MINISTERUL EDUCAŢIEI AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLŢI

ABORDAREA PRIN COMPETENŢE A FORMĂRII UNIVERSITARE:
PROBLEME, SOLUŢII, PERSPECTIVE

Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale
consacrată aniversării a 65-a de la fondarea Universităţii de Stat „Alecu Russo”
din Bălţi

Bălţi
Presa universitară bălţeană
2011

CZU 378(478-21)(082)
A 12

Volumul a fost aprobat pentru publicare în şedinţa Senatului Universităţii de Stat „Alecu Russo” din Bălţi în data de 25 mai 2011, proces-verbal nr.11

Colegiul de redacţie:
prof. univ. dr. habil. **Gheorghe POPA**,
conf. univ. dr. **Maria ŞLEAHTIŢCHI**,
conf. univ. dr. **Ala SAINENCO**,
conf. univ. dr. **Valeriu CABAC**,
conf. univ. dr. **Galina PETCU**,
conf. univ. dr. **Elena SIROTA**,
lector superior univ. **Ana MUNTEANU**

Lectori: **Aurelia BÎRSANU**, **Rodica CINCILEI**, **Oxana NICULICA**, **Svetlana STANŢIERU**

Coperta: **Silvia CIOBANU**

Tehnoredactare: **Liliana EVDOCHIMOV**

Descrierea CIP a Camerei Naţionale a Cărţii

„Abordarea prin competenţe a formării universitare: probleme, soluţii, perspective”, conf. şt. intern. (2011; Bălţi). „Abordarea prin competenţe a formării universitare: probleme, soluţii, perspective”: Materialele conf. şt. intern. consacrate aniversării a 65-a de la fondarea Univ. de Stat „A. Russo” din Bălţi, 8 oct. 2010 / col. red.: Gheorghe Popa, Maria Şleahtiţchi, Ala Sainenco [et al.]. – Bălţi: Presa univ. bălţeană, 2011. – 280 p.
Antetit.: Univ. de Stat „Alecu Russo” din Bălţi. – Bibliogr. la sfârşitul art.
– 150 ex.
ISBN 978-9975-50-060-9
378(478-21)(082)

Tiparul: *Tipografia Universităţii de Stat „Alecu Russo” din Bălţi*

© *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, 2011*

ISBN 978-9975-50-060-9

S U M A R

Prefaţă 6

DESCHIDEREA SOLEMNĂ a lucrărilor Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale
Abordarea prin competenţe a formării universitare: probleme, soluţii, perspective,
consacrată aniversării a 65-a de la fondarea Universităţii de Stat „Alecu Russo” din Bălţi

Gheorghe POPA, *Mesajul Rectorului Universităţii de Stat „Alecu Russo” din Bălţi* 7

COMUNICĂRI ÎN PLEN

Valeriu CABAC, *Conceptualizarea curriculumului universitar: logica competenţelor şi logica obiectivelor*. 8

Vladimir GUŢU, *Abordarea teleologică a competenţelor în sistemul de învăţămînt* 14

Mariana ŞLAPAC, *Educaţia contemporană universitară: probleme, soluţii* 20

SECŢIUNEA **Conceptul de competenţă şi proiectarea curriculumului universitar**

Ala SAINENCO, *Competenţele între cerere şi ofertă. Studiu de caz* 23

Nona DEINEGO, *Modalităţi de descriere a competenţelor. Descrierea competenţelor dezvoltate în cadrul disciplinei „Bazele programării”* 28

Lilia RĂCIULA, *Principiul construirii independenţei în sistemul de învăţămînt centrat pe student* 32

Marina MORARI, *Impactul modernizării curriculumului la educaţia muzicală asupra design-ului instrucţional* 35

Stanislav STADNIC, Boris BOINCEAN, *Integrarea ştiinţei şi educaţiei – cale spre societatea bazată pe cunoaştere* 38

SECŢIUNEA **Strategii de evaluare şi competenţele didactice ale profesorului şcolar/universitar modern**

Мария СТЕФКО, *Стратегии оценивания компетенций: к вопросу о формах и методах* . . 40

Mihai ŞLEAHTIŢCHI, *Factori perturbatori în aprecierea şi notarea studenţilor. Efectul* ***Pygmalion*** 41

Virgil MÂNDÂCANU, *Formarea competenţei culturii învăţării în contextul tehnologiilor educaţionale* 47

Lilia NACAI, *Impactul stilului de comunicare a cadrului didactic universitar asupra succesului activităţii profesionale* 49

Maria NICORICI, *Formarea competenţelor didactice – concept al învăţămîntului formativ* 51

SECŢIUNEA **Formarea competenţelor profesionale în diverse domenii**

Василий ШАРАГОВ, *Формирование химических компетенций студентов на основе системного анализа* 56

Irina MOVILĂ, *Abordarea competentă la pregătirea economiştilor: formarea strategiilor de adaptare profesională a viitorilor specialişti* 60

Alla TRUSEVICI, *Adaptarea profesională şi metodele de neutralizare a problemelor adaptării profesionale a specialiştilor în ţările dezvoltate* 64

Margareta TETELEA, *Dimensiunea enciclopedică a formării competenţelor profesorului de educaţie muzicală* 67

Лариса БОРТЭ, *Компетентность, уровень образования и новое знание* 69

Maria ŞLEAHTIŢCHI, *Formarea competenţelor filologice: concept, sistem, praxis* 71

SECŢIUNEA **Practici de dezvoltare a competenţelor digitate (e-competenţelor) la studenţi**

Oxana SCUTELNIC, *Abordări moderne în tehnologia instruirii* 75

Corina NEGARA, *Selectarea conţinuturilor informaticii şcolare şi schema generală de studiere a disciplinelor informatice* 77

Daniela MURGULEŢ, *Using iPods in English Language Teaching* 81

Olesea SÎRBU, *Formarea competenţelor de utilizare a calculatorului în cadrul disciplinei „Informatica generală”* 85

Nicoleta BLEANDURĂ, *Situaţia – punct de pornire în formarea competenţelor* 88

Viorica CONDRAT, *Using Film Clips to Develop Communicative Competence* 94

Vitalie ŢÎCĂU, *Analiza metodelor de factorizare la determinarea valorilor proprii ale operatorilor matriciali* 97

***SECŢIUNEA* Abordarea prin competenţe în sistemul de formare pe două cicluri**

Galina PETCU, *Formarea competenţelor manageriale ale asistentului social în cadrul studiilor de masterat* 100
Maria NICORICI, IVAN NICORICI, *Învăţarea eficientă – modalitate de realizare a competenţelor profesionale* 102
Carolina TCACI, *Necesitatea abordării adaptării profesionale a absolvenţilor instituţiilor de învăţămînt superior* 105
Наталия ГУЦУ, *Психологические аспекты профессионального становления личности студента* 106
Valeriu ABRAMCIUC, *Dezvoltarea conceptelor „virtual” şi „ideal” în cadrul predării fizicii* . . 110
Elena ROTARI, *Tratarea creativităţii şi dezvoltării aptitudinilor creative prin prisma rezolvării de probleme tehnice şi tehnologice* 112
Liubov ZASTÎNCEANU, *Mijloace de formare primară a competenţelor profesionale ale viitorilor profesori de matematică* 116
Valeriu ABRAMCIUC, Marin CECAN, *Influenţa limbajului ştiinţific asupra formării competenţelor* 120

***SECŢIUNEA* Aspectele metodologice ale formării competenţelor profesionale ale specialiştilor din domeniul ştiinţelor educaţiei**

Silvia BRICEAG, *Dezvoltarea asincronică a personalităţii – problemă a copiilor supradotaţi* . . 123
Lidia STUPACENCO, *Modelul formării culturii investigaţionale la studenţi (ciclul I, Facultatea de Pedagogie, Psihologie şi Asistenţă Socială)* 126
Maria MIHAILOV, Lora CIOBANU, *Utilizarea tehnologiilor ludice în pregătirea studenţilor pentru activitatea de dirigenţie* 129
Lora CIOBANU, *Aspecte didactice ale pregătirii studenţilor facultăţilor pedagogice pentru implementarea „noilor educaţii” în şcoala primară* 132
Liliana SARANCIUC-GORDEA, *Perspective de formare a competenţei profesional-didactice de educaţie ecologică – CEE în procesul pregătirii iniţiale a cadrelor didactice pentru învăţământul primar* 136
Vladimir BABII, *Educaţia muzical-artistică a elevilor: o vedere praxiologică* 141
Tatiana BULARGA, *Training-ul comportamental în formarea profesorului eficient pentru elevii dotaţi muzical* 145

***SECŢIUNEA* Abordarea prin competenţe a formării universitare în domeniul dreptului**

Gheorghe NEAGU, *Calitatea formării profesionale juridice în viziunea masteranzilor* 148
Elena VARZARI, Lidia ALEXANCHIN, Oxana STANŢIERU, *Teaching legal english* 150
Elena BOTNARI, *Mesajul profesorului universitar: clasic sau modern?* 156
Veaceslav PÎNZARI, *Formarea competenţelor profesionale ale viitorilor jurişti în cadrul orelor teoretice şi practice la Facultatea de Drept* 159
Eduard BOIŞTEANU, Nicolae SADOVEI, *Formarea juridică a studenţilor Facultăţii de Drept în cadrul Clinicii Juridice Universitare din Bălţi* 162
Inga PUTINA, *Aspecte psihologice în activitatea profesională a juriştilor* 163
Valeriu BUJOR, *Crearea unui sistem de instruire criminologică în Republica Moldova – necesitate obiectivă* 166
Мери ГАБЕДАВА, *Ближнее зарубежье и политика «перегрузки» США и России* 170

***SECŢIUNEA* Formarea competenţelor filologice în procesul de studiere a limbii**

Татьяна КАРПИЛОВИЧ, *Формирование лингвистической и социокультурной компетенции в преподавании граматики* 175
Нина МИГИРИНА, Дина СТИЧ, *Проблемы функционирования вариативных языковых единиц с точки зрения оптимизации вербальной компетенции носителей языка* 178
Елена СИРОТА, *Описание единиц сложного предложения в плане совершенствования вербальной компетенции носителеи языка* 181
Сталина СТЕПАНЮК, *Эмоционально-оценочные междометия и их роль в межъязыковой коммуникации* 184
Natalia BANARU, *Studiu comparat al fenomenului de hiat în limbile română şi engleză* 188

Oxana CHIRA, *Dezvoltarea competenţelor de interpretare a eufemismelor (în baza discursurilor mediatice)* 191
Mihail RUMLEANSCHI, *Competenţele generale şi rolul lor în decodarea textelor* 195

SECŢIUNEA **Formarea competenţelor filologice în procesul de studiere a literaturii**

Лариса ПОХ, *Формирование филологической компетенции студентов в процессе преподавания русской литературы* 199
Elena UNGUREANU, *De la competenţa lectorală către competenţa intertextuală şi hipertextuală* 201
Valentina ENCIU, *Unele aspecte ale identităţii operei literare* 207
Екатерина НИКУЛЧА, *Язык Э.Т.А. Гофмана как источник обогащения словарного запаса студентов* 209
Daniela POPA, Oxana CEH, *The Psychological Facets of Katherine Mansfield's Short Stories* 212
Anatol MORARU, *Mărcile textualismului în* ***Probleme cu identitatea*** *de M. Nedelciu* 215
Rodica BOGATU, *Lire Albert Camus en République de Moldavie: un souffle de défît, de liberté et de passion* 219
Nicolae LEAHU, *Lectura comparată a poemelor* ***Fugă macabră*** *de Paul Celan şi* ***Fugă basarabeană*** *de Em. Galaicu-Păun* 221
Raisa LEAHU, *Formarea competenţelor de lectură şi interpretare a poeziei contemporane (****Shakespeare*** *de Marin Sorescu)* 224
Анжела ШИЛИНА, *Реализация информационной функции в жанрах женского журнала* . . 231
Ольга ПЕТРИАШВИЛИ, *О гротеске в романе «****Петербург****» Андрея Белого* 234
Maia AGHAIA, Maia MARGANIA, Manana SHELIA, *Importance of Figurative Language and Metaphor* 236
Хатуна АМАГЛОБЕЛИ, *Пуэрилизм и XX-ое столетие (по И. Хейзингу)* 240

SECŢIUNEA **Formarea competenţelor de comunicare în procesul de învăţare a limbilor germanice şi romanice**

Анна ПОМЕЛЬНИКОВА, *Формирование фонетических навыков на начальном этапе* . . . 243
Valentina ŞMATOV, *From Public Speaking Competence to Public Speaking Culture* 245
Rodica PUIU, Natalia BÎKOVSKAIA, *Collocations in English Language Acquisition* 246
Татьяна КОНОНОВА, *О критериях отбора текстов немецкой прессы для студентов старших курсов* 250
Viorica CEBOTAROŞ, *Pragmatic Competence: The Speech Act of Request* 252
Liliana GOLUBENCO, Angela CĂLĂRAŞ, *Motivating Future Social Assistants in Learning Special Terminology* 254
Viorica CORNEA, *Formarea şi dezvoltarea competenţei de exprimare orală la lecţiile de limbă franceză* 258
Aurelia BÎRSANU, Svetlana STANŢIERU, *Formarea competenţelor de comunicare la studenţii alolingvi* 260

SECŢIUNEA **Formarea şi dezvoltarea competenţelor la limba şi literatura ucraineană**

Людмила ЧОЛАНУ, *Українознавчий підхід до аналізу художнього тексту (до постановки проблеми)* 263
Людмила ГМЫРЯ, *Формирование коммуникативных компетенций при преподавании украинского языка как иностранного* 266
Людмила КРУГЛІЙ, *Г. С. Сковорода і Л. М. Толстой (до постановки проблеми)* 272
Марина ТУНИЦЬКА, *Мова – душа народу (до питання походження, розвитку української мови та про деякі етимологічні розвідки)* 274
Ольга СЛІВЧУК, *Інтерпретація образу русалки у творі П. Гулака-Артемовського „****Рибалка****”* 278

PREFAŢĂ

Învăţămîntul superior din Republica Moldova a parcurs, în perioada de după declararea independenţei, cîteva etape importante. Prima etapă, orientată spre „universitarizarea" pregătirii specialiştilor, a fost axată pe modificarea *structurii* sistemului de învăţămînt şi s-a soldat cu apariţia unui număr excesiv de mare de instituţii de învăţămînt universitar, inclusiv cu statut privat. Conţinutul şi calitatea formării nu s-au aflat în centrul modificărilor descrise.

Etapa a doua, datînd cu finele secolului trecut, a fost centrată pe reforma *conţinuturilor*. În universităţi au apărut o serie de specialităţi noi, au fost întreprinse tentative de elaborare colaborativă a programelor de formare, cu evidenţierea unui „trunchi comun" şi a unor seturi de discipline opţionale.

În prezent, toate activităţile realizate în cadrul Procesului de la Bologna de universităţile europene, inclusiv de cele din Republica Moldova, sînt orientate spre atingerea aceluiaşi obiectiv strategic: creşterea calităţii formării studenţilor şi, în consecinţă, oferirea unor şanse mai bune de angajare pe piaţa internaţională a muncii a absolvenţilor. Această etapă de reformare a universităţilor este orientată spre *profesionalizarea* formării. Responsabilitatea pentru pregătirea calitativă a specialiştilor, prin dezvoltarea competenţelor profesionale adecvate, o poartă fiecare universitate.

Perspectivele de definire a noţiunii de competenţă sînt multiple: lingvistică, psihologică, piaţa muncii etc. Ascensiunea conceptului de competenţă în domeniul educaţional începe în anii '80 ai secolului trecut, cînd Consiliul Europei a propus Cadrul european comun de referinţă pentru limbi (competenţele de comunicare).

Între anii 1997-2003 Organizaţia pentru Cooperare şi Dezvoltare Economică (OCDE) a realizat proiectul DeSeCo (**De**zvoltarea şi **Se**lectarea **Co**mpetenţelor-cheie). În cadrul acestui proiect au fost identificate mai multe competenţe-cheie, divizate în trei categorii: (a) a *acţiona într-un mod autonom*; (b) *a utiliza instrumente interactive*; (c) a *interacţiona în grupuri eterogene.*

În anul 2006 Parlamentul european a aprobat un cadru de referinţă – competenţele-cheie pentru educaţie şi formare de-a lungul întregii vieţi:

- comunicarea în limba maternă;
- comunicarea în limbi străine;
- competenţe matematice şi competenţe de bază în ştiinţe şi tehnologii;
- competenţe digitale;
- competenţa de a învăţa să înveţi;
- competenţe sociale şi civice;
- spiritul de iniţiativă şi antreprenoriat;
- sensibilitate şi expresie culturală.

Deşi în majoritatea instituţiilor de învăţămînt superior din Republica Moldova abordarea prin competenţă a procesului de formare este declarată drept prioritară, trecerea de la abordarea tradiţională prin conţinuturi la abordarea prin competenţe se dovedeşte a fi dificilă. Cadrele didactice universitare întîmpină dificultăţi la proiectarea procesului de formare (definirea finalităţilor formării prin competenţe), la realizarea acestui proces (formele, strategiile, metodele de formare/dezvoltare a competenţelor) şi la evaluare (competenţele nu pot fi evaluate folosind numai testele).

Însăşi noţiunea de competenţă rămîne difuză şi poate fi interpretată în mod diferit. O parcurgere atentă a ultimelor publicaţii în domeniu permite a evidenţia apariţia unor constante în definiţia competenţei. Se poate miza, prin urmare, pe apariţia unei definiţii unanim acceptate a competenţei în viitorul apropiat.

Starea de lucruri în domeniu a determinat Comitetul de organizare a manifestărilor dedicate aniversării a 65 de ani de la fondarea Universităţii de Stat „Alecu Russo" din Bălţi să propună organizarea unei conferinţe ştiinţifice internaţionale cu genericul *Abordarea prin competenţe a formării universitare: probleme, soluţii, perspective*. Volumul de faţă conţine materialele acestei conferinţe.

Interesul manifestat în cercurile academice faţă de tematica propusă a condiţionat luarea deciziei de a organiza anual conferinţe cu genericul respectiv la Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi.

Valeriu CABAC, conferenţiar universitar doctor în ştiinţe fizico-matematice

DESCHIDEREA SOLEMNĂ A LUCRĂRILOR CONFERINŢEI ŞTIINŢIFICE INTERNAŢIONALE

MESAJUL RECTORULUI UNIVERSITĂŢII DE STAT „ALECU RUSSO" DIN BĂLŢI, PROF. UNIV. DR. HAB. GHEORGHE POPA

Stimaţi participanţi,

Luînd cunoştinţă de programa Colocviului, lesne te poţi convinge de pluriaspectualitatea fenomenului pus în dezbatere în cadrul şedinţelor acestei reuniuni ştiinţifice de anvergură. Pluriaspectualitatea, despre care am amintit, nu şochează pe nimeni, întrucît ea derivă nu numai din faptul că însuşi termenul de competenţă e susceptibil de diverse interpretări sau că existenţa a felurite tipuri de competenţă (profesională, psihologică, socială, verbală, nonverbală, matematică, frazeologică etc.), dificultează utilizarea lui operaţionalizată, dar şi din însăşi definiţia formulată în documentele elaborate de Comisia Europeană: competenţele-cheie reprezintă un pachet transferabil şi multifuncţional de cunoştinţe, abilităţi şi atitudini de care au nevoie toţi indivizii pentru împlinirea şi dezvoltarea personală, pentru incluziune socială şi inserţie profesională. Acestea trebuie dezvoltate pînă la finalizarea educaţiei obligatorii şi urmează să acţioneze ca un fundament pentru învăţarea pe parcursul întregii vieţi (V. Goraş-Postică, *Formarea competenţelor prin intermediul metodelor interactive de predare-învăţare-evaluare* // Formare de competenţe prin strategii didactice interactive, Chişinău, 2008, p. 5).

Aşadar, consider mai mult decît actuală problematica în discuţie şi vin cu îndemnul:

- de a conştientiza necesitatea modernizării metodologiei didactice în procesul de europenizare şi globalizare a învăţămîntului superior;
- de a incita spiritele celor care au încă rezerve faţă de beneficiile formării competenţelor;
- de a persevera pe locurile „nevralgice" ale fenomenului de competenţă;
- de a lua în calcul – la formarea competenţelor – mediul social, cultural, politic, lingvistic etc. al indivizilor;
- de a reliefa necesitatea adaptării instantanee a competenţelor profesorului la caracterul evolutiv al curriculum-urilor din sistemul educaţional preuniversitar şi universitar;
- de a identifica noi căi de impulsionare a interacţiunii educaţionale în mediul universitar;
- de a prevedea impactul competenţelor asupra finalităţilor sociale şi profesionale.

Anticipez rezultatele dezbaterilor din cadrul acestui Colocviu, dar am ferma certitudine că o serie de aspecte legate de vasta problematică a competenţelor vor deveni mai limpezi. În acelaşi timp, am iarăşi ferma certitudine că la capitolul *competenţe* vom înregistra dacă nu restanţe, apoi, în cel mai bun caz, „rămîneri în urmă", întrucît o serie de aspecte – nebănuite de Domniile Voastre – care păreau evidente, vor avea parte după discuţiile din cadrul acestui Colocviu de o nouă interpretare sau, în general, vă vor da încă mult timp noi „bătăi de cap". De exemplu, pun la îndoială că astăzi ne vom clarifica univoc în ceea ce priveşte *specificitatea* formării diverselor tipuri de competenţe, *gradul de pregătire* a profesorilor pentru formarea competenţelor, *conştientizarea* de către universitari a necesităţii de a forma competenţe la studenţi, *relaţia* dintre obiective şi competenţe, *identificarea* factorilor determinanţi ai competenţei în predare, evaluare, comunicare, *cunoaşterea* indicatorilor-cheie ai conceptului de competenţă.

În speranţa că toţi participanţii la acest Colocviu sînt predispuşi, în contextul sistemului educaţional actual, la reflecţii constructive, la formularea unor gînduri inovatoare, la „divulgarea" unor deziderate cu repercusiuni ştiinţifice profitabile, precum şi la receptarea calmă a unor eventuale afirmaţii incomode sau agresiuni verbale, consider în ultimă instanţă, că practica educaţională – preuniversitară şi universitară – e, indiscutabil, într-un cîştig evident.

CONCEPTUALIZAREA CURRICULUMULUI UNIVERSITAR: LOGICA COMPETENŢELOR ŞI LOGICA OBIECTIVELOR

Valeriu CABAC, *Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: Datorită implementării cirriculei modernizate în învăţămîntul preuniversitar, în Republica Moldova a fost reiterat interesul faţă de conceptul de competenţă. Comunicarea este dedicată analizei evoluţiei conceptului de curriculum şi a caracteristicilor principale ale acestui concept. Este introdusă noţiunea de cadru organizator al curriculum-ului. Sînt analizate următoarele cadre organizatoare: conţinuturile, obiectivele, competenţele. Deoarece noţiunea de competenţă se află într-un proces de clarificare, sînt analizate mai multe variante de introducere a competenţei în curriculum: prin obiective terminale, prin resurse şi integrarea lor, prin situaţii.

***Cuvinte-cheie**: curriculum, programă, cadru organizator al curriculum-ului, obiectiv, conţinut, competenţă, situaţie, resursă, acţiune*.

Abstract: Due to the implementation of the modernized curriculum in the pre-higher education in the Republic of Moldova, the interest in the competence concept was reiterated. Communication is dedicated to the analysis of the evolution of curriculum concept and to the main principles of this concept. The notion of curriculum organizing framework was introduced. The following organizing frameworks were analyzed: contents, objectives, competences. Because the competence notion is under the process of clarification, there are being analyzed more variants of introducing the competence in the curriculum: by terminal objectives, by resources and their integration, by situations.

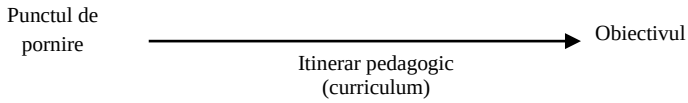
***Keywords**: curriculum, program, curriculum organizing framework, objective, content, competence, situation, resource, action.*

În contextul internaţional, marcat de fenomenul globalizării şi necesitatea de a asigura o dezvoltare durabilă, de a contracara sărăcia şi a construi o societate a cunoştinţelor (priorităţi recunoscute de majoritatea ţărilor lumii), chestiunea alegerii conţinutului învăţămîntului devine una strategică. Necesitatea schimbărilor în conţinuturile învăţării este determinată de apariţia unor nevoi educaţionale noi [Braslavsky]:

- formarea persoanelor active, capabile să înveţe de-a lungul întregii vieţi;
- contracararea inegalităţii în creştere şi a consecinţelor ei (sărăcia, marginalizarea);
- considerarea diversităţii drept o realitate preţioasă şi diferită de inegalitate;
- pregătirea individului pentru a facilita introducerea tehnologiilor noi şi, în acelaşi timp, pentru a face faţă efectelor paradoxale ale progresului tehnic;
- prepararea individului pentru un spectru mai larg de decizii personale.

Problemele amintite obligă cercetătorii din domeniul educaţiei, deopotrivă cu factorii de decizie, să redefinească sensul educaţiei, structura sistemului de învăţămînt, conţinutul şi metodele de învăţămînt. O asemenea redefinire se impune şi din alte motive: chiar dacă reformele educaţionale se adresează la conţinuturi, schimbările care se produc sînt superficiale şi continuă să privilegieze cunoştinţele academice în raport cu competenţele, atît cele profesionale, cît şi cele necesare în viaţa cotidiană.

În materie de conţinuturi, o noţiune de origine anglo-saxonă, dar cu o denumire latină – *curriculum*, a cunoscut în ultimii ani o expansiune conceptuală şi semantică fără precedent şi o popularitate uimitoare. Probabil, cea mai potrivită traducere a conceptului „curriculum" ar fi *itinerar pedagogic*.



Într-un sens metaforic, curriculum-ul este un drum pe care educatul trebuie să-l parcurgă de-a lungul perioadei de şcolarizare, dar şi în fiecare zi de şcoală.

Există două perspective diferite în conceperea noţiunii de curriculum. Prima perspectivă, care domină sistemele educaţionale în ultimii cincizeci de ani (în Republica Moldova – ultimii zece ani), are, în general, un caracter *tehnic* şi *planificator*. Inspirată din lucrările lui R. Tyler [Tyler], această perspectivă presupune definirea, în interiorul programelor de studii, a unor serii de obiective, care divizează activităţile de predare-învăţare în microunităţi şi generează o pedagogie, numită Pedagogia Prin Obiective (PPO). Cea de a doua perspectivă este inspirată de lucrările lui D. Lawton [Lawton] şi poartă denumirea de *abordare culturală a curriculum-ului*. Conform acestei abordări, un individ se poate umaniza şi socializa numai devenind membru al unui grup social şi partajînd cultura, limba şi experienţa altor membri ai grupului. Din această perspectivă, curriculum-ul trebuie să permită deschiderea educatului spre alţii şi spre societate în globalitatea sa, prin însuşirea cunoştinţelor şi experienţelor potrivite.

În cele ce urmează, ne vom focaliza pe studiul curriculum-ului universitar, deşi expunerea lasă să se întrevadă aspectele comune şi pentru curriculum-ul preuniversitar.

1. Noţiune de curriculum

Semnificaţia iniţială a noţiunii de curriculum este „curs obligatoriu de studiu sau de instruire, susţinut într-o şcoală sau o universitate” (Oxford English Dictionary). Pe parcursul anilor semnificaţia iniţială s-a lărgit considerabil:

a) mijlocul sec. XIX – „curs oficial, organizat într-o şcoală, colegiu, universitate, a cărui parcurgere şi absolvire asigură cursantului un grad superior de şcolarizare; întregul corp de cursuri oferite într-o instituţie educaţională sau într-un departament al acestuia” (Webster, „New International Dictionary”);

b) anii ’20 ai sec. XX – „(1) întreaga gamă de experienţe directe şi indirecte, constînd în desfăşurarea abilităţilor individului; (2) seriile de experienţe de instruire directe şi conştient proiectate de şcoală, pentru a completa şi perfecţiona abilităţile individului” (Bobbit, F. The curriculum. – Boston: Houghton Mifflin, 1918);

c) mijlocul sec. XX – 1) grup sistemic de cursuri sau de subiecte de studiu, a căror însuşire este necesară în vederea obţinerii calificării formale într-un domeniu al cunoaşterii sau al practicii umane; 2) plan general al conţinuturilor sau al materiei pe care şcoala trebuie să le ofere celor educaţi, în vederea absolvirii sau admiterii într-un domeniu profesional; 3) grup de cursuri şi experienţe planificate pe care educatul trebuie să le parcurgă sub coordonarea şcolii sau a universităţii; acestea pot să se refere şi la întreaga experienţă trăită de educat sub coordonarea şcolii (Dictionary of education. New York-Toronto-London, 1952);

d) anii ’90 ai sec. XX (Republica Moldova) – model praxilogic care realizează politica educaţională a statului, construit în baza teoriei factorilor, teoriei valorilor, constituit de un număr necesar şi deplin de elemente în interrelaţii corelate la toate nivelurile (pe verticală şi orizontală), asigurînd dezvoltarea şi autodezvoltarea personalităţii [Bucun];

e) anii ’90 ai sec. XX (Belgia) – ansamblu complex şi evolutiv de reguli de desfăşurare pedagogică a unei acţiuni de educaţie sau de formare, realizate la diferite nivele de operaţionalizare. Acest ansamblu este definit în mod esenţial prin:

- finalităţile, obiectivele generale ale acţiunii şi/sau efectele aşteptate pe terenul traversat de acestea;
- conţinuturile-materii, obiectivele, capacităţile şi/sau competenţele de dezvoltat la cei care învaţă;
- metodele pedagogice;
- modurile de gestiune a procesului, inclusiv modul de relaţionare între actorii educaţiei/instruirii;
- articularea cu contextul organizaţional sau al mediului înconjurător (natural);
- modalităţile de evaluare a performanţelor celor care învaţă [Roegiers];

f) primul deceniu al sec. XXI (Republica Moldova) – totalitate a acţiunilor educaţionale, proiectate-realizate în contextul idealului şi al scopului educaţional al poporului/naţiunii şi al practicii sale educaţionale [Pîslaru *et alii*];

g) primul deceniu al sec. XXI (Canada) – ansamblu coerent şi structurat de elemente care permite de a face efectiv un plan de acţiune pedagogică [Québec].

Se poate observa că, iniţial, curriculum-ul apare drept un produs al unui proces tehnic: document pregătit de experţi, reieşind din nivelul atins al cunoştinţelor pedagogice şi disciplinare. În prezent, tot mau mulţi specialişti recunosc că, de fapt, curriculum-ul este o arenă a luptei ideologice şi politice care vine să ofere un *sens* procesului de învăţare.

Analiza definiţiilor de mai sus, dar şi a altor definiţii (a se vedea în acest sens [Papuc]) permite de a evidenţia cîteva aspecte importante ale curriculum-ului. Menţionăm, în primul rînd, caracterul *evolutiv* al curriculum-ului. Dacă la început, noţiunea de „curriculum” era echivalentă cu noţiunea „program de studiu”, atunci în ultimele decenii volumul acestei noţiuni a crescut esenţial. De exemplu, în unele publicaţii referitoare la teoria curriculum-ului prin acest termen este desemnată întreaga problematică a didacticii. Odată cu dezvoltarea ştiinţelor, a practicii educaţionale se schimbă şi curriculum-ul.

Un alt aspect important îl constituie caracterul *contractual* al curriculum-ului. Acest caracter este determinat de faptul că noţiunea de „curriculum” este utilizată pentru a desemna contractul existent între societate, stat şi specialiştii din domeniul educaţiei referitor la etapa de şcolarizare pe care fiecare elev trebuie să o parcurgă într-o perioadă anumită a vieţii sale. Doar în foarte rare cazuri curriculumul se sprijină pe o politică educaţională clar definită. De regulă, el este rodul negocierilor: fie dintre reprezentanţii diferitor discipline (negocierea „orizontală”), fie dintre conceptorii curriculum-ului şi cadrele didactice (negocierea „verticală”), fie dintre conceptorii cu diferite viziuni ale noţiunii de curriculum (negocierea „sensului”).

Caracterul *multidimensional* este determinat de componentele lui multiple: obiective, conţinuturi şi experienţe de învăţare, organizare metodologică, care pot fi sistematizate în cadrul celor trei dimensiuni mari: dimensiunea *proiectivă* (teleologică), dimensiunea *operativă* (tehnologică) şi dimensiunea *substanţială* (materială) [Papuc].

În sfîrşit, curriculum-ul are un caracter *integrativ* care se manifestă prin articularea şi interdependenţa componentelor sale.

Semnificaţia contemporană a noţiunii „curriculum” integrează răspunsurile la toate întrebările care pot fi formulate referitor la actul învăţării: *de ce*? (sens, valori, funcţii), *cine*? (caracteristicile subiectului învăţării), *ce*? (conţinutul), *cînd?* (timpul), *cum*? (strategiile învăţării), *în ce condiţii*? (situaţiile de învăţare, materialele utilizate) şi *cu ce efect*? (rezultatele aşteptate) [Walterova].

Practica educaţională mondială din ultimele decenii a generat construcţii curriculare noi, care nu se înscriu în tiparele definiţiilor cunoscute. În aceste construcţii pot fi reliefate un şir de convergenţe [Braslavsky 10]:

- aprofundarea supleţei structurale a curriculum-ului;
- orientarea spre formarea competenţelor;
- un cadru de referinţă constructivist;
- centrarea pe educat;
- importanţa acordată contextualizării şi sensului învăţării;
- reducerea fragmentării şi încurajarea practicilor pedagogice inter- şi multidisciplinare;
- recuperarea învăţării prin probleme şi a pedagogiei prin proiecte.

2. Noţiune de cadru organizator al curriculumului

Curriculum-ul poate fi privit ca produs şi ca proces. Curriculum-ul ca *produs* se exprimă prin cîteva documente de proiectare (curriculară) care fac posibilă realizarea procesului de formare: planul de învăţămînt, programele de studii universitare, manualele (cursurile) universitare [Papuc]. Privit ca *proces*, curriculum-ul presupune adoptarea unui spectru larg de decizii ce ţin de experienţa de instruire. Aceste decizii sînt luate de politicieni, experţi, cadre didactice la nivel naţional, local şi instituţional.

Elaborarea curriculum-ului poate fi realizată prin două metode distincte: „de sus-în-jos” şi de „jos-în-sus”. Metoda „de sus-în-jos”, utilizată în majoritatea ţărilor cu un sistem de învăţămînt centralizat, presupune parcurgerea a patru etape. Fiecare etapă dă naştere la un anumit *tip* de curriculum: (a) curriculum-ul propus cadrelor didactice (curriculum-ul scris, oficial); (b) curriculum-ul acceptat de cadrele didactice (curriculum-ul predat); (c) curriculumul însuşit de studenţi (curriculum-ul învăţat); (d) curriculumul evaluat. La utilizarea metodei de „jos-în-sus” se parcurg, de asemenea, patru etape: (I) culegerea informaţiilor despre cerinţele societăţii, angajatorilor, locurilor de muncă; (II) analiza şi generalizarea informaţiilor culese; (III) expertizarea informaţiilor; (IV) scrierea curriculum-ului. Metoda amintită se utilizează, în special, în ţările cu sisteme descentralizate de învăţămînt.

Oricare ar fi metoda de elaborare, ea se referă la o paradigmă epistemologică de construcţie a cunoştinţelor, definită clar, şi se sprijină întotdeauna pe un concept, care determină cele trei dimensiuni ale curriculum-ului. Conceptul respectiv poartă denumirea de *cadru organizator al curriculum-ului* [Jonnaert: 11].

În calitate de cadru organizator al curriculum-ului pot fi utilizate patru concepte importante: *conţinuturile, obiectivele de formare, obiectivele terminale de integrare* şi *situaţiile* [Masciotra: 13].

3. Curriculum-ul axat pe conţinuturi

Din punct de vedere istoric, sistemul educaţional a fost creat pentru a transmite generaţiilor tinere cultura generaţiilor adulte. Realizarea acestei funcţii se sprijinea pe următoarele cinci postulate [Braslavsky]:

- generaţia tînără nu dispune de o cultură proprie şi nu opune rezistenţă învăţării modelelor culturale ale adulţilor;
- cultura adulţilor este omogenă;
- generaţiile tinere sînt, de asemenea, omogene;
- cultura adulţilor, în special, caracteristicile produselor şi ale structurii cunoştinţelor sînt stabile pe parcursul timpului;
- sistemele educaţionale şi şcolile sînt principalii experţi în transmiterea culturii.

Documentul principal de realizare de către sistemul educaţional al funcţiei menţionate era *programa şcolară.* Aproape pînă la finele sec. XX programele şcolare din Republica Moldova (de altfel, ca şi în multe alte ţări) reprezentau liste de cunoştinţe, repartizate prin mai multe discipline. Aceeaşi structură o aveau programele pentru instituţiile superioare de învăţămînt. Nivelul de aprofundare şi de stăpînire a cunoştinţelor (noţiuni, principii, legi, metode etc.) era, în mare parte, determinat de profesor, de manual şi de recomandările ministerului/catedrei respective.

Programa era centrată pe profesor, elevul/studentul fiind privit drept un obiect al actului educaţional. În programă conţinuturile apăreau ca finalităţi ale actului de învăţare. Strategiile didactice nu erau prezentate în program ca elemente de sine stătătoare. Componenta „evaluare” lipsea. Evaluarea se reducea la redarea cît mai fidelă de către elev a conţinuturilor memorizate [Guţu]. Programa conţinea o notă explicativă şi programa propriu-zisă:

Nota explicativă
Programa (conţinuturile)

În nota explicativă erau enumerate temele studiate în disciplina respectivă, era indicat numărul de ore, erau formulate sarcinile principale ale cursului (finalităţile) şi aduse unele sugestii metodologice. Programa propriu-zisă conţinea lista conţinuturilor disciplinei. „Explozia" informaţională (mijlocul sec. XX) a condus la conştientizarea faptului că abordarea prin conţinuturi nu mai este posibilă.

Curriculum-ul axat pe conţinuturi presupune organizarea şi funcţionarea învăţămîntului pe principiile comeniene: *elevul/studentul se adaptează la şcoală*.

4. Curriculum-ul axat pe obiective

Curriculum-ul axat pe obiective a plasat accentul „de la întrebarea (mai îngustă, mai restrictivă pedagogic) *ce trebuie să se înveţe* la întrebarea (mai deschisă pedagogic, atît teleologic, cît şi tehnologic) *în ce scop şi cu ce rezultate se învaţă*" [Papuc 2005: 21]. Axarea pe obiective este expresia nevoii de rigoare în proiectarea şi evaluarea procesului de învăţămînt. Încercînd un răspuns la întrebările: Pe ce bază sînt stabilite obiectivele? Care sînt finalităţile mai generale ale educaţiei din care sînt extrase obiectivele?, V. de Lansheere şi G. de Landsheere subliniază că „chiar dacă el se află la baza oricărei decizii educative, *obiectivul nu este primul factor determinant*. El însuşi este rezultatul unei opţiuni fundamentale: valorile individului şi ideologia societăţii" [Landsheere 225]. Cu trecerea la PPO începe procesul de *adaptare a şcolii la elev/student.*

Obiectivul este un enunţ de intenţie care precizează şi fixează schimbările durabile care urmează să se producă la subiect pe parcursul sau ca urmare a unei situaţii pedagogice [Legendre]. Avînd o provenienţă behavioristă, un obiectiv educaţional:

(1) este *extern* persoanei în curs de formare;
(2) este *predefinit* şi *fixat*;
(3) *parcelează* conţinutul formării şi postulează că suma părţilor este egală cu întregul (postulat cartezian);
(4) *diferenţiază* formarea în domeniul *cognitiv, afectiv* şi *psihomotor*;
(5) presupune că *neatingerea* unui obiectiv este un *indicator* al *absenţei* învăţării.

Există o cauză mai adîncă care a impus axarea curriculum-ului pe obiective. Şcoala, în toate timpurile, a căutat să răspundă aşteptărilor sociale ale epocii. PPO a fost un răspuns la abordarea tayloriană a organizării muncii în întreprinderi, un model exacerbat al căreia este munca la banda rulantă. Confecţionarea unui produs la banda rulantă este realizată prin executarea consecutivă a unei operaţii relativ simple, fiecare operaţie fiind executată de un singur muncitor [Jonnaert *et alii*]. În multe cazuri, executantul operaţiei nici nu cunoaşte ce reprezintă produsul final.

Abordarea prin obiective a generat un număr impresionant de cercetări şi de publicaţii, referitoare, în special, la măsurare şi evaluare în învăţămînt. De altfel, faimoasa taxonomie a obiectivelor lui B.S.Bloom, în varianta iniţială, a fost elaborată pentru a facilita crearea bateriilor de teste destinate selecţiei candidaţilor militari. Implementarea PPO s-a ciocnit de numeroase obstacole, în special, de ordin psihologic. Mulţi profesori s-au deprins repede să separe conţinutul disciplinar de obiective şi să privească formularea obiectivelor lecţiei drept o etapă suprapusă planificării. Mai mult ca atît, prof. Ioan Nicola, vorbind despre limitele proiectării prin obiective menţionează: „proiectarea prin conţinut" nu poate fi concepută doar ca alternativă depăşită de cea prin obiective. Conţinutul informaţional prelucrat şi transmis de către profesor poate induce modificări nu numai în planul cunoaşterii, modificări posibile de anticipat în obiective operaţionale, ci şi în celelalte componente ale personalităţii umane, mai greu sau imposibil de prevăzut" [Nicola 1996: 171]. Punctul forte al PPO este capacitatea sa de a diviza conţinuturile în microunităţi pentru a conduce educatul cu paşi mici de la simplu la compus. Paradoxal, dar această capacitate este, concomitent, şi punctul cel mai slab al PPO. Fragmentarea excesivă a conţinuturilor conduce la situaţia cînd „nu vezi pădurea după copaci". Educaţii sînt nevoiţi să aştepte mult timp pentru a descoperi de ce ei au învăţat o noţiune sau alta. Se presupune, fără temeiuri serioase, că atingerea succesivă şi separată a obiectivelor unei discipline îi va permite educatului să integreze conţinuturile însuşite, să transfere cunoştinţele achiziţionate în situaţii practice şi să rezolve problemele întîlnite în practica curentă.

Segmentul cel mai important al curriculum-ului este *programul de studii*, care, în linii mari, conţine următoarele componente:

- o anumită concepţie privind „tratarea pedagogică" a unui obiect de studiu/arii curriculare;
- un corpus de obiective de diverse tipuri;
- un ansamblu de recomandări privind căile, mijloacele, demersurile de tip metodologic, precum şi oferta de „situaţii", „condiţii", „contexte" etc. de învăţare, necesare atingerii obiectivelor;
- un set de sugestii privind evaluarea performanţelor obţinute.

Menţionăm că în PPO comportamentalism-ul (behaviorism-ul) nu este acceptat deschis drept un model explicativ de construire a cunoştinţelor [Jonnaert *et alii*].

5. Curriculum-ul axat pe obiective terminale de integrare

Schimbările care s-au produs în organizarea muncii în ultimul sfert al secolului XX au schimbat cerinţele faţă de o persoană calificată: angajatorii solicită persoane capabile să realizeze *diferite sarcini în situaţii complexe.*

O competenţă este un *potenţial de acţiune* a unei persoane. Această acţiune constă în realizarea unei *sarcini* complexe, prin mobilizarea *resurselor* disponibile în diverse *situaţii*. O competenţă poate fi caracterizată în felul următor:

- *complexitatea*: competenţa integrează cunoştinţe, capacităţi, strategii, atitudini şi alte resurse;
- *relativitatea*: spre deosebire de obiectiv, care este definit pentru a fi atins, o competenţă nu poate fi „atinsă" niciodată; ea se poate dezvolta pe parcursul întregii vieţi. Nivelul de dezvoltare al unei competenţe se poate caracteriza prin diversitatea şi complexitatea contextului în care ea este demonstrată, prin specificitatea resurselor utilizate, prin exigenţa din ce în ce mai ridicată a standardelor de performanţă;
- *potenţialitatea*: spre deosebire de performanţă, care se situează în trecut sau în prezent, care poate fi măsurată/observată, competenţa este orientată spre viitor; poate fi evaluată probabilitatea generării în viitor a diferitor performanţe în contexte diferite de contextul de învăţare, educatul fiind plasat în situaţiile respective;
- *exersarea în situaţii*: competenţa se manifestă prin capacitatea persoanei de a trata/rezolva eficient o situaţie, fie modificînd situaţia (asimilare), fie adaptîndu-se la situaţie. Dezvoltarea unei competenţe se realizează prin soluţionarea unor situaţii din ce în ce mai diversificate/complexe, utilizînd un spectru din ce în ce mai specializat de resurse;
- *completitudinea şi indivizibilitatea*: nu se poate vorbi despre o parte a competenţei sau, de exemplu despre stăpînirea a 50% din competenţă. O competenţă îi permite persoanei să rezolve/ trateze complet o situaţie complexă, în caz contrar ea nu mai este competenţă.
- *transferabilitatea/adaptabilitatea*: deoarece o competenţă trebuie să genereze o diversitate de performanţe într-o diversitate de contexte, ea nu se poate reduce la un rezultat sau la o performanţă reproductibilă [Deinego 2010].

În literatura de specialitate numărul reprezentărilor referitoare la competenţă şi, respectiv, numărul definiţiilor acestui concept este extrem de mare şi variat. În pofida acestui fapt, se poate observa un anumit consens în definiţia competenţei: competenţa poate fi demonstrată numai în *situaţii* complexe; la demonstrarea competenţei persoana foloseşte anumite *resurse*; pentru a trata situaţia persoana întreprinde nişte *acţiuni* inteligente.

Considerăm că competenţa este o formă de existenţă a omului, în sensul că ea este un model de comportament uman la rezolvarea unei anumite clase de probleme, la îndeplinirea rolurilor sau funcţiilor în anumite situaţii ale activităţii profesionale sau de învăţare.

Referitor la problema formării competenţelor pot fi evidenţiate două variante. O variantă este dezvoltată preponderent în Belgia de către J.-M. De Ketele, X. Roegiers şi F.-M. Gerard. În varianta belgiană abordarea prin obiective este completată cu o etapă specială de integrare prin introducerea aşa-numitului *obiectiv terminal de integrare.* În consecinţă, dobîndirea competenţelor se realizează în trei etape. Prima etapă, numită *învăţare de bază*, este orientată spre asimilarea cunoştinţelor, capacităţilor, care vor servi drept resurse pentru competenţă. La această etapă are loc o *structurare* a cunoştinţelor. Etapa a doua, numită *integrare*, este orientată spre învăţarea capacităţii de a acţiona într-un anumit context, adică spre dobîndirea competenţei. La început, aceasta este o competenţă potenţială, acţiunile studentului fiind însoţite de multiple erori. La etapa a treia, numită *transfer* (unii cercetători o numesc *adaptare* şi această denumire ni se pare mai exactă), are loc exersarea competenţei în situaţii diferite de situaţia de învăţare, dar care fac parte din familia de situaţii, ataşată competenţei.

Etapele de dobîndire a competenţei	Învăţare de bază →	Integrare →	Adaptare (transfer)
	⇩	⇩	⇩
Indicatori	Înţelegere →	Acţiune →	Autonomie
Gradul de implicare a profesorului	puternic	slab	-

Fig. 1. Etapele de dobîndire a competenţei

În varianta descrisă cadrul organizator al curriculum-ului devine obiectivul terminal de integrare.

Varianta belgiană este criticată de un grup de cercetători din Canada, în frunte cu Ph. Jonnaert, care propun, la rîndul lor, o altă variantă de dezvoltare a competenţelor. În varianta canadiană, studentul este plasat într-o situaţie (cvasi)profesională şi, pentru a o trata, el este nevoit să culeagă, să mobilizeze şi se integreze resursele necesare pentru a acţiona competent. Este evident că în varianta canadiană este rezolvată uşor problema motivării.

6. Curriculum-ul axat pe situaţii

Curriculum-ul universitar, elaborat conform unei logici a competenţelor şi avînd drept cadru organizator situaţiile, conţine următoarele componente:

- Finalităţile şi scopurile: intenţiile politice şi viziunea formării specialiştilor la ciclul I (licenţa) şi la ciclul II (master);
- O bancă de situaţii: banca va conţine exemple de situaţii pertinente din activitatea profesională, dar şi situaţii cotidiene, în care persoana este plasată fie ca membru al unei comunităţi, fie ca şi cetăţean al unui stat, fie ca şi consumator al unor bunuri materiale etc. Situaţiile sînt organizate în familii de situaţii;
- Un referenţial de competenţe (amintim că referenţialul este un sistem structurat de criterii, de puncte de reper sau indicatori pe baza căruia se circumscriu, în plan real, dimensiunile, componentele şi conţinutul unui anumit profil de formare, ale unui curriculum, ale unui program de educaţie sau ale unei profesii [Voiculescu, 2001]): competenţele sînt utile pentru a trata familiile de situaţii;
- Profilurile de ieşire pentru fiecare ciclu: acestea sînt competenţele care constituie / descriu „modelul" specialistului;
- Resursele: resursele sînt utile pentru tratarea claselor de situaţii;
- Disciplinele/domeniile de învăţare: disciplinele sînt definite în funcţie de familiile de situaţii reţinute;
- Programa de studii: disciplinele/domeniile de formare sînt organizate în programe de studii;
- Organizarea învăţării: dimensiunile temporale, metodologice.

Bibliografie:

1. Braslavsky, C., *Tendences mondiale et developpment des curricula*, Bruxelles, AFEC, 2001.
2. Tyler, R. W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press, 1949.
3. Lawton, D., *Curriculum Studies and Educational Planning*, London, Hodder and Stoughton, 1983.
4. Bucun, N., *Bazele ştiinţifice ale dezvoltării învăţămîntului în Republica Moldova* / Nicolae Bucun, Semion Musteaţă, Vladimir Guţu, Gheorghe Rudic, Chişinău, Prometeu, 1997.
5. Roegiers, X, *Analyser une action d'éducation ou de formation,* Paris/Bruxelles, DeBoeck Université, 1997.
6. *Construcţie şi dezvoltare curriculară* / Centrul de Resurse Curriculare „Moldova", Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă"; Vlad Pîslaru, Ludmila Papuc, Ion Negură, Chişinău, F.E.-P. „Tipografia Centrală", 2005.
7. Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes. *Cadre théorique. Curriculum de la formation générale de base. Version provisoire*, Québec, Ministère de l'Éducation, 2005.
8. Papuc, L., *Epistemologia şi praxiologia curriculumului pedagogic universitar*. Studiu monografic / Ludmila Papuc; Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă". Chişinău: F.E.-P. „Tipogr. Centrală", 2005.
9. Walterova, E., *Curriculum development in Czechoslvakia*; Lyngby, Scandinavian Seminar of IMTEC, 1991.
10. Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D., Yaya, M., *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de 'l'agir compétent'*, IBE Working Papers on Curriculum Issues, numéro 4, 2006, Genève: BIE/UNESCO.
11. Jonnaert, Ph., *Logique de compétences et logique de la pédagogie par objectifs: pourquoi ces deux logiques ne se rencontrent pas?* Sursă electronică. Calea de acces: http://www.ore.uqam.ca/Documentation/Jonnaert/Phj_PPOversusAPC.pdf
12. Masciotra, D., *Une entrée par les situations. Fondements des approches actives et situées*. Sursă electronică. Calea de acces: http://www.ore.uqam.ca/Documentation/Masciotra/ Masciotra04.pdf
13. Miled, M., *Un cadre conceptuel pour l'elaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences*. În: La refonte de la pédagogie en Algérie – Defis et enjeux d'une société en mutation, Alger, UNESCO-ONPS, 2005.
14. Guţu, Vl., *Dezvoltarea şi implementarea curriculum-ului în învăţămîntul gimnazial: cadru Conceptual*, Chişinău, Grupul editorial LITERA, 2000.
15. Landsheere, de, V., Landsheere, de, G., *Definirea obiectivelor educaţiei*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1979.
16. Legendre, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e ed.), Montréal, Guérin, 1999.
17. Jonnaert, Ph. Barrette, J., Boufrahi, S., Masciotra, D., *Contribution critique au developpement des programmes d'études: competences, constructivisme et interdisciplinarite* / Revue des Sciences de l'éducation, volume XXX (3), 2005.
18. Nicola, I., *Tratat de pedagogie şcolară*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1996.
19. Jonnaert. Ph., Vander Boorght, C., *Creér des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socio-constructiviste pour formation didactique des enseignantes*. 2e éd., Bruxelles, De Boeck&Larcier, 2003.
20. Deinego, N., *Testarea adaptivă ca factor de optimizare a procesului de instruire în învăţămîntul preuniversitar*. Teza de doctor în pedagogie, Bălţi, USB, 2010.
21. Voiculescu, E., *Factorii subiectivi ai evaluării şcolare. Cunoaştere şi control*, Bucureşti, Aramis, 2001.

ABORDAREA TELEOLOGICĂ A COMPETENŢELOR ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂŢĂMÎNT

Vladimir GUŢU, *Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău, Republica Moldova*

Rezumat: Articolul este axat pe una dintre problemele controversate ale educaţiei – competenţele. Problema este abordată prin perspectiva educaţiei centrate pe competenţe, pe competenţele-cheie, managementul teleologic al educaţiei şi formularea unor criterii de clasificare a competenţelor.

Cuvinte-cheie*: competenţă, management teleologic, obiective educaţionale, învăţare, activităţi de învăţare, activităţi în grup, sistem de învăţare, criterii de evaluare.*

Abstract: This article focuses on one of the controversial problems of education - competences. The problem is approached from the perspective of an education centered on competences, key-competences, teleological management of education, and formulating some criteria of classifying competences.

Keywords*: competence, teleological management, educational objectives, learning, learning activities, group work, learning system, assessment criteria.*

Învăţămîntul centrat pe competenţe este una dintre problemele cele mai dezbătute în teoria şi practica educaţională în ultimii ani. Au apărut un şir de lucrări şi articole ştiinţifice semnificative: Roegiers X., *Manualul şcolar şi formarea competenţelor în învăţămînt* (2001), Ciolan L., *Învăţarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar* (2008), Cartaleanu T. et alii, *Formare de competenţe prin strategii didactice interactive* (2008), Лебедев О., *Компетентностный подход в образование* (2004).

Deşi conceptul şi sistemul de noţiuni ale acestei abordări pînă în prezent încă nu s-a formalizat, putem deduce unele caracteristici ale învăţămîntului centrat pe competenţe:

- sensul învăţămîntului constă în dezvoltarea la elevi/studenţi a capacităţilor de a rezolva autonom problemele din diferite domenii de activitate pe baza experienţei sociale şi a celei individuale;
- sensul organizării procesului de învăţămînt constă în crearea condiţiilor de formare la elevi/studenţi a experienţelor de rezolvare autonomă a problemelor cognitive, comunicative, manageriale, valorice etc.
- sensul evaluării rezultatelor şcolare/academice rezidă în aprecierea nivelului de educaţie / formare a elevului/studentului.

Problema învăţămîntului centrat pe competenţe este în strînsă legătură cu schimbările în societate. Mai mult decît atît, cum va fi societatea peste 30-50 de ani este greu de închipuit. De aceea, instituţia de învăţămînt trebuie să formeze la elevi/studenţi aşa calităţi ca: mobilitate, dinamism, iniţiativă, constructivism, creativitate.

Trebuie de menţionat faptul că unele idei ale învăţămîntului centrat pe competenţe au apărut în urma studierii pieţei muncii şi a cerinţelor faţă de specialistul contemporan. Aceste cerinţe se referă la capacităţile de a lucra în echipă, de a lua autonom deciziile, de a accepta şi promova inovaţiile, de a rezista la situaţii de stres etc.

Competenţele, valorile şi atitudinile de care au nevoie elevii/studenţii pentru a reuşi în contextul dinamicii societăţii contemporane nu pot fi formate în întregime prin intermediul disciplinelor şcolare/universitare clasice. Reconsiderarea relaţiilor şi a conexiunilor dintre disciplinele şcolare/universitare poate fi realizată în cadrul managementului teleologic modern.

Într-o analiză efectuată la nivelul ţărilor membre a OECD (Organizaţia pentru Cooperare Economică şi Dezvoltare) au fost identificate o serie de tendinţe majore ce au generat reconceptualizarea obiectivelor educaţionale:

- accentul pus pe abilităţile de ordin înalt şi pe capacităţile cross-curriculare;
- integrarea disciplinelor;
- aplicarea tehnologiilor în procesul de învăţămînt;
- învăţarea prin cooperare;
- evaluarea performanţelor;
- creşterea responsabilităţilor şi a capacităţilor manageriale ale şcolii/universităţii.

În contextul acestor tendinţe, obiectivele reprezintă finalităţile aşteptate. Aşteptate de cine? De elevi/studenţi? De profesori? În viziunea noastră, intercorespunderea, intrerconexiunea dintre aşteptările profesorilor şi ale elevilor/studenţilor devin o condiţie de proiectare şi realizare eficientă a obiectivelor educaţionale.

Abordarea învăţămîntului din perspectiva competenţelor creează posibilităţi reale de a sincroniza aşteptările profesorilor şi ale elevilor/studenţilor.

În această ordine de idei, managementul teleologic va include:

- clasificarea obiectivelor educaţionale în raport cu complexitatea şi conţinutul lor;
- identificarea surselor şi instrumentelor de proiectare a diferitor tipuri de obiective educaţionale;

- stabilirea procedurilor/tehnicilor de proiectare a obiectivelor educaţionale;
- stabilirea raporturilor şi conexiunilor dintre diferite tipuri de obiective educaţionale;
- identificarea conţinuturilor şi strategiilor didactice prin intermediul cărora obiectivele vor fi atinse;
- identificarea modalităţilor de evaluare/constatare dacă obiectivele au fost atinse;
- implicarea elevilor/studenţilor în proiectarea obiectivelor educaţionale.

Clasificarea obiectivelor educaţionale în cadrul abordării învăţământului centrat pe competenţe poate fi prezentată astfel:

1. Conform criteriului complexităţii:

- obiectivele generale ale sistemului de învăţământ;
- obiectivele generale pe trepte şi niveluri de învăţământ;
- obiectivele transdisciplinare;
- obiectivele pe arii curriculare;
- obiectivele generale ale disciplinei;
- obiectivele de referinţă;
- obiectivele operaţionale.

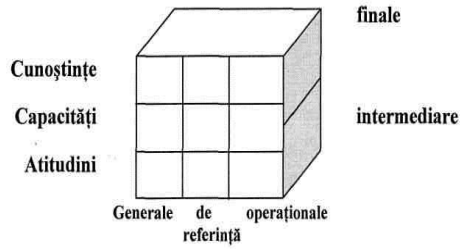
2. Conform tipurilor de obiective:

A
- Obiectivele de cunoaştere
- Obiectivele de capacităţi
- Obiectivele de atitudini
- Obiectivele de competenţe

B
- Obiectivele de cunoaştere
- Obiectivele de aplicare
- Obiectivele de integrare

C
- Obiectivele reproductive
- Obiectivele productive
- Obiectivele creative

3. Conform conţinuturilor, tipurilor şi ierarhiei (criteriul tridimensional)



Abordarea învăţământului din perspectiva teleologică în calitate de finalităţile aşteptate se referă, în primul rînd, la identificarea şi formarea competenţelor-cheie.

Competenţele-cheie reprezintă un pachet transferabil şi multifuncţional de cunoştinţe, abilităţi şi aptitudini de care au nevoie toţi indivizii pentru împlinirea şi dezvoltarea personală, pentru incluziune socială şi inserţie profesională [Cartaleanu et alii 2008].

Competenţa în viziunea noastră poate fi definită ca „set" de capacităţi de a acţiona/activa în situaţii nedeterminate. Această definiţie se caracterizează prin:

- sfera/domeniul de activitate;
- nivelul nedeterminării contextelor de activitate;
- posibilitatea de a alege mijloacele de acţiune; argumentarea alegerii instrumentelor de acţiune (empirice, teoretice, axiologice).

„Competenţa este considerată drept o contextualizare a achiziţiilor educaţionale (cunoştinţe, capacităţi, atitudini) ceea ce vrea să spună despre utilizarea lor într-un context anume" [*Competenţe-cheie* 2001].

Identificarea competenţelor-cheie se axează pe mai multe premise conceptuale. Una dintre ele poate fi formulată astfel: „orice fundament conceptual sau teoretic pentru definirea şi selectarea competenţelor-cheie este influenţat inevitabil de concepţiile despre indivizi şi societate şi de aceea ce este valorizat în societate şi în viaţă în condiţii socioeconomice şi politice specifice [*Competenţe-cheie* 2004].

Cadrul conceptual care ghidează definirea şi selectarea conceptelor-cheie este prezentat în figura 1:

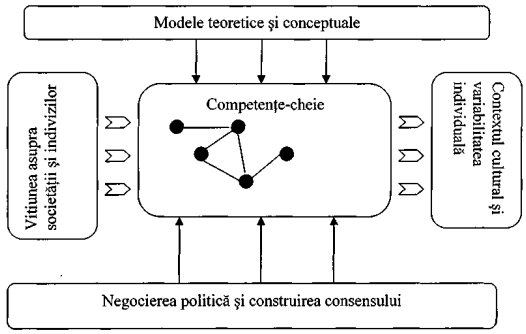


Fig. 1. Competenţele-cheie [Ciolan 2008]

În contextul acestui cadru de referinţă sînt cunoscute mai multe abordări ale competenţelor-cheie.

În raportul de progres al grupului de lucru B [*Competenţe-cheie* 2001], au fost stabilite 8 domenii ale competenţelor-cheie, termenul referindu-se la o combinaţie de deprinderi, cunoştinţe, aptitudini şi atitudini ce vizează disponibilitatea de a învăţa în completarea la „a şti cum".

Astfel, competenţele-cheie cuprind trei aspecte ale vieţii:

- împlinirea personală şi dezvoltarea de-a lungul vieţii (capital cultural): competenţele-cheie trebuie să dea posibilitate oamenilor să-şi urmeze obiectivele individuale, conduşi de interesele şi aspiraţiile personale, de dorinţa de a continua învăţarea pe tot parcursul vieţii;
- cetăţenia activă şi incluziunea (capital social): competenţele-cheie trebuie să le permită indivizilor să participe în societate în calitate de cetăţeni activi;
- angajarea într-un loc de muncă (capital uman): capacitatea fiecărei persoane de a obţine o slujbă decentă pe piaţa forţei de muncă;

O caracteristică scoasă în evidenţă de Grupul de lucru se referă la faptul că aceste competenţe trebuie adaptate la cadrul social, lingvistic şi cultural al indivizilor.

Cele 8 domenii ale competenţelor-cheie sînt:

1. Comunicare în limba maternă;
2. Comunicare în limbi străine;
3. Competenţe în matematică şi competenţe elementare în ştiinţe şi tehnologie;
4. Competenţe în utilizarea noilor tehnologii informaţionale şi de comunicaţie;
5. Competenţe de a învăţa să înveţi;
6. Competenţe de relaţionare interpersonală, interculturală şi competenţe civice;
7. Spirit de iniţiativă şi antreprenoriat;
8. Sensibilizare culturală şi exprimare artistică/conştiinţă culturală.

Lucian Ciolan sintetizînd mai multe abordări identifică trei competenţe-chei care, deşi avînd o natură mai generală, întrunesc acordul majorităţii experţilor implicaţi şi sînt plasate într-o perspectivă integratoare, de tip interdisciplinar.

Acţiunea autonomă şi reflexivă. Autonomia se referă la capacitatea individului modern de a-şi construi propria identitate într-o lume diversă şi dinamică, de a-şi susţine drepturile şi interesele, de a interacţiona eficient cu mediul extern, de a dezvolta proiecte şi de a iniţia strategii prin intermediul cărora să le îndeplinească.

Reflexivitatea presupune conştientizarea şi înţelegerea mediului social, cultural, economic, politic, să fii capabil „să joci după regulile jocului".

Utilizarea interactivă a instrumentelor/mijloacelor. Conceptul de *instrumente* este folosit în sens foarte larg. El cuprinde deopotrivă entităţi fizice, limbajul, cunoştinţele, legile etc., care sînt importante pentru a răspunde cerinţelor cotidiene şi profesionale ale societăţii moderne. Instrumentele sînt văzute ca mijloace pentru un dialog activ între indivizi şi mediul lor [*Competenţe-cheie* 2004].

Participarea şi funcţionarea în grupuri sociale eterogene. Această competenţă vizează dependenţa omului de ceilalţi semeni, necesitatea stabilirii unor relaţii interpersonale pentru a da sens existenţei în comunitate. Percepţia corectă a rolurilor şi responsabilităţilor proprii şi ale celorlalţi, negocierea şi compromisul, acceptarea diferenţelor culturale sînt descrieri ale acestei competenţe-cheie.

Un inventar mai detaliat, cu o descriere pentru fiecare tip de competenţă-cheie, precum cel de mai jos, reflectă într-o şi mai bună măsură caracterul integrat al acestor competenţe.

Aşadar, între competenţele „de grad înalt” sau cele „pentru viaţă” *(life skills)* regăsim (adaptare după „Integrated Curriculum...”) [*Integrated Curriculum*]:

1. învăţarea pe tot parcursul vieţii;
2. gîndirea complexă şi critică;
3. comunicarea efectivă;
4. colaborarea/lucrul în echipă;
5. cetăţenia responsabilă;
6. ocupabilitatea (engl., *employability)* – capacitatea de a găsi şi de a ocupa un loc de muncă.

1. *Învăţarea pe tot parcursul vieţii (lifelong learning)*

O persoană capabilă să înveţe pe tot parcursul vieţii prezintă următoarele caracteristici:

a) Iniţiază/construieşte propriile activităţi şi contexte de învăţare:

- manifestă o atitudine pozitivă faţă de învăţare şi dezvoltarea personală;
- îşi asumă riscuri pentru a maximaliza învăţarea şi autoperfecţionarea;
- utilizează strategii adecvate pentru a identifica şi a satisface/ atinge nevoi şi scopuri;
- îşi organizează resursele şi timpul în mod eficient;
- utilizează reflecţia şi feedbackul pentru autoevaluare şi dezvoltare;
- îşi rafinează continuu competenţele şi talentele;
- se adaptează şi îşi ajustează comportamentele faţă de schimbare.

b) Este alfabetizată la standarde înalte:

- demonstrează abilităţile fundamentale şi satisface standardele de bază ale diferitelor arii disciplinare;
- utilizează strategii eficiente şi efective de management al informaţiei pentru a relaţiona informaţiile şi experienţele;
- aplică/utilizează informaţiile şi competenţele în situaţii noi;
- apreciază varietatea manifestărilor culturale şi a modalităţilor de exprimare artistică.

c) Lucrează cu informaţia:

- determină nevoia de informaţie şi apreciază utilitatea acesteia;
- identifică, selectează şi ierarhizează potenţialele surse de informaţie;
- utilizează strategii eficiente de căutare a informaţiei;
- organizează, sintetizează, interpretează şi evaluează informaţia;
- prezintă informaţia într-o varietate de forme;
- foloseşte tehnologia pentru a realiza un management eficient al informaţiei.

d) Demonstrează sensibilitate faţă de valorile estetice şi conştientizează importanţa acestora:

- dezvoltă şi utilizează criterii pentru evaluarea autenticităţii, substanţei şi mesajului;
- demonstrează o bună înţelegere a sensurilor şi semnificaţiilor, a detaliilor vieţii de zi cu zi;
- participă la manifestări artistice pentru recreere sau dezvoltare personală.

2. *Gîndirea complexă şi critică*

O persoană capabilă să gîndească în mod complex şi critic prezintă calităţile de mai jos.

a) Demonstrează o varietate de procese de gîndire:

- utilizează strategii creative şi critice de rezolvare a problemelor şi de luare a deciziilor;
- evaluează, analizează şi prezice consecinţe;
- percepe gîndirea ca pe un proces holist, integrat.

b) Realizează integrarea noilor informaţii cu experienţele şi cunoştinţele existente:

- utilizează procesele de gîndire pentru a interpreta, a organiza şi a lucra cu informaţia;
- corelează informaţiile în moduri noi şi unice;
- echilibrează raţiunea şi sentimentele în luarea deciziilor.

c) Aplică abilităţile de gîndire în mod adecvat:

- ia în considerare ideile noi şi perspectivele variate pentru a-şi lărgi şi adînci perspectivele asupra problemelor;
- formulează concluzii şi conştientizează consecinţele acestora;
- reflectează asupra problemelor proprii şi asupra celor sociale mai largi.

3. *Comunicarea efectivă*

O persoană capabilă să comunice efectiv răspunde necesităţilor de mai jos.

a) Utilizează metode adecvate pentru a comunica cu ceilalţi:

- planifică, organizează şi selectează ideile pentru a comunica;
- este flexibilă şi responsabilă în actul de comunicare;
- selectează modalităţi/mijloace de comunicare adecvate scopului (citire, scriere, ascultare, vorbire, semne şi simboluri, modalităţi de expresie artistică, tehnologii etc.);
- recunoaşte caracteristicile audienţei şi îşi adaptează metodele de comunicare pentru a răspunde acestora;
- comunică cu claritate într-o varietate de forme: verbal, artistic sau nonverbal;

- exprimă idei, sentimente şi credinţe cu ajutorul mijloacelor estetice.

b) Răspunde în mod adecvat atunci cînd receptează mesaje :

- receptează şi înţelege ideile comunicate într-o varietate de moduri;
- accesează cunoştinţe şi competenţe anterioare necesare pentru a recepta comunicarea;
- interpretează informaţiile şi construieşte sensuri şi semnificaţii.

c) Evaluează eficienţa comunicării:

- sprijină comunicarea efectivă prin solicitarea de clarificări şi oferirea de feedback;
- adaptează şi ajustează comunicarea pentru a veni în întîmpinarea nevoilor audienţei;
- recunoaşte comunicarea efectivă.

4. *Colaborarea/lucrul în echipă*

O persoană capabilă să colaboreze şi să lucreze în grup îşi îndeplineşte responsabilităţile de mai jos.

a) Înţelege şi îşi asumă o varietate de roluri:

- îşi asumă roluri de lider sau de participant, în funcţie de context şi de competenţele personale;
- dovedeşte capacitatea de schimbare a rolurilor;
- îi învaţă pe alţii noi competenţe şi procese.

b) Facilitează activitatea în grup:

- defineşte scopuri;
- apreciază diversitatea ideilor;
- sugerează modificări;
- identifică punctele comune atunci cînd se confruntă cu interese divergente;
- generează o varietate de soluţii/opţiuni;
- evaluează calitatea ideilor şi rezultatele potenţiale ale aplicării lor;
- lucrează pînă la finalizarea sarcinii;
- reflectează asupra proceselor de grup şi analizează eficienţa acestora.

c) Utilizează eficient resursele:

- identifică resursele necesare într-o situaţie dată;
- generează resurse adiţionale;
- selectează resursele necesare pentru rezolvarea unei probleme;
- lucrează efectiv în condiţii în care resursele sînt limitate.

d) Lucrează cu o varietate de persoane şi grupuri:

- valorizează similitudinile şi diferenţele membrilor unui grup;
- separă individul de locul/rolul său în grup;
- respectă diferenţele etnice şi culturale şi le utilizează ca resurse în procesele de grup;
- manifestă compasiune faţă de ceilalţi.

e) Răspunde adecvat în privinţa interrelaţiilor complexe:

- realizează un echilibru între nevoile personale şi cele ale grupului;
- construieşte consensul;
- recunoaşte şi utilizează rolul dinamicii de grup;
- rezolvă pozitiv conflictele ce apar prin recunoaşterea acestora şi lucrul asupra lor împreună cu partenerii de dialog.

5. *Cetăţenia responsabilă*

Un cetăţean responsabil trebuie să-şi asume rolurile de mai jos.

a) Demonstrează responsabilitate individuală:

- îşi recunoaşte propriile talente şi competenţe şi le utilizează în scopuri personale şi sociale ;
- demonstrează integritate şi demnitate;
- utilizează strategii de rezolvare a conflictelor;
- conştientizează modul în care alegerile/deciziile individuale afectează propria persoană, familia şi comunitatea mai largă;
- manifestă iniţiativă pentru a se informa şi pentru a acţiona asupra problemelor şi evenimentelor de interes social.

b) Practică un stil de viaţă sănătos:

- accesează, analizează şi utilizează resurse pentru a promova bunăstarea;
- participă la activităţi fizice care promovează sănătatea şi forma fizică;
- optează pentru o alimentaţie sănătoasă şi de calitate;
- demonstrează capacitatea de a identifica, evita sau rezolva potenţialele situaţii de risc.

c) Înţelege şi promovează principiile democratice ale libertăţii, dreptăţii şi egalităţii:

- conştientizează faptul că fiecare fiinţă umană are o valoare înnăscută;

- demonstrează respect pentru demnitatea umană, pentru nevoile şi drepturile omului;
- promovează ordinea şi legalitatea la nivel social;
- respectă şi apără drepturile individuale şi proprietatea;
- participă la procesele democratice.

d) Participă la activităţi care promovează binele public:

- înţelege sistemele economice, politice, sociale şi ecosistemele;
- identifică nevoile comunităţii şi acţionează pentru satisfacerea acestora;
- se angajează în activităţi de îmbunătăţire a vieţii sociale;
- demonstrează responsabilitate globală, înţelegere şi apreciere pentru culturile diverse.

6. *Ocupabilitatea*

O persoană pregătită să găsească, să ocupe şi să păstreze un loc de muncă îşi atribuie acţiunile de mai jos.

a) Îşi alege o carieră şi se pregăteşte pentru aceasta:

- identifică interesele personale care pot conduce la alegerea unei cariere;
- se informează şi asimilează cunoştinţele necesare pentru a alege dintr-o varietate de rute profesionale;
- îşi asumă responsabilitatea pentru propria dezvoltare profesională;
- înţelege cum să candideze pentru un loc de muncă şi cum să şi-1menţină.

b) Îşi formează competenţele necesare pentru ocupabilitate (căutarea, ocuparea şi păstrarea unui loc de muncă):

- învaţă pe tot parcursul vieţii;
- utilizează procesele de gîndire complexă şi critică;
- comunică efectiv;
- colaborează şi lucrează în echipă;
- este un cetăţean responsabil [Ciolan 2008].

Transversalitatea este o caracteristică importantă a competenţelor-cheie. Acestea traversează diferitele sfere ale vieţii sociale, precum şi, în mod firesc, frontierele disciplinare. Caracterul transferabil face ca valoarea adăugată pe care o aduce instruirea centrată pe formarea acestor competenţe să fie extrem de importantă.

Transferul, care este o problemă frecvent pusă în discuţie atunci cînd e vorba despre competenţele-cheie, poate fi descris în termenii unei funcţii observabile: beneficiul obţinut din a avea experienţă anterioară în dobîndirea noilor abilităţi. Focalizarea nu se face aşadar asupra mecanismelor de transfer, ci asupra detectării lor odată ce transferul a avut loc [*Competenţe-cheie* 2004]. Conceptul de *transfer* e mai bine să fie gîndit ca proces de adaptare a abilităţilor existente pentru a *performa* într-un context nou, nefamiliar, decît ca un proces de transfer ca atare a abilităţilor existente [Rycher et alii 2000].

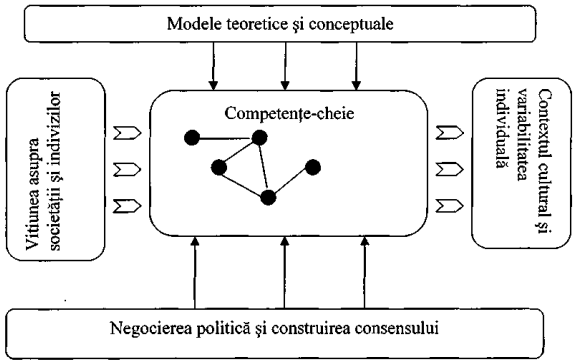


Figura 2. Competenţele-cheie

Competenţele-cheie cu referire la învăţămîntul şcolar pot fi definite drept capacităţi de a acţiona/activa autonom în situaţii nedeterminate în vederea rezolvării problemelor actuale.

Această definiţie identifică cîteva particularităţi ale competenţelor-cheie:

1. Capacitatea de activitate eficientă nu numai în situaţii de inovaţie, ci şi în alte situaţii extradidactice;

2. Capacitatea de a rezolva de sine stătător probleme, autoevaluarea, reflexia.

Aceste două particularităţi ale competenţelor-cheie ne permit să identificăm obiectivele acestora, deduse din obiectivele generale ale învăţămîntului secundar:

- ***Capacitatea de a învăţa să înveţi***: rezolvarea problemelor, identificarea obiectivelor, selectarea informaţiei şi a metodelor de activitate, identificarea mijloacelor de a atinge obiective, aprecierea rezultatelor, colaborarea cu alţi elevi.
- ***Capacitatea de a argumenta***, a explica fenomene, cauze, efecte, interconexiuni etc.
- ***Capacitatea de a se orienta în problemele actuale*** ale vieţii contemporane: ecologice, politice, interculturale etc.
- ***Capacitatea de a se orienta*** în sistemul de valori, culturi etc.
- ***Capacitatea de a realiza roluri sociale*** (pacient, alegător, organizator etc.)
- ***Capacitatea de a realiza problemele comune*** pentru diferite sfere ale activităţii profesionale (comunicative, luarea de decizii, organizarea activităţii în comun etc.)
- ***Capacitatea de a se orienta în profesii şi în proiectarea carierei***.

În acest context, calitatea învăţămîntului se conchide în capacitatea absolvenţilor actuali de a rezolva problemele, pe care generaţiile precedente nu au putut nici să le identifice.

Abordarea învăţămîntului centrat pe competenţe vine în coerenţă cu aşteptările individuale şi sociale ale actanţilor educaţionali. În acelaşi timp, această abordare vine în contradicţie cu multe stereotipuri din sistemul de învăţămînt şi criterii de evaluare a rezultatelor şcolare, a activităţii profesorilor şi a managerilor şcolari.

Bibliografie:

1. Cartaleanu T. et alii, *Formare de competenţe prin strategii didactice interactive*, Chişinău, 2008.
2. Ciolan L., *Învăţarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Iaşi, Polirom, 2008.
3. *Competenţe-cheie,* Studiul 5, Eurydice, 2001.
4. *Competenţe-cheie pentru educaţie pe tot parcursul vieţii* în Cadrul de referinţă european, noiembrie, 2004, Comisia Europeană www.upt.ro/pdf/calitate
5. Лебедев О., *Компетентный переход в образовании* В: *Школьные технологии*, 2004, №5
6. Integrated Curriculum: Essential Question, http: // www.usoe.k12.ut.us./currr/integrate/packed/int4.htlm
7. Rycher D., Solganik L., *Definition and selection of Key Competences*, INEC, General Assemby, 2000.
8. Roegiers X., *Manualul şcolar şi formarea competenţelor în învăţămînt*, Chişinău, 2001.

EDUCAŢIA CONTEMPORANĂ UNIVERSITARĂ: PROBLEME, SOLUŢII

Mariana ŞLAPAC, *Academia de Ştiinţe a Moldovei, Republica Moldova*

Stimate doamne şi stimaţi domni,

Vă aduc sincere mulţumiri pentru invitaţia de a participa la Conferinţa Ştiinţifică Internaţională „Abordarea prin competenţe a formării universitare: probleme, soluţii, perspective”, care marchează un moment important pentru comunitatea ştiinţifică din Moldova.

Îmi exprim respectul şi elocventa consideraţie faţă de Universitatea din Bălţi, care înglobează în mod raţional şi ştiinţific aspectele legate de calitatea învăţământului academic. Vă urăm prosperitate, perseverenţă şi noi realizări marcante.

Procesul de instruire este unul strategic pentru dezvoltarea unei societăţi bazate pe cunoaştere. Investiţia în educaţie şi în formarea oamenilor este cea mai rentabilă pentru dezvoltarea unei societăţi pe termen lung. Astfel, învăţămîntul şi ştiinţa devin forţa motrice a societăţii cunoaşterii. Din aceste considerente, instituţiile de învăţămînt şi educaţie, precum şi cele de cercetare ştiinţifică trebuie privite de guvernare, ca instituţii strategice pentru destinul naţional.

Pentru a obţine rezultate palpabile şi a forma specialişti bine instruiţi, se cere ca studiile universitare să fie bazate pe o joncţiune dintre educaţie şi cercetare. Astfel, educaţia bazată pe cercetare atribuie o nouă dimensiune înţelegerii conceptuale, formării abilităţilor de sinteză, analiză şi sistematizare a informaţiei. Studenţilor trebuie să li se ofere oportunităţi de a însuşi ştiinţele şi tehnologiile prin activităţi de participare, în special de laborator, urmărind două aspecte de bază: *ce se cunoaşte* şi *cum s-a cunoscut*. Instruirea prin cercetare antrenează studenţii în investigaţii, stimulîndu-i să asimileze şi să aplice cunoştinţele dobîndite în elaborarea unor ipoteze şi proiecte de cercetare proprii.

Care sînt problemele cu care se confruntă azi educaţia şi ştiinţa?

Mai întîi, am dori să menţionăm că în Republica Moldova domeniile ştiinţei şi educaţiei niciodată nu au fost considerate ca două sfere separate. Însă universităţile au fost caracterizate de o puternică educaţie şi cercetare parţială, în timp ce instituţiile de cercetare - de o cercetare puternică şi educaţie parţială.

Cu regret, după 1991, insuficienţa finanţării a afectat negativ potenţialului didactic şi ştiinţific existent şi a dus la deteriorarea bazei tehnico-ştiinţifice a instituţiilor de învăţămînt şi de cercetare. Ne-am confruntat cu:

- învechirea şi distrugerea echipamentului şi a bazei experimentale;

- exodul de „minţi” – Brain Drain;
- „îmbătrînirea” bruscă a colectivelor;
- scăderea nivelului de cercetare.

În ştiinţă, factorii determinativi ca: administrarea ştiinţei de diferite autorităţi, finanţarea austeră, dispersarea alocaţiilor bugetare a dus la o stare deplorabilă a potenţialului ştiinţific.

Pentru revitalizarea sistemului de cercetare, la 15 iulie 2004, Parlamentul Republicii Moldova a aprobat Codul cu privire la ştiinţă şi inovare, care a devenit baza legislativă a reformei sistemului de organizare a cercetărilor ştiinţifice şi a procesului de inovare.

Cu părere de rău, nu în toate universităţile se efectuează cercetări ştiinţifice de calitate. Acest fapt impune căutarea căilor de identificare a acelor universităţi, care corespund standardelor şi cerinţelor mondiale. Astfel, conform Codului cu privire la ştiinţă şi inovare din Republica Moldova, Universităţile au posibilitatea de a obţine licenţa de acreditare ştiinţifică, care le-ar permite să participe la cercetările ştiinţifice, finanţate din buget.

La 24 mai 2005 Republica Moldova a aderat la Procesul de la Bologna. Pentru ţara noastră, ca şi pentru alte ţări, Procesul Bologna reprezintă o sursă de inspiraţie în promovarea reformelor în sistemul de învăţămînt superior.

Aderarea Moldovei la Procesul de la Bologna demonstrează că ţara noastră este un participant activ în edificarea unei Europe a cunoaşterii. Acest fapt a impus iniţierea unei reforme în învăţămînt. Modernizarea sistemului de educaţie autohton, racordarea acestuia la standardele comunitare trebuie să se încununeze cu elaborarea şi adoptarea unui act legislativ ce va face faţă exigenţelor timpului, precum şi va incorpora tendinţa de integrare europeană a Republicii Moldova. În acest scop, a fost propus examinarea Codului educaţiei.

Avînd posibilitatea reală de a fi acceptată în Aria europeană de cercetare, conştientizînd valorile incontestabile ale Procesului Bologna, comunitatea ştiinţifică a Republicii Moldova, în persoana Academiei de Ştiinţe a Moldovei, a insistat şi continuă să insiste asupra iminenţei promovării societăţii bazate pe cunoaştere.

Acest obiectiv educaţional poate fi atins prin joncţiunea funcţională a principalilor piloni în cunoaştere ***Educaţie – Cercetare – Inovare – Transfer tehnologic,*** care prevede asocierea liberă a diferitelor structuri instituţionale independente din punct de vedere juridic şi financiar, dar cu domenii prioritare de activitate în instruire şi cercetare, în scopul complementării sau cumulului de competenţe pentru sporirea avantajelor competitive.

Din această perspectivă, în cadrul Academiei de Ştiinţe, este înfiinţat **clusterul educaţional-ştiinţific *UnivER SCIENCE*** (***Univ***ersity of ***E***ducation and ***R***esearch ***SCIENCE)*** în baza Universităţii Academiei de Ştiinţe a Moldovei (UnAŞM), Liceului Academiei de Ştiinţe a Moldovei (LAŞM) şi diferitelor organizaţii din sfera ştiinţei şi inovării din cadrul AŞM, avînd drept scop concentrarea resurselor materiale şi intelectuale disponibile pentru desfăşurarea activităţii de pregătire şi perfecţionare a cadrelor ştiinţifice.

Prin constituirea **Clusterului educaţional-ştiinţific *UnivER SCIENCE*** se urmăreşte consolidarea unei punţi de legătură între procesul de instruire, mediul academic şi cel de afaceri în scopul valorificării activităţilor de educaţie, cercetare, dezvoltare şi inovare cu un impact de creştere a atractivităţii şi competitivităţii acestor domenii. Clusterul va servi drept fundament pentru dialogul constructiv între reprezentanţii mediului de cercetare şi cel inovaţional-antreprenorial cu mediul educaţional în pregătirea profesională a viitorilor cercetători.

Prin asocierea acestor structuri înalt competitive, specializate în cercetare şi instruire, ne propunem să creăm premisele unei integrări *de facto* a proceselor de *cercetare* cu cele de *pregătire a cadrelor*, dintre instituţiile de cercetare şi educaţionale, sectorul de stat, privat, asociaţii comerciale etc.

La baza activităţii clusterului stă:

- continuitatea procesului de instruire şi competitivitatea pregătirii cercetătorilor ştiinţifici la nivel european şi mondial;
- coordonarea planurilor de învăţămînt, programelor curriculare, specialităţilor cu necesităţile de cadre ştiinţifice ale organizaţiilor din sfera ştiinţei şi inovării;
- integrarea procesului de învăţămînt superior cu cercetarea ştiinţifică în cadrul UnAŞM şi a institutelor subordonate AŞM;
- valorificarea eficientă a potenţialului uman (ştiinţifico-didactic, ştiinţific, administrativ şi auxiliar), a edificiilor, bibliotecilor, utilajului ştiinţific şi altor dotări din AŞM.

În cadrul clusterului, tinerii dotaţi sînt promovaţi sub toate aspectele dezvoltării şi integrării într-o societate modernă, asigurarea excelenţei în predare şi educaţie, prin aplicarea strategiilor şi tehnologiilor

educaţionale avansate, adaptarea obiectivelor, conţinuturilor şi strategiilor didactice la aptitudinile şi cerinţele studenţilor, dimensionarea şi creativitatea procesului didactic prin organizarea instruirii în module, diversificarea ofertei curriculare din contul orelor opţionale şi al disciplinelor speciale, instruirea studenţilor, doctoranzilor şi postdoctoranzilor în cadrul catedrelor comune ale UnAŞM şi LAŞM, predarea disciplinelor în limbi de circulaţie internaţională, instruirea continuă şi instruirea la distanţă, oferirea serviciilor educaţionale – cursuri serale, de scurtă durată, interdisciplinare de obţinere a unei specialităţi complementare, aplicarea unui sistem adecvat şi flexibil de salarizare în care este stimulată calitatea şi excelenţa în predare.

Pentru a face faţă provocărilor generate de cerinţele dezvoltării lumii contemporane căutăm permanent strategii de intensificare şi susţinere a competitivităţii prin cercetare şi inovare (know-how), rolul primordial în atingerea performanţei şi recunoştinţei internaţionale revenind **clusterului educaţional-ştiinţific *UnivER SCIENCE***, care, prin eforturi sinergice, poate fi o forţă motrică în dezvoltarea şi valorificarea resurselor umane de înaltă specializare, capabile să elaboreze produse cu impact asupra vieţii economice şi sociale, marele beneficiu fiind cel educaţional.

Actualmente, putem afirma că economia Moldovei nu are altă oportunitate de dezvoltare, decît pe calea investirii în potenţialul uman, în învăţămînt şi cercetare, care în cadrul unei idei naţionale, va dezvolta o societate bazată pe cunoaştere şi va antrena dezvoltarea unei economii fructuoase.

COMPETENŢELE ÎNTRE CEREREA ŞI OFERTĂ. STUDIU DE CAZ

Ala SAINENCO, *Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: Analizînd datele oferite de Biroul Naţional de Statistică al Republicii Moldova, studiul *Relaţiile de muncă în Republica Moldova din perspectiva companiilor* şi rezultatele propriilor anchete, autoarea concluzionează că obiectivul major, necesar în elaborarea politicilor educaţionale şi în activităţile desfăşurate de furnizorii de educaţie este creşterea relevanţei educaţiei profesionale corelate cu cerinţele pieţei muncii. Autoarea formulează o serie de recomandări în vederea atingerii respectivului obiectiv.

Cuvinte-cheie*: piaţa muncii, educaţie, competenţe, formare profesională, angajare în cîmpul muncii.*

Abstract: Having analyzed the data offered by the National Bureau of Statistics of the Republic of Moldova, the study Labour Relationships in the Republic of Moldova from the Perspective of Companies and the results of personal investigation, the author concludes that the major objective, necessary to develop educational policies, as well as the activities provided by the educators, is to increase the relevance of the professional education correlated to the demand of the labour market. The author formulates a series of recommendations to attain this objective.

Keywords*: labour market, education, competence, professional training, employment*.

1. *Caracterizare generală a pieţei muncii.* Piaţa muncii din Republica Moldova s-a confruntat cu schimbări importante în contextul reconstrucţiei economice de după obţinerea independenţei. Schimbările respective s-au manifestat prin reducerea populaţiei active, creşterea ratei şomajului, limitarea capacităţii de creare a noi locuri de muncă, modificarea structurii ocupării pe sectoare, domenii de activitate, tipuri de proprietate etc.

Principalii indicatori ai ocupaţiei pentru ultimii 10 ani oferă următorul tablou al situaţiei de moment şi al tendinţelor în evoluţia pieţei muncii [Banca]:

Tabelul 1

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Activi, mii / %	1654,7 59,9	1616,7 57,9	1616,7 57,2	1473,6 51,6	1432,5 49,7	1422,3 49	1357,2 46,3	1313,9 44,8	1302,8 44,3	1265,3 42,8
Ocupaţi, mii / %	1514,6 54,8	1499 53,7	1499 53,3	1356,5 47,5	1316 45,7	1318,7 45,4	1257,3 42,9	1247,2 42,5	1251 42,5	1184,4 40
Şomeri BIM, mii / %	140,1 8,5	117,7 7,3	117,7 6,8	117,1 7,9	116,5 8,1	103,7 7,3	99,9 7,4	66,7 5,1	51,7 4	81 6,4

În anul 2009, populaţia economic activă a Republicii Moldova a constituit 1265,3 mii persoane, fiind în descreştere cu 1,5% (-37,5 mii) faţă de anul 2008. Structura populaţiei active s-a modificat după cum urmează: ponderea populaţiei ocupate active s-a micşorat de la 42,5 % la 40%, iar ponderea şomerilor a crescut de la 4% la 6,4%.

Evoluţia resurselor umane a fost şi continuă să mai fie marcată de influenţa unor fenomene demografice şi sociale: reducerea ratei natalităţii faţă de creşterea ratei mortalităţii, creşterea procesului de emigrare, reducerea calităţii serviciilor de asistenţă medicală şi socială [Banca].

Tabelul 2

Anii / Indiciul	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Nou-născuţi, mii / %	36939 10,2	36448 10	35705 9,9	36471 10,1	38272 10,6	37695 10,5	37587 10,5	37973 10,6	39018 10,9	40803 11,4
Decedaţi, mii / %	41224 11,3	40075 11	41852 11,6	43079 11,9	41668 11,6	44689 12,4	43137 12	43050 12	41948 11,8	42139 11,8
Emigranţi, mii / %	138300 3,8	172000 4,7	231300 6,4	291000 8,0	345300 9,6	394500 11, 0	310100 8,6	335600 9,4	309700 8,7	294900 8,3

Pentru aceeaşi perioadă avem următorii indicatori ai ocupaţiei pe activităţi economice [Banca]:

Tabelul 3

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Activităţi economice – total	1514,58 100	1498,98 100	1505,12 100	1356,48 100	1316,04 100	1318,65 100	1257,28 100	1247,21 100	1251,04 100	1184,36 100
Agricultură, economie, vînat, piscicultură	770,4 50,87	764,84 51,02	747,12 49,64	583,2 42,99	545,51 41,45	548,41 41,59	422,36 33,59	408,61 32,76	388,64 31,07	333,67 28,17
Industrie	166,08 10,97	165,1 11,01	171,41 11,39	164,5 12,13	200,92 15,27	198,43 15,05	161,33 12,83	158,09 12,68	163,37 13,06	155,43 13,12
Construcţii	44,36 2,93	43,23 2,88	46,01 3,06	53,24 3,92	68,72 5,22	69,43 5,27	67,33 5,35	75,67 6,07	82,77 6,62	72,89 6,15
Comerţ cu ridicata şi amănuntul, Hoteluri şi restaurante	165,27 10,91	163,76 10,92	174,79 11,61	175,74 12,96	33,62 2,55	35,51 2,69	195,96 15,59	197,86 15,86	208,87 16,7	217,39 18,35
Transporturi şi Comunicaţii	63,87 4,22	64,35 4,29	61,74 4,1	67,73 4,99	0,36 0,03	0,48 0,04	65,28 5,19	68,74 5,51	70,76 5,66	68,01 5,74
Administraţie publică, Învăţămînt, Sănătate şi asistenţă socială	**240,24 15,86**	**237,5 15,84**	**243,26 16,16**	**243,97 17,99**	**213,01 16,19**	**209,2 15,86**	**256,68 20,42**	**250,47 20,08**	**248,19 19,84**	**248,62 20,99**
Alte activităţi	64,36 4,25	60,2 4,02	60,79 4,04	68,1 5,02	253,9 19,29	257,19 19,5	88,34 7,03	87,76 7,04	88,43 7,07	88,36 7,46

2. *Situaţia în ramura Administraţie publică, Învăţămînt, Sănătate şi asistenţă socială.* În anul 2009 populaţia angajată în ramura *Administraţie publică, Învăţămînt, Sănătate şi asistenţă socială* a constituit *248,62* mii persoane, fiind în creştere cu *1,15* % (*0,43* mii) faţă de anul 2008. S-au înregistrat disparităţi importante pe sexe: ponderea femeilor (*171,95* - *69,16* %) a depăşit, tradiţional, ponderea bărbaţilor (*76,67* - *30,84* %), iar ponderea din mediul rural a fost, practic, egală cu cea din mediul urban (respectiv, *127,08* (51,1 %) - *121,54* (48,9 %).

Dinamica ratei de activitate a populaţiei după vîrstă în ramură este următoarea [Banca]:

Tabelul 4

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Grupe de vîrstă – total	240,2	237,5	243,3	244	213	209,2	256,7	250,5	248,2	248,6
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
15-24 ani, mii/ %	27,6	25,9	23,6	22,7	28,2	26,7	18,5	16,1	16,2	18,8
	11,5	10,9	9,7	9,32	13,26	12,74	7,21	6,43	6,53	7,56
25-34 ani, mii/ %	55,4	54,4	58,9	51,8	44,2	45,4	47,9	49,4	47,3	46,6
	23,08	22,91	24,22	21,22	20,76	21,7	18,67	19,71	19,07	18,74
35-44 ani, mii/ %	74,1	73,1	73,4	73,1	58,9	58,9	66,8	67,2	63,6	60,8
	30,86	30,78	30,16	29,96	27,67	28,16	26,03	26,82	25,62	24,45
45-54 ani, mii/ %	66,3	66,7	65,5	71,6	61,1	54,2	86,5	77,9	78,1	77,9
	27,6	28,08	26,93	29,35	28,7	25,91	33,72	31,09	31,47	31,33
55-64 ani, mii/ %	15,2	16,1	19,7	21,9	19	22,3	32,6	35,7	38,4	39,8
	6,32	6,76	8,1	8,97	8,91	10,67	12,71	14,26	15,48	16,02
65 ani şi peste, mii/ %	1,5	1,4	2,2	2,9	1,5	1,7	4,3	4,2	4,5	4,7
	0,64	0,57	0,9	1,18	0,7	0,83	1,66	1,69	1,82	1,9

Se poate constata:

- descreşterea semnificativă, începînd cu 2006, a numărului de angajaţi între 15-24 ani (cu o nesemnificativă creştere pentru anul 2009);
- descreşterea (cu o rată de aproximativ 2-3%) a numărului de angajaţi între 25-44 de ani;
- creşterea numărului de angajaţi cu vîrsta între 45-65 (şi peste) ani;
- numărul cel mai mare de angajaţi pe vîrstă îl reprezintă grupul de vîrstă 45-54 ani.

Indicatorii nivelului de instruire pentru ramura *Administraţie publică, Învăţămînt, Sănătate şi asistenţă socială* sînt următorii [Banca]:

Tabelul 5

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Nivel de instruire – total, mii / %	240,2	237,5	243,3	244	213	209,2	256,7	250,5	248,2	248,6
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Superior, mii / %	85,4	91,7	95,6	97,6	29,9	32	111,1	104,2	103,5	105,6
	35,53	38,62	39,29	39,99	14,03	15,3	43,28	41,59	41,71	42,46

Dintre angajaţii cu studii superioare, grupele de vîrstă 15-24 şi 25-34 de ani (care, în mare parte, înscriu absolvenţii recenţi ai instituţiilor superioare de învăţămînt) prezintă următorii indicii [Banca]:

Tabelul 6

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Grupe de vîrstă – total, mii / %	85,4	91,7	95,6	97,6	29,9	32	111,1	104,2	103,5	105,6
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
15-24 ani, mii / %	3,5	4,6	6	5	1,8	1,5	5,1	4	5,2	6
	4,09	5,05	6,23	5,1	6,19	4,77	4,63	3,89	5	5,67
25-34 ani, mii / %	19,6	21,9	23,4	21,6	7,1	8,3	24,1	26	25,4	25,9
	22,95	23,83	24,45	22,14	23,86	25,89	21,68	24,95	24,58	24,52

Prin urmare, din *18,8* mii de persoane angajate din grupul de vîrstă 15-24 şi *46,6* mii de persoane din grupul de vîrstă 25-34 de ani, *31,9%* şi, respectiv, *55,6%* au studii superioare.

Menţionăm, în acelaşi timp, rata şomajului în rîndul tinerilor:

Tabelul 7

Ani	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Şomeri, 15-24 ani	1,6	1,3	2,7	2,6	2,7	3	3,9	3,8	4,9	5,4

3. Angajarea în piaţa muncii. Tradiţional, angajarea în piaţa muncii a absolvenţilor instituţiilor de învăţămînt se realizează prin ministerul de resort: învăţămîntul fiind gratuit, statul îi asigură absolventului un loc de muncă, iar absolventul este obligat să presteze serviciile pentru care a făcut studii. Modificarea relaţiilor pe piaţa muncii s-a reflectat şi la nivelul modalităţilor de angajare. Studiul pieţei muncii din perspectiva angajatorilor arată că angajatorii s-au adaptat la mediul concurenţial şi conştientizează faptul că, pentru a atrage în companie cei mai buni specialişti, trebuie să aplice simultan mai multe metode de selectare a personalului. Astfel, la angajare, în funcţie de cerinţe, se aplică următoarele metode [Relaţiile]:

Tabelul 8

Metoda	Procentaj		
	specialişti	Manageri	Muncitori
Curriculum vitae	64,2	72	45,6
Scrisoare de intenţie	28,3	26	14,6
Interviul de selecţie	60,4	60	54,2
Testarea psihologică	20,4	40	18,2
Examinarea medicală	39,6	39	52,1
Termen de încercare	52,3	56	66,7
Referinţe din partea altor persoane	26,4	24	10,4

Statisticile arată că angajatorii se orientează tocmai spre persoanele tinere (51,9% din intervievaţi), şi tocmai acestea se confruntă cu cele mai mare dificultăţi la angajare în cîmpul muncii.

În particular, absolvenţii specialităţii *Limba şi literatura română şi limba rusă*, care activează în instituţii de învăţămînt conform specialităţii, au indicat următoarele mijloace de selecţie:

Tabelul 9

Instrumentul de selecţie prin care v-a selectat instituţia care v-a angajat		Instrumentul de selecţie prin care aţi selectat instituţia care v-a angajat	
Curriculum vitae + diploma de studii	23,8%	Prin instituţia de învăţămînt (locurile oferite de Ministerul Educaţiei)	58,4%
Scrisoare de intenţie	-	Publicitatea	8,4%
Interviul de selecţie	23,8%	Reţeaua de cunoscuţi	25%
Testarea psihologică	-	Colaborarea cu agenţiile specializate de recrutare	-
Examinarea medicală	-	Prin agenţiile teritoriale pentru ocuparea forţei de muncă	-
Termen de încercare	23,8%	Recrutarea prin internet	8,2%
Referinţe din partea altor persoane	28,6%	Colaborarea cu autorităţile publice	-

Majoritatea absolvenţilor specialităţii *Limba şi literatura română şi limba rusă* de la Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, prin urmare, se angajează în cîmpul muncii prin intermediul ministerului de resort. Analiza repartizării în cîmpul muncii a absolvenţilor Facultăţii de Filologie conform locurilor oferite de Ministerul Educaţiei oferă următorul tablou:

Tabelul 10

REPARTIZAREA ÎN CÎMPUL MUNCII A ABSOLVENŢILOR Universităţii de Stat „ALECU RUSSO" din Bălţi Facultatea de FILOLOGIE											
		2010		2009		2008		2007		2006	
		Număr de absolvenţi		Număr de absolvenţi		Număr de absolvenţi		Număr de absolvenţi		Număr de absolvenţi	
	Specialitatea	Total	Repartizaţi	Total	Repartizaţi	Total	Repartizaţi	Total	Repartizaţi	Total	Repartizaţi
1.	Limba şi literatura română şi limba engleză	9	1	13	6	17	8	12	6	16	7
2.	Limba şi literatura română şi limba franceză	8	2	16	8	17	9	20	7	12	10
3.	**Limba şi literatura română şi limba rusă**	**5**	**4**	**3**	**1**	**4**	**2**	**7**	**3**	**7**	**7**
4.	Limba şi literatura rusă şi limba română	7	0	16	8	8	4	10	3	11	7
5.	Limba şi literatura rusă şi limba engleză			1	1						
6.	Limba şi literatura ucrai-neană şi limba română	5	0	7	1	6	3	9	2	9	6
7.	Limba şi literatura română şi limba germană	-	-	12	6	3	2	12	5	5	4
8.	Limba şi literatura română şi limba spaniolă	-	-	-	-	4	4	-	-	-	-
9.	Limba şi literatura română şi limba latină	-	-	-	-	-	-	-	-	7	7

4. *Specializarea Limba şi literatura română şi limba rusă.* Programa de studii la specializarea *Limba şi literatura română şi limba rusă* prevede instruirea viitorului specialist pentru desfăşurarea activităţii instructiv-educative, ştiinţifico-metodice în sistemul naţional al educaţiei în conformitate cu specializările însuşite, precum şi pentru continuarea studiilor universitare la Ciclul II.

În conformitate cu obiectivele Curriculumului Naţional al Republicii Moldova, licenţiatul în ştiinţele educaţiei, profesor de limba şi literatura română şi limba rusă trebuie să fie un specialist competent, înzestrat cu o erudiţie şi cultură pe măsura provocărilor epocii comunicării generalizate, să fie un patriot şi cetăţean cu o largă deschidere spre valorile general-umane, un bun continuator al tradiţiilor culturii naţionale şi universale. Ca specialist cu studii superioare, profesorul-filolog trebuie să demonstreze înalte calităţi morale şi civice, să dea dovadă de responsabilitate şi spirit creativ în abordarea sarcinilor sale. El trebuie să îmbine în formaţia sa intelectuală pregătirea ştiinţifică fundamentală şi pregătirea practică, să posede datele esenţiale ale profesiei sale, să-şi completeze continuu cunoştinţele de specialitate, să poată aplica în practică principiile organizării ştiinţifice a muncii, să posede metodele şi metodologiile noi de cercetare şi predare. Specialistul urmează să activeze în domeniul *învăţămîntului gimnazial*, conform Nomenclatorului domeniilor de formare profesională şi al specialităţilor pentru pregătirea cadrelor în instituţiile de învăţămînt superior, Ciclul I.

Dificultatea cea mai frecventă pe care o au absolvenţii instituţiilor superioare de învăţămînt, după cum o arată studiile existente, o constituie decalajul dintre cunoştinţele profesionale deţinute şi cele solicitate de către angajatori: asupra acestei deficienţe au arătat 69% dintre angajatori şi 43,5% dintre angajaţi. Acest procentaj indică absenţa corelaţiei dintre calitatea cerută de piaţa muncii şi calitatea oferită de instituţiile de învăţămînt. Programele de instruire au fost evaluate în următorul mod de angajatori [Relaţiile]:

Tabelul 11

Nota	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Procentajul	*2*	*6*	*8*	*16*	*22*	*16*	*10*	*10*	*6*	*4*

Ancheta *Intrarea tinerilor pe piaţa muncii*, realizată de Biroul Naţional de Statistică, arată următoarele deficienţe pe care le au tinerii în procesul de integrare pe piaţa muncii [Intrarea]:

a) ponderea persoanelor care au avut dificultăţi la primul loc de muncă a constituit 27%;

b) printre tinerii care s-au confruntat cu dificultăţi, fiecare al treilea a indicat, la rubrica *Nivelul de instruire*, nivelul superior;

c) cea mai răspîndită dificultate (64,2%) indicată a fost *lipsa deprinderilor practice;*

d) mai bine de 22% dintre persoane au declarat că au avut o *pregătire insuficientă* sau nu corespundea cerinţelor, sau aveau posibilităţi limitate de dezvoltare profesională sau promovare. Mai bine de jumătate din totalul persoanelor care au avut posibilităţi limitate de dezvoltare profesională sau promovare erau persoane cu studii superioare;

d) pentru 40% tranziţia de la învăţătură la muncă a fost mai mare de 3 luni;

f) în perioada studiilor, circa 8% din totalul tinerilor au şi lucrat. Pentru fiecare al cincilea tînăr motivul principal a fost fie cîştigul banilor de buzunar, fie de *a avea experienţă de muncă.*

Sondajul realizat cu profesorii de limba şi literatura română din nordul ţării în cadrul proiectului 159338-TEMPUS-1-2009-1-LV-TEMPUS-SMHES *Dezvoltarea sistemului de învăţămînt superior prin îmbunătăţirea parteneriatului social şi creşterea competitivităţii ştiinţelor umaniste* a arătat următoarele deficienţe în pregătirea universitară la specializarea *Limba şi literatura română şi limba rusă* la următoarele domenii, unităţi de competenţă, competenţe şi cunoştinţe:

Tabelul 12

Domeniile de competenţă	Unităţile de competenţă	Competenţe, cunoştinţe, aptitudini
Comunicare	Comunicarea între cadre didactice	Cunoştinţe: - insuficienţa şi necesitatea dezvoltării tehnicilor de comunicare – 81%; - insuficienţa şi necesitatea formării deprinderilor de lucru în echipă – 75%
Curriculum	Dezvoltarea de curriculum opţional	*Competenţe*: - insuficienţa şi necesitatea dezvoltării competenţelor de stabilire a curriculumului opţional – 87% - insuficienţa şi necesitatea dezvoltării competenţelor de stabilire a conţinutului pentru curriculumul opţional – 50% - insuficienţa şi necesitatea dezvoltării competenţelor de dezvoltare a curriculumului opţional – 50% *Cunoştinţe*: - insuficienţa şi necesitatea obţinerii de cunoştinţe la dezvoltarea curriculumlui – 75% - insuficienţa şi necesitatea obţinerii de cunoştinţe la modalităţile de evaluare a curriculumului – 81% *Aptitudini*: - insuficienţa şi necesitatea dezvoltării capacităţii de analiză – 62% - insuficienţa şi necesitatea dezvoltării discernămîntului – 62%, a creativităţii – 75%
	Elaborarea temelor transdisciplinare	*Competenţe*: - insuficienţa şi necesitatea dezvoltării competenţelor de a stabili teme transdisciplinare – 93% - insuficienţa şi necesitatea dezvoltării competenţelor de a dezvolta teme transdisciplinare – 68% *Aptitudini*: - insuficienţa şi necesitatea dezvoltării aptitudinilor de sinteză, de cooperare, de integrare – 50%
Formarea elevilor	Coordonarea activităţilor extracurriculare	*Competenţe*: - insuficienţa şi necesitatea dezvoltării competenţelor de a organiza activităţile extracurriculare – 68% *Aptitudini*: - insuficienţa şi necesitatea dezvoltării discernămîntului – 75% - insuficienţa şi necesitatea dezvoltării spiritului organizatoric - 62 *Competenţe*: - insuficienţa şi necesitatea dezvoltării competenţei de a media procesul de interiorizare a sistemului de valori al societăţii – 58% *Cunoştinţe*: - insuficienţa şi necesitatea obţinerii cunoştinţelor despre sistemul de valori al societăţii - 56%
Relaţia familie - şcoală - societate	Coordonarea activităţilor extraşcolare	*Competenţe*: - insuficienţa şi necesitatea dezvoltării competenţei de a organiza activităţi extraşcolare - 62% - insuficienţa şi necesitatea dezvoltării competenţei de a valorifica rezultatele activităţilor - 62% *Capacităţi*: - insuficienţa şi necesitatea dezvoltării capacităţii de a planifica şi organiza activităţile extraşcolare în concordanţă cu obiectivele educaţionale stabilite - 81% - insuficienţa şi necesitatea dezvoltării capacităţii de a coordona participarea mai multor persoane la activităţi care nu se desfăşoară în sala de curs – 56%

5. *Concluzii.* Luînd în consideraţie că:

- doar 31,9% dintre tinerii între 15-24 de ani şi 55,6% dintre tinerii între 25-34 de ani angajaţi în ramură au studii superioare,
- numărul de angajaţi între 15-24 ani şi 25-44 de ani este în descreştere semnificativă, iar numărul de angajaţi cu vîrsta între 45-65 (şi peste) ani este în creştere,
- 27% dintre tinerii angajaţi au avut dificultăţi la primul loc de muncă,
- cea mai răspîndită dificultate (64,2%) la primul loc de muncă a tinerilor angajaţi este lipsa deprinderilor practice,
- mai bine de 22% din persoane au declarat că au avut o pregătire insuficientă,
- pentru 40% tranziţia de la învăţătură la muncă a fost mai mare de 3 luni;
- cea mai răspîndită dificultate în tranziţia de la învăţătură la muncă (64,2%) indicată a fost lipsa deprinderilor practice,
- în perioada studiilor circa 8% din totalul tinerilor au şi lucrat, pentru fiecare al cincilea tînăr motivul principal fiind fie necesitatea cîştigului banilor de buzunar, fie necesitatea de a avea experienţă de muncă,
- tinerii care au lucrat în perioada studiilor s-au integrat mult mai uşor la acelaşi sau alt loc de muncă,
- profesorii angajaţi în cîmpul muncii au indicat asupra gardului insuficient de pregătire aplicată la universitate,

se poate concluziona că *obiectivul* major necesar în elaborarea politicilor educaţionale şi în activităţile desfăşurate de furnizorii de educaţie este creşterea relevanţei educaţiei şi a formării profesionale corelate cu cerinţele pieţei muncii.

În vederea atingerii obiectivului formulat se impune:

- implicarea partenerilor relevanţi în planificarea activităţilor/ofertelor educaţionale: includerea lor în grupul de elaborare a planurilor de studii, a grupului de elaborare a curriculei, a comisiei de examinare la examenele de licenţă;
- necesitatea acumulării unor date şi a realizării de studii sistematice privind nevoile pe termen lung ale pieţei muncii, asigurîndu-se, astfel, calitatea planificării şi capacitatea de răspuns/ adaptare a educaţiei şi a formării profesionale;
- dezvoltarea şi valorificarea parteneriatului în educaţie şi formare prin: includerea în planurile de studii a componentei ce ar reflecta frecventarea de către student a unui loc potenţial de muncă (gimnaziul, de exemplu) şi cuantificarea acestei activităţi printr-un număr de credite; crearea unor laboratoare didactice în vederea colaborării dintre cadrele didactice universitare şi cele din învăţămîntul preuniversitar;
- modificarea proporţiei dintre disciplinele de studiu şi practice (de instruire, de cercetare, pedagogică) în direcţia alocării unui număr mai mare de credite pentru cele din urmă;
- modificarea proporţiei de ore dintre prelegeri şi laboratoare, seminare în direcţia majorării de ore pentru cele din urmă;
- optimizarea metodicii de predare a disciplinelor de studii în universitate.

Bibliografie:

1. Banca de date a Biroului Naţional de Statistică al Republicii Moldova // htpp://statbank.statistica.md/pxweb/Database/RO/03%20MUN/MUN01/Mun01.asp
2. *Relaţiile de muncă în Republica Moldova din perspectiva companiilor*, realizat în cadrul proiectului *Promovarea Responsabilităţii Sociale Corporative şi constituirea Reţelei Locale a Pactului Global în Republica Moldova*, implementat de către Centrul Analitic „EXPERT-GRUP" şi finanţat de Programul Naţiunilor Unite pentru Dezvoltare în Moldova şi Guvernul Belgiei // htpp://www.globalcompact.md/doc.php?I=ro&idc=29&id=2286
3. *Intrarea tinerilor pe piaţa muncii, realizată de Biroul Naţional de Statistică // http://www.statistica.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=2830*

MODALITĂŢI DE DESCRIERE A COMPETENŢELOR. DESCRIEREA COMPETENŢELOR DEZVOLTATE ÎN CADRUL DISCIPLINEI „BAZELE PROGRAMĂRII"

Nona DEINEGO, *Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: În articol se propune o modalitate de descriere a competenţelor dezvoltate în cadrul unui curs universitar în perspectiva învăţămîntului axat pe competenţe. Pentru fixarea elementelor de descriere a competenţelor se propune utilizarea unui instrument special, numit „matrice a acţiunii competente", care conţine descrierile cadrului situaţional, categoriilor de acţiuni şi ansamblului de resurse necesare pentru soluţionarea eficientă a situaţiilor. Se prezintă descrierea competenţelor unei astfel de abordări la studierea cursului universitar „Bazele programării".

Cuvinte-cheie: *competenţe, matrice a acţiunii competente, cadru situaţional, acţiune, resurse, bazele programării.*

Abstract: The article proposes a means of describing developed competences within a university course from the perspective of competence based education. To fix the elements of competence description it has been suggested to use a special tool, called „matrix of competent action", which contains description of the situational frame, categories of actions and the resources necessary to handle the situations efficiently. Description of competences of such an approach within a university course „Bases of Programming" has been presented.

Keywords: *competences, matrix of a competent action, situational frame, action, resource, bases of programming.*

Problema descrierii competenţelor ce urmează a fi dezvoltate în cadrul unei discipline universitare nu este simplă. O competenţă poate fi demonstrată numai într-o *situaţie*, într-un context, prin selectarea, mobilizarea şi integrarea unui set diversificat de *resurse*, care fac posibilă realizarea unor *acţiuni* pertinente în vederea tratării cu succes a situaţiei.

În curriculum-ul disciplinar competenţa este descrisă, de obicei, prin enumerarea resurselor necesare pentru demonstrarea ei. Aceasta este o competenţă *virtuală*. Din punct de vedere didactic, la o asemenea modalitate de descriere a competenţei, procesul de predare se reduce la transmiterea studenţilor a unui conţinut disciplinar. Dar aceasta înseamnă, de fapt, reîntoarcerea la modelul transmisiv al învăţării. În activitatea didactică reală profesorul trebuie să formeze/dezvolte la studenţi *competenţe efective*, în sensul definiţiei de mai sus. Proiectând procesul de învăţământ, profesorul trebuie să realizeze o trecere de la competenţele virtuale la competenţele efective.

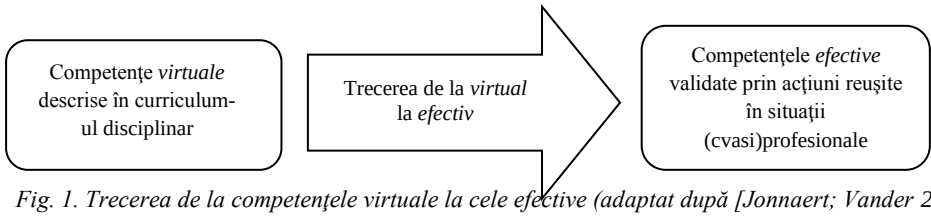


Fig. 1. Trecerea de la competenţele virtuale la cele efective (adaptat după [Jonnaert; Vander 2006]).

Cercetătorii canadieni Ph. Jonnaert, J. Barette, D. Masciotra, M. Yaya [Jonnaert et alii 2006: 677-678] au propus un concept al competenţei „situate". Competenţa „situată" nu este altceva decât competenţa ancorată într-o situaţie. Din această perspectivă, adaptarea studentului la situaţie şi interacţiunea lui cu situaţia şi contextul reprezintă o latură constitutivă a dezvoltării competenţei. Resursele interne şi externe, la rândul său, contribuie la dezvoltarea competenţei în interiorul procesului de învăţare. Competenţa este de neconceput fără experienţa şi activitatea studentului. După opinia lui P. Pastré, competenţa este o structură dinamică, care organizează activitatea studentului [Pastré]. Concluzia care se conturează din cele relatate este următoarea: este inutil de a elabora liste de competenţe decontextualizate în cadrul programei de formare. Pornind de la conceptul de competenţă situată, programa trebuie să descrie acţiunile competente ale studentului, plasat într-o situaţie complexă.

Conceptul de competenţă situată permite de a identifica intrarea privilegiată pentru elaborarea unei programe la o disciplină universitară, care respectă logica competenţelor: *intrarea prin situaţii*.

Elaborarea programului de formare în conformitate cu conceptul de competenţă situată presupune îndeplinirea câtorva condiţii prealabile.

Prima condiţie se referă la prezenţa unei *bănci de situaţii*. Elaborarea unei asemenea bănci presupune cunoaşterea profundă a circumstanţelor postului de lucru la care poate fi angajat absolventul universităţii. De regulă, băncile de situaţii sunt elaborate de echipe de experţi.

Conceptul de competenţă situată contribuie la profesionalizarea formării studenţilor: învăţarea are loc în situaţii (cvasi)profesionale şi nu în situaţii artificiale, inventate de cadrul didactic şi lipsite de sens pentru studenţi.

A doua condiţie prealabilă constă în gruparea situaţiilor din bancă în *familii de situaţii* [Chenu]. Noţiunea de familie de situaţii nu este simplă, deoarece la definirea ei există riscul de a se „închide" într-o tautologie: o competenţă se aplică la o familie de situaţii şi o familie de situaţii se caracterizează prin mobilizarea uneia şi aceleiaşi competenţe. Pentru a evita tautologia menţionată, vom accepta poziţia mai multor cercetători: *familia de situaţii defineşte competenţa* şi nu invers. Deşi punctul de vedere a doi specialişti, referitor la similitudinea a două situaţii (cvasi)profesionale poate fi diferit, angajarea unui grup de experţi (cel puţin 10 persoane) permite de a realiza gruparea situaţiilor din bancă în familii de situaţii.

În continuare, având la dispoziţie banca de situaţii, grupate în familii, autorul programei de formare răspunde la întrebarea: cum va trata o persoană competentă situaţia dată? Pentru fiecare familie de situaţii se enumeră acţiunile care conduc la ameliorarea situaţiei şi resursele pe care se sprijină aceste activităţi. Această etapă a elaborării programei de formare este cea mai complexă.

Noţiunea de „a acţiona competent” se sprijină pe următoarele aserţiuni: (a) *înţelegerea* de către persoană a situaţiei; (b) perceperea de către persoană a *scopurilor acţiunilor* sale în situaţie; (c) ideea pe care o are persoana referitor la *efectul tratării* situaţiei; (d) posibilitatea persoanei de a intra în situaţie *cu tot „arsenalul”* său de cunoştinţe, capacităţi, atitudini; (e) posibilitatea persoanei de a utiliza o *pluralitate de resurse*, de a *adapta resursele* pe care le cunoaşte sau de a *construi resurse* noi; (f) posibilitatea persoanei de a *reflecta* asupra acţiunilor sale, de a le *valida*, şi de a le *conceptualiza*; (g) posibilitatea persoanei de a adapta tot ce a construit în situaţia dată la alte situaţii din aceeaşi familie sau din alte familii de situaţii.

Pentru fixarea elementelor de descriere a competenţei situate, Ph. Jonnaert a propus utilizarea unui instrument special, numit „matrice a acţiunii competente” (fig. 2). Această matrice este divizată în trei secţiuni mari: (a) *cadrul situaţional*, care precizează câmpul de acţiune al tratării competente a situaţiei: acestea sunt familiile de situaţii extrase din bancă şi o serie de exemple de situaţii care aparţin aceste familii; (b) *tratarea competentă*, care precizează ce înseamnă *a acţiona competent* în aceste situaţii: acestea sunt categoriile de acţiuni care se propun pentru realizare în situaţiile extrase şi exemple de astfel de acţiuni; (c) un *ansamblu de resurse*, care servesc drept suport pentru acţiunile descrise: aceste resurse pot avea natură diversă. Matricea acţiunii competente permite de a degaja în mod consecutiv conţinutul programei de studii.

Cadrul situaţional sau câmpul de acţiune a tratării competente		**Tratarea competentă**	
		A acţiona	
(1) Familii de situaţii	(2) Exemple de situaţii	(3) Categorii de Acţiuni	(4) Exemple de Acţiuni
Familia de situaţii *X*	Situaţia *a*	Categoria *A*	Acţiunea 1 Acţiunea 2 . . . . . . Acţiunea n
	Situaţia *b*	Categoria *B*	Acţiunea 1 Acţiunea 2 . . . . . . Acţiunea n
	Situaţia *c* . . . . . . Situaţia *n*	. . . . .	. . . . .

Resursele	
1.	Resursa 1
2.	Resursa 2
3.	. . . . .
4.	Resursa n

Fig. 2. Matricea acţiunii competente

Deşi în matricea de competenţă competenţele nu sunt numite, ea permite de a înţelege ce înseamnă a *acţiona competent* vizavi de o familie de situaţii prin schiţarea exemplelor de acţiuni şi a resurselor pe care aceste acţiuni se pot sprijini. Prin urmare, matricea acţiunii competente nu este un instrument normativ.

Descrierea competenţelor dezvoltate în cadrul disciplinei „Bazele programării”

Competenţele de bază, dezvoltate în cadrul disciplinei „Bazele programării” sunt: formarea gândirii algoritmice a studenţilor şi formarea abilităţii de verificare a corectitudinii algoritmilor proiectaţi. De rând cu aceste competenţe de bază, disciplina „Bazele programării” dezvoltă un şir de macrocompetenţe, divizate la rândul lor, în competenţe profesionale.

Disciplina „Bazele programării” este divizată în trei module. Fiecare modul contribuie la dezvoltarea unei macrocompetenţe. Setul de macrocompetenţe ce urmează să fie dezvoltate de module este reprezentat în următorul tabel:

Tabelul 1. Competenţele dezvoltate de disciplina „Bazele programării”

Modulul	Tematica modulului	Competenţele preconizate
Modulul iniţial	Tipuri elementare de date şi structuri de control	Proiectarea produselor soft pentru prelucrarea datelor de tipuri elementare
Modulul de bază	Prelucrarea structurilor statice de date	Proiectarea produselor soft pentru prelucrarea structurilor de date statice
Modulul avansat	Prelucrarea structurilor dinamice de date	Proiectarea produselor soft pentru prelucrarea structurilor de date dinamice

Modulul iniţial are structura reprezentată în figura 3.

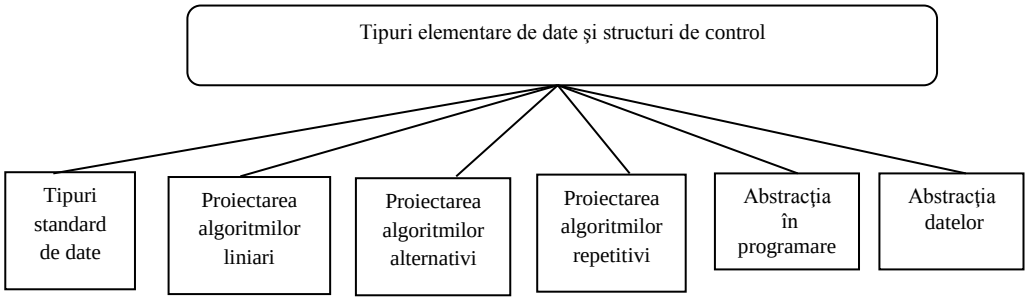


Fig.3. Structura modulului iniţial

Fiecare modul al disciplinei „Bazele programării" este destinat să formeze abilităţi de soluţionare/ tratare a unui set de situaţii tipice. În tabelul 1 sunt evidenţiate clasele de situaţii, tratate în cadrul modulului iniţial.

Tabelul 1. Clasele de situaţii, tratate în cadrul modulului iniţial

Clasa de situaţii	Exemple de situaţii
1. Elaborarea algoritmilor liniari	- Introducerea unui set de numere de la tastatură şi realizarea operaţiilor aritmetice cu ele; - Introducerea unui set de caractere de la tastatură şi realizarea operaţiilor cu ele.
2. Elaborarea algoritmilor cu structură alternativă	- Determinarea valorii maxime (minime) dintr-un set de numere introduse de la tastatură; - Realizarea diferitor prelucrări ale datelor în dependenţă de îndeplinirea unor condiţii; - Realizarea diferitor calcule în dependenţă de valoarea de adevăr a unei expresii logice.
3. Elaborarea algoritmilor repetitivi cu un număr cunoscut de repetări	- Prelucrarea unui şir din n date elementare introduse de la tastatură; - Generarea primelor n termeni ale unei progresii aritmetice (geometrice); - Determinarea valorii maxime (minime) dintr-un şir de *n* numere; - Determinarea divizorilor unui număr.
4. Elaborarea algoritmilor repetitivi cu un număr necunoscut de repetări	- Prelucrarea unui şir de date elementare introduse de la tastatură până la îndeplinirea unei condiţii; - Determinarea valorii maxime (minime) dintr-un şir de date elementare citite de la tastatură până la îndeplinirea unei condiţii; - Realizarea programelor-meniu.
5. Elaborarea procedurilor fără parametri	- Afişarea unui desen static.
6. Elaborarea procedurilor cu parametri de intrare	- Afişarea ariei unei figuri geometrice; - Afişarea rezultatului prelucrării unui sir de numere.
7. Elaborarea procedurilor cu parametri de ieşire	- Determinarea rezultatelor prelucrării unui şir de date citite de la tastatură; - Generarea şi determinarea rezultatelor prelucrării unui şir de date.
8. Elaborarea funcţiilor	- Elaborarea funcţiilor logice; - Determinarea rezultatului prelucrării unui şir de date.

Este necesar ca procesul instructiv la disciplină să contribuie la formarea setului de acţiuni necesare pentru tratarea competentă a situaţiilor. În tabelul 2 sunt prezentate categoriile de acţiuni, care sunt necesare pentru tratarea competentă a situaţiilor.

Tabelul 2. Categoriile de acţiuni necesare pentru tratarea competentă a situaţiilor

Categoria de acţiuni	Exemple de acţiuni
1. Analiza specificării problemei	- Determinarea datelor de intrare; - Determinarea datelor rezultate; - Analiza descrierii problemei; - Depistarea cazurilor de erori posibile.

1. Proiectarea algoritmului	- Divizarea problemei iniţiale în trei subprobleme: (1) introducerea datelor, (2) calcularea rezultatelor; (3) afişarea rezultatelor.
2. Proiectarea algoritmului subproblemei de introducere a datelor	- Determinarea variabilelor necesare şi a tipurilor lor; - Proiectarea algoritmului de introducere a datelor de intrare.
3. Proiectarea algoritmului subproblemei de calculare a rezultatelor	- Determinarea variabilelor necesare şi a tipurilor lor; - Proiectarea algoritmului de calculare a rezultatelor.
4. Proiectarea algoritmului subproblemei de afişare a rezultatelor calculate	- Proiectarea algoritmului de afişare a rezultatelor.

Pentru soluţionarea competentă a situaţiilor şi acţiunilor proiectate este necesară prezenţa resurselor respective (cunoştinţe şi capacităţi). În tabelul 3 este prezentat setul de resurse necesare pentru soluţionarea competentă a situaţiei „Proiectarea algoritmilor liniari”.

Tabelul 3. Resursele necesare pentru soluţionarea competentă a situaţiei „Proiectarea algoritmilor liniari”

Nr. crt.	Resursa
1.	Cunoaşterea conceptului *dată*
2.	Cunoaşterea conceptului *variabilă*
3.	Cunoaşterea conceptului *tip de date*
4.	Cunoaşterea conceptului *tip de date elementar*
5.	Cunoaşterea conceptului *tip de date ordinal*
6.	Cunoaşterea conceptului *tip de date standard*
7.	Cunoaşterea conceptului *tip de date utilizator*
8.	Cunoaşterea domeniilor de definiţie a tipurilor standard
9.	Cunoaşterea seturilor de operaţii posibile cu date de tipuri standard
10.	Capacitatea de a determina tipul variabilelor
11.	Cunoaşterea algoritmului de funcţionare a instrucţiunilor de introducere a datelor
12.	Cunoaşterea algoritmului de funcţionare a instrucţiunii de atribuire
13.	Cunoaşterea algoritmului de funcţionare a instrucţiunilor de afişare a datelor
14.	Cunoaşterea algoritmului de funcţionare a structurii liniare
15.	Capacitatea de alegere optimală a tipurilor de date a variabilelor
16.	Capacitatea de proiectare a algoritmilor liniari

Formularea competenţelor prin descrierea situaţiilor, acţiunilor şi resurselor necesare permite de a profesionaliza formarea viitorului specialist.

Bibliografie:

1. Jonnaert, Ph.; Vander, Borght, C., *Créer des condition d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Université, 2006.
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 Working Papers on Curriculum Issues, no 4, Geneva, IBE, 2006.
3. Pastré, P., *Introduction. Recherches en didactique professionnelle*, în Samurçay et P. Pastré. Recherches en didactique professionnelle, Toulouse, Octarés Éditions.
4. Chenu, F., *Les compétences et les familles des situations. Etude exploratoire de la complexité d'un jugement*. http//www.mag.ulg.ac.be/pantic/commu/c59

PRINCIPIUL CONSTRUIRII INDEPENDENŢEI ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂŢĂMÎNT CENTRAT PE STUDENT

Lilia RĂCIULA, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: Paradigma educaţională modernă promovează învăţămîntul centrat pe student ca prioritate a sistemului Bologna. În condiţiile în care rolul studentului devine unul activ, principiul participării active a studenţilor la dezvoltarea propriei personalităţi trebuie corelat cu principiul independenţei. E necesar ca independenţa studentului să fie recunoscută drept competenţă ce trebuie dezvoltată împreună cu alte competenţe care stau la baza formării personalităţii studentului (gîndire critică, independentă etc.). Prezentul articol se vrea doar o introducere în problemă, o premisă pentru cercetări ulterioare. Pentru început ne-am dorit să semnalăm problema (în baza unor sondaje), să-i dăm contur, pentru ca mai apoi să venim şi cu unele soluţii, aprofundări.

Cuvinte-cheie: *principiul independenţei, învăţămînt centrat pe student, identitate cognitivă*.

Résumé: Le paradigme moderne éducatif favorise l'éducation centrée sur l'étudiant comme une priorité du système de Bologne.L'étudiant obtient un rôle actif et le principe de la participation active des étudiants au développement de leur propre personnalité doit être corréler avec le principe de l'indépendance. Il est nécessaire à reconnaître l'indépendance de l'étudiant comme une compétence fondamentale qui contribue à la formation de l'étudiant.

Mots-clés: *le principe de l'indépendance, l'éducation centrée sur l'etudiant identité cognitive*.

În mod absolut evident, actualmente, paradigma modernă a educaţiei valorizează prioritar învăţămîntul centrat pe student, care se sprijină pe ideea că cunoştinţele „nu sînt formative prin ele însele, ci prin procesul parcurs pentru a se ajunge la ele, prin structurile cognitive/intelectuale, acţionale, afective, motivaţionale, voliţionale etc. pe care le dezvoltă" [Bocoş: 1]. În acest context, activizarea studenţilor devine absolut necesară. Principiul participării active a studenţilor la dezvoltarea propriei personalităţi trebuie, însă, corelat cu principiul independenţei. E necesar ca independenţa studentului să fie recunoscută drept competenţă, ce trebuie dezvoltată împreună cu alte competenţe care stau la baza formării personalităţii studentului (gîndire critică, independentă etc.). Instituţia de învăţămînt împreună cu cadrele didactice au obligaţia fundamentală de a dezvolta aceste competenţe. Formarea competenţei de independenţă a studentului este o premisă pentru dezvoltarea societăţii, în general, adică un student activ, independent înseamnă şi un impact asupra societăţii, înseamnă un cetăţean activ, format în spiritul valorilor democratice, capabil de discernămînt şi atitudini civice (or, mentalităţile determină comportamente, iar primele se modelează de educaţie).

Aşadar, învăţămîntul centrat pe student recunoaşte ca valori principiul independenţei studentului, principiul participării active etc. În condiţiile în care Republica Moldova a aderat la Procesul de la Bologna este necesar ca instituţiile universitare să ia în considerare nevoile studenţilor atît în planul orizontal al curriculei universitare, cît şi în cel vertical al valorilor, al principiilor axiologice. Dar să începem printr-o clarificare necesară şi anume ce reprezintă personalitatea studentului, care este identitatea cognitiv-axiologică a acestei categorii sociale, şi de ce este nevoie să dezvoltăm competenţa de independenţă la acesta.

În intenţia de a schiţa profilul personalităţii studentului e necesar să ne referim, mai întîi, la problema identităţii acestuia. În literatura de specialitate se vorbeşte de identitatea multiplă a studentului (Petru Iluţ). Trebuie să menţionăm că „ne găsim aici, precum se exprimă Petru Iluţ, pe teritoriul geometriilor variabile, date de intersecţiile dintre sine[1], personalitate, roluri, contexte şi episoade, complicate de disonanţele ce pot apărea între autoidentificări şi pluralitatea hereroidentificărilor" [Iluţ 1999: 43]. În pofida faptului că studenţii, în calitate de categorie socioumană distinctă, întrunesc anumite particularităţi identitare (prezente atît în planul mecanismelor cognitive, cît şi în cel al vîrstei, al vestimentaţiei etc.) ce îi individualizează pe fundalul altor categorii socioumane, nu trebuie, totuşi, să uităm că „făcînd parte simultan şi / sau succesiv din mai multe grupuri (de apartenenţă), sau raportîndu-se la ele ca etalon valoric (grupuri de referinţă), indivizii umani acumulează o pluralitate de roluri şi identităţi sociale" [*ibidem*]. Aşadar, se ajunge la conceptul de identitate multiplă. În această ordine de idei, specialiştii din domeniu sînt de părerea că „în jocul interacţional cu ceilalţi şi cu situaţiile în general (care şi ele, direct sau indirect, sînt întotdeauna sociale), din acest *potenţial de identităţi multiple*, actorul social aduce în faţă identitatea potrivită (eficientă) în a obţine rezultatul dorit, fenomen ce s-ar putea numi *identitate situaţională* (sau *conjuncturală*), deosebit de cel numit în literatura de specialitate al *situării de identitate* („situed identity")" [*ibidem*]. Şi tot aici trebuie să menţionăm că identitatea ca realitate psihosocială este nemijlocit legată de problema sinelui. Sinele este definit „colecţie de crezuri despre noi înşine" [Taylor, *apud. Idem*: 40]. Acesta „înglobează şi rezultatele autoobservaţiilor şi autoanalizelor, el fiinţînd concomitent ca subiect şi obiect al reflecţiilor despre calităţile personale, relaţiile cu ceilalţi, locul şi rostul lui în lume. Sinele se dovedeşte a fi iniţiator şi emanator de judecăţi şi acţiuni către ceilalţi şi către lumea din afară în general, dar şi receptor a ceea ce vine din exterior" [*ibidem*]. Ar mai fi de adăugat că sinele (self-ul), în viziunea specialiştilor, se edifică drept un concept sintetizator al lui I şi ME (le je +le moi=le soi în franceză; eul+mine-ul=sine-ul în română). În această formulă „componenta I este sinele ca şi subiect creator, spontan, dinamic, energizator, componentul „Me" este cel care controlează şi dă direcţie acţiunilor noastre, este sinele conformist, cuprinzînd în esenţă identificările cu roluri şi grupuri sociale" [*ibidem*]. Pornind de la această distincţie, putem delimita unele caracteristici ale sinelui acestei categorii socioumane cum sînt studenţii. Astfel, componenta I este mai vizibilă, mai conturată decît cea a My-ului. Atunci cînd specialiştii vorbesc despre identitate multiplă, se referă la identităţile particulare ca şi componente ale sinelui şi nu la un sine multiplu (conceptele diferenţiindu-se): „multitudinea de identităţi se combină la nivelul sinelui şi personalităţii, iar comportamentele noastre obişnuite, stilul de viaţă adoptat este rezultanta acestor combinaţii, chiar dacă [...] pentru o situaţie sau alta mai specifică, doar una dintre identităţi devine relevantă" [*idem*: 44]. În literatura de specialitate există multiple studii în care profilul psihosocial al

[1]În ceea ce priveşte conceptul de *sine (*self), e necesar de precizat că acesta este operaţional în psihologia socială americană, la noi însă, operîndu-se cu conceptul de „eu". Ceea ce trebuie să reţinem este că aceşti doi termeni „nu sînt perfect interşanjabili, „ sinele" cuprinzînd accentul sporit pe focalizarea cognitivă a individului asupra lui însuşi; nu putem spune „imagine de eu", ci „imaginea de sine" [Iluţ 1999: 40].

studentului a constituit obiect de investigaţie şi care, ulterior, au confirmat teza identităţilor multiple, în funcţie de contextul sociocultural, dacă e să vorbim despre studentul basarabean de azi. După cum vom încerca să argumentăm în cele ce urmează, studentul basarabean este, în mare parte, mai degrabă, pasiv, nemotivat, fără iniţiativă, manipulabil, influenţabil. Şi aici trebuie să insistăm asupra mentalităţii, pentru că anume „mentalităţile, invizibile şi inconştiente, durabile influenţează din profunzime transpunerea în realitate a principiilor ideologice, aşa cum instinctele influenţează raţiunea" [Ungureanu *et alii* 2007]. Studenţii nu seamănă între ei. Studentul basarabean nu seamănă la nivel de mentalitate cu cel din România sau cu cel american, francez etc.

Preluînd experienţa specialiştilor din domeniu, am realizat în colectivitatea studenţească a Universităţii de Stat „Alecu Russo" din Bălţi un test, pe care specialiştii de peste Prut l-au efectuat în anii 1982 (în condiţiile unui regim totalitar) şi 1997. Studenţilor-respondenţi (peste o sută) li s-a solicitat să ierarhizeze 15 valori-norme în funcţie de importanţa acordată acesteia de fiecare student. Pentru o ilustrare comparativă, mai concludentă, plasăm în tabel alături de rezultatele înregistrate în colectivitatea studenţească din Bălţi şi cele înregistrare în România în anii 1982 şi 1997.

Valori (norme)		Rang mediu (obţinut din clasamentele individuale)	
Anul	2010 (Bălţi)	1997 (România)	1982 (România)
A te înţelege cu părinţii	1	2	1
A avea mulţi prieteni	3	8	5
A fi frumos	11	10	11
A fi cinstit şi sincer	2	5	7
A fi modern	13	12	12
A te distra	15	10	8
A fi inteligent	6	1	2
A fi îmbrăcat la modă	14	14	13
A-ţi face datoria	7	9	11
A iubi sincer	4	4	4
A fi cult	5	3	3
A spune lucrurile pe faţă	9	6	6
A căuta să-i înţelegi pe ceilalţi	10	7	9
A fi tradiţional	8	15	15
A avea multe relaţii	12	14	13

Ierarhizările operate de studenţi, evident, pot fi interpretate în varii feluri. Plasarea pe poziţii superioare a valorilor „A te înţelege cu părinţii", „A fi cinstit şi sincer" şi „ A avea mulţi prieteni" în detrimentul valorilor de „ A fi inteligent" şi „ A fi cult" – valori definitorii pentru condiţia de student şi viitor intelectual – exponent al elitei societăţii, îl caracterizează pe student ca fiind drept o replică a societăţii contemporane. Studentul este produsul societăţii în care trăieşte. Să nu uităm că studentul basarabean se profilează în contextul unei societăţi afectiv-difuze (aşa cum o denumeşte Talcott Parsons) ceea ce înseamnă că, „în societăţile afectiv–difuze, oamenii au relaţii calde, prietenoase, durabile. Planul vieţii private şi al vieţii profesionale se interpătrund: pilele, relaţiile, cunoştinţele sînt folosite pentru suprimarea greutăţilor birocratice. Oamenii judecă de la caz la caz, şi „aplică legea cînd nu se mai poate face nimic [...]. Nu legile au autoritate, ci şefii" [*ibidem*]. Plasarea pe poziţii oarecum de mijloc a valorilor „A fi inteligent", „A fi cult" şi „ A-ţi face datoria" traduce într-un fel refuzul asumării responsabilităţilor sau neconştientizarea responsabilităţilor unor cerinţe de rol esenţiale pe care le pretinde condiţia de student.

În asemenea condiţii dezvoltarea competenţei independenţei şi autonomiei la studenţii de la noi (în special) devine vitală la nivel de sistem de învăţămînt şi societate, în întregime. Necesitatea renunţării la stereotipuri de gîndire şi de comportament depăşite este evidentă. Schimbarea de mentalitate şi rolul studenţilor în acest proces e de netăgăduit. Pentru a demonstra rolul determinant al independenţei ar putea fi suficient să amintim doar experimentul cu privire la impactul pe care autoritatea îl produce asupra individului uman. Pe scurt, s-a modelat o situaţie în care printr-un apel telefonic, din numele unui medic pretins fiind din aceeaşi instituţie, se cerea unor asistente medicale să administreze unui pacient o doză dublă de medicamente. Experimentul în sine viza cu totul altceva şi anume să observe comportamentul subiecţilor – participanţi la experiment faţă de o autoritate pretinsă. Astfel, în pofida contradicţiilor pe care le întrunea situaţia: necunoaşterea interlocutorului de la capătul celălalt al firului (mai mult, chiar acesta recomandîndu-se sub un nume inexistent în acel spital); prescrierea neregulamentară (prin telefon) a tratamentului; supradozarea cerută a unui medicament neautorizat în secţia dată, 95% dintre subiecţi au intenţionat să dea curs acelei cereri abuzive, demonstrînd că obedienţa faţă de o autoritate este naturală la

fiinţa umană, adică este susceptibilă de a dezvolta dependenţă faţă de o autoritate [apud Pânişoară 2009: 41-42]. Precum s-a observat, statutul şi/sau prestigiul de care se bucură un individ influenţează modul în care acesta este perceput de alţii şi, în consecinţă, deţine pîrghiile de manipulare. În această ordine de idei, nelipsit de raţiune ni se pare elucidarea rezultatelor unui studiu de specialitate care susţine că indivizii umani se pot încadra în una din categoriile de mai jos:

- „persoanele care manifestă *dependenţă ridicată* faţă de celălalt (35%), deoarece au ambele caracteristici: ţin cont de opinia acestuia şi se compară cu el;
- 38% dintre subiecţii cuprinşi în cercetare manifestă o *dependenţă scăzută*, deoarece nu au decît unul dintre indicatorii de mai sus (24% ţin cont de părerea celuilalt, dar nu se compară cu el; 14% se compară, dar nu ţin cont de părerea celuilalt);
- 27% sînt persoane care manifestă independenţă, deoarece nici nu ţin cont de părerea celorlalţi, nici nu se compară cu ei" [*idem*: 44].

În condiţiile unui sistem de învăţămînt modern se impune responsabilizarea şi repoziţionarea studentului în calitate de partener al procesului de instruire. Cadrele didactice au menirea de a-l introduce pe student în valorile grupului de referinţă, lucrînd, în special, la eliminarea predispoziţiei sau disponibilităţii către dependenţă faţă de o autoritate, or „nimic nu impune atîtea obligaţii individului ca libertatea" (Viekoslaw Kaleb).

Bibliografie:

1. Bocoş, Muşata, *Paradigma pedagogică a activizării studenţilor* în *Instruire interactivă. Repere pentru reflecţie şi* ***...****www.ubbcluj.ro/ro/.../B.../B.2.1.4.d.*_**Activizarea**_*stud.pdf*
2. Iluţ, Petru, *Identitatea multiplă şi condiţia cognitiv-axiologică a studentului*, în *Sociologie Românească*, nr. III, 1999, p. 39-50.
3. Pânişoară, Ion-Ovidiu, *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Iaşi, Editura Polirom, 2009.
4. Ungureanu, Dan, Popescu, Xandrei, *Mentalitate şi ideologii* în *Cultura*, nr. 68, 2007.

IMPACTUL MODERNIZĂRII CURRICULUMULUI LA EDUCAŢIA MUZICALĂ ASUPRA DESIGN-ULUI INSTRUCŢIONAL

Marina MORARI, *Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: Curriculumul modernizat marchează trecerea de la un enciclopedism al cunoaşterii la o cultură a acţiunilor contextualizate; de la asimilarea unor sisteme de cunoştinţe la focalizarea actului didactic pe achiziţii finale şi stăpînirea competenţelor necesare pentru viaţă. Designul proiectului didactic la educaţia muzicală este în funcţie de specificul cunoaşterii artistice.

Cuvinte-cheie*: curriculum modernizat, designul proiectului didactic, competenţe muzicale, experienţă muzicală.*

Abstract: The modernized curriculum marks a shift from encyclopedic knowledge to the culture of contextualized actions; from the assimilation of some systems of knowledge to focusing on outcomes and mastery of skills necessary for life. The music education project design is based on the specifics of artistic knowledge.

Keywords*: modernized curriculum, didactic project design, musical competences, musical experience*.

Actualmente învăţămîntul preuniversitar din Republica Moldova se află la o nouă etapă de dezvoltare şi aprofundare a reformelor demarate în anii 90, reforme care vizează modernizarea standardelor educaţionale şi a curriculumului şcolar. Modernizarea curriculumului la toate disciplinele în general şi la educaţia muzicală în special, a fost condiţionată de mai multe necesităţi prioritare pentru învăţămîntul din Republica Moldova [Bucun et alii 2009: 14-26]:

- Ralierea sistemului educaţional la valorile şi standardele europene, valorizarea competenţelor pentru viaţă,
- Racordarea tuturor pieselor curriculare la cerinţele reale ale vieţii şi asigurarea calităţii educaţiei,
- Organizarea integrată a obiectivelor pentru transformare şi derivarea acestora din competenţe,
- Articularea creativă a cunoştinţelor, deprinderilor, atitudinilor achiziţionate la lecţii în diverse situaţii de viaţă privată, profesională, publică.

Astfel, curriculumul modernizat marchează trecerea de la un enciclopedism al cunoaşterii, imposibil de atins în raport cu viteza de multiplicare a informaţiilor, la o cultură a acţiunilor contextualizate; de la asimilarea unor sisteme de cunoştinţe la focalizarea actului didactic pe achiziţii finale ale elevului şi stăpînirea competenţelor necesare în viaţă.

Pentru modernizarea curriculumului a fost realizată o evaluare complexă a curriculumului [Morari 2009: 518-530]. Concluziile experţilor au demonstrat că centrarea proiectării curriculare pe obiective educaţionale a devenit nesatisfăcătoare în raport cu scopurile şi finalităţile pe care le înaintează societatea con-

temporană faţă de şcoli, faţă de viaţa personală şi socială a elevului. Aceste situaţii au condiţionat proiectarea curriculum-ului şcolar centrat pe achiziţiile finale ale învăţării - competenţe şcolare/disciplinare şi dimensiunile acţionale ale activităţii de formare a personalităţii elevului. Astfel, în rezultatul modernizării curriculumului oferta şcolii se va stabili în raport cu interesele/aptitudinile elevului şi cu aşteptările sociale.

Conceptul de competenţă, implementat în Curriculumul şcolar actual [Morari et alii 2010], oferă o cale mai sigură în dezvoltarea elevilor. În sistemul educaţional modern la temelia competenţelor stau valorile educaţionale europene. Complexitatea valorilor educaţionale se dezvăluie prin taxonomia competenţelor:

- *Competenţele-cheie transversale,* cu care trebuie înzestraţi toţi copii;
- *Competenţele transdisciplinare,* care se formează pe durata unei trepte de învăţămînt;
- *Competenţa generală pe o disciplină,* la educaţia muzicală în special, reprezintă formarea culturii muzicale a elevului, ca parte componentă a întregii culturi spirituale;
- *Competenţele specifice,* care se definesc pe discipline şcolare. La educaţia muzicală se structurează pe domeniile: audiţie, interpretare muzicală, creaţie muzicală elementară, reflecţia;
- *Subcompetenţele,* care se definesc ca precondiţii pentru formarea competenţelor, reprezintă componente ale competenţelor specifice unei discipline şi sînt racordate la conţinuturile pentru fiecare treaptă de şcolaritate.

Analiza conceptului de competenţă şcolară, din diverse perspective, a generat următoarea definiţie: Competenţa şcolară reprezintă un ansamblu integrat de cunoştinţe, capacităţi, deprinderi şi atitudini dobîndite de elev prin învăţare, mobilizate în contexte specifice de realizare, adaptate vîrstei elevului şi nivelului cognitiv al acestuia în vederea soluţionării unor probleme cu care acesta se confruntă în viaţa reală. Această definiţie poate fi reprezentată schematic cu ajutorul elementelor formative din care se constituie:

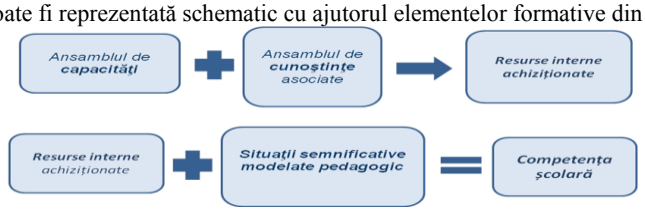


Figura 1. Reprezentarea elementelor constituente ale procesului de formare a competenţelor şcolare

Fiecare componentă structurală are o funcţie bine determinată în structura generală a competenţei şcolare şi porneşte de la un ansamblu de resurse. Elevul trebuie să ştie şi să poată combina diferite resurse pentru a manifesta anumite competenţe. Aceleaşi resurse pot genera formarea mai multor competenţe în funcţie de modul de combinare a acestora. În acest sens, cadrul didactic trebuie să organizeze traseul de învăţare în baza diversităţii situaţiilor de învăţare.

Competenţa muzicală reprezintă totalitatea de cunoştinţe, abilităţi practice specifice domeniului artistic şi atitudini antrenate într-un sistem de orientări valorice în muzica naţională şi universală. Spre deosebire de alte discipline şcolare, la educaţia muzicală resursele interne reunesc nu numai cunoştinţe, aptitudini şi atitudini. Pornind de la specificul cunoaşterii artistice, consemnăm faptul că trăirea emoţională a fenomenului muzical-artistic reprezintă momentul central, de la care îşi revendică sensul celelalte faze ale cunoaşterii unei creaţii muzicale: cunoaşterea, înţelegerea, interpretarea, analiza, caracterizarea, valorizarea etc. În esenţă, fără crearea experienţei trăirii emoţionale a mesajului muzical nu are loc faptul cunoaşterii muzicii. De aceea, achiziţiile resurselor interne ale elevilor vor gravita în jurul experienţelor muzicale de trăire emoţională. În formarea competenţelor muzicale, resursele interne vor fi integrate/valorificate în cadrul contextelor specifice educaţiei muzicale-activităţilor muzical-didactice: audiţia, interpretarea, creaţia elementară şi reflecţiile despre muzică. Ansamblul de resurse muzicale mobilizat pentru participare în actul muzical va susţine efectuarea unor acţiuni. Profesorul de educaţie muzicală va organiza contextele didactice în funcţie de mai mulţi factori:

- etapele lecţiei (evocare, căutarea sensului, reflecţie);
- varietatea şi integritatea activităţilor muzical-didactice în cadrul unei lecţii;
- dramaturgia emoţională a lecţiei de educaţie muzicală;
- operaţionalizarea subcompetenţelor prin obiective operaţionale;
- cunoaşterea de tip muzical;
- conţinuturile de învăţare cu abordare tehnologică adecvată.

Potrivit curriculum-ului modernizat, educaţia muzicală va tinde către următoarele competenţe specifice disciplinei [Morari et alii 2010]:

- Cunoaşterea şi înţelegerea diversităţii fenomenului muzical–artistic din perspectiva semnificaţiilor emoţionale, estetice, sociale şi spirituale;

- Identificarea mijloacelor de expresivitate muzicală în corespundere cu rolul fiecăruia în redarea imaginii artistice şi a mesajului ideatic al lucrării;
- Demonstrarea abilităţilor muzicale şi integrarea în activităţi cultural-artistice şcolare şi extraşcolare;
- Utilizarea terminologiei muzicale specifice pentru caracterizarea şi aprecierea muzicii;
- Participarea afectivă în actul muzical de interpretare, receptare şi promovare a valorilor muzicale naţionale şi universale.

În **proiectarea procesului de formare a competenţei şcolare** se va pune accent pe trei momente importante:

1. **Fixarea obiectivelor** − *Spre ce se tinde în actul educaţional?* − derivarea obiectivelor operaţionale din subcompetenţe (care sînt prevăzute în curriculumul disciplinar).

2. **Organizarea procesului educaţional** − *Cum se ajunge la ceea ce se tinde?* − selectarea şi proiectarea conţinutului educaţional, stabilirea metodelor de predare-învăţare.

3. **Stabilirea strategiilor didactice** − *Cum vom şti că am ajuns la rezultatul proiectului?* − elaborarea instrumentelor de evaluare şi autoevaluare.

În alegerea variantei de lecţie intervin cîteva variabile: poziţionarea actului instructiv (începutul/ mijlocul/sfîrşitul temei); caracteristicile grupului de elevi (mărimea, omogenitatea, nivelul pre-achiziţiilor în domeniul muzicii etc.); recomandările Curriculum-ului disciplinar; gradul de asigurare informaţională (material muzical, material teoretic, suport intuitiv video, acces la internet etc.; stilul de predare a profesorului etc. Evenimentele educaţionale dintr-o lecţie tradiţională (captarea atenţiei, reactualizarea achiziţiilor anterioare, transmiterea conţinuturilor noi, dirijarea învăţării (fixarea/consolidarea), realizarea conexiunii inverse (feedback-ul), concluzii, tema pe acasă, evaluarea rezultatului şcolar) se restructurează în cadrul unei lecţii moderne în tei etape: evocare, realizarea sensului, reflecţii.

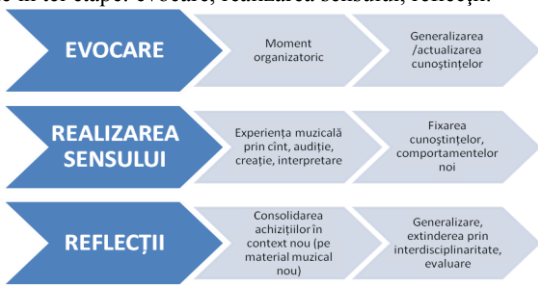


Figura 2. Evenimentele educaţionale (etapele) ale lecţiei

Adevărata operă a cadrului didactic îl constituie obiectivele operaţionale. Axarea procesului de învăţare pe competenţă nu exclude obiectivele din organizarea acestui proces. În educaţia muzicală se utilizează taxonomiile tradiţionale, cu unica diferenţă care ţine de specificul cunoaşterii artistice. Calea cunoaşterii artistice îşi are procedee proprii de realizare. Este foarte important să se valorifice cu maximă eficienţă în procesul educaţional trăirea muzicii. Fără trăire nu poate fi conceput actul educaţiei muzicale. Cristalizarea sentimentului îl provoacă pe receptor să se documenteze multilateral, începînd cu mijloacele de expresie muzicală şi terminînd cu istoria apariţiei creaţiei muzicale şi biografia compozitorului. De asemenea, educaţia muzicală trebuie axată pe *experienţele* elevului în *trăirea muzicii*. Sensibilizarea elevului prin declanşarea emoţiei, a trăirii mesajului sonor poate contribui, în condiţii didactic-educaţionale speciale, la realizarea eficientă a demersului didactic-formativ la lecţia de educaţie muzicală. Or, experienţa trăirii muzicale este *motiv* şi *cauză* pentru formarea şi dezvoltarea la elevi a competenţelor muzicale.

Bibliografie:

1. Bucun, N., Mija, V., Paladi, O., *Percepţiile cadrelor didactice privind schimbarea curriculumului educaţional*, În: Modernizarea standardelor şi curricula educaţionale – deschidere spre o personalitate integrală: Materialele Conf. Şt. Intern. 22-23 oct. 2009, Chişinău, Inst. de Ştiinţe ale Educaţiei, 2009.
2. Gagim, I., *Fundamente psihopedagogice şi muzicologice ale educaţiei muzicale*, referat ştiinţific al tezei de doctor habilitat, Chişinău, 2004.
3. Morari, M., Stîngă A., *Evaluarea Curriculumului de educaţie muzicală: retro şi perspective,* În: Modernizarea standardelor în curricula educaţionale – deschidere spre o personalitate integrală // Materialele Conf. Şt. Intern., 22-23 octombrie 2009, Chişinău, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 2009.
4. Morari, M., *Rezultatele analizei: curricula disciplinară Educaţie muzicală,* În: Evaluarea curriculumului şcolar – perspectivă de modernizare. Chişinău, 2009 / coord. şt.: Lilia Pogolşa, Nicolae Bucun, Chişinău, 2009.
5. Morari, M., Stîngă, A., *Educaţie muzicală*, *Curriculum modernizat pentru învăţămîntul gimnazial* (clasele a V-VIII), Chişinău, Editura Lyceum, 2010.

INTEGRAREA ŞTIINŢEI ŞI EDUCAŢIEI – CALE SPRE SOCIETATEA BAZATĂ PE CUNOAŞTERE

Stanislav STADNIC, Boris BOINCEAN, *Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: Ştiinţa şi educaţia sînt legate reciproc. O revoluţie permanentă ştiinţifică şi tehnologică a condus la globalizare. Globalizarea, la rîndul său, a condus la noile chemări în domeniul educaţiei, inclusiv la asigurarea dezvoltării economice bazate pe cunoaştere (societate bazată pe cunoaştere). Situaţia impune crearea în baza universităţilor existente în ţară a centrelor ştiinţifico-educaţionale.

Cuvinte-cheie: *ştiinţă, educaţie, producţie, integrare, globalizare, centre ştiinţifico-educaţionale, competenţe.*

Abstract: Science and education are interrelated. A permanent scientific and technological revolution has led to globalization. Globalization, in turn, led to new needs in education, including providing economic development based on knowledge (knowledge based society). The situation requires the foundation of scientific and educational centers based on existing universities.

Keywords: *science, education, manufacturing, integration, globalization, scientific and educational centers, skills.*

Integrarea ştiinţei şi educaţiei oferă posibilitatea transferului rapid al realizărilor ştiinţei în procesul educaţional şi, apoi, în producţie. Ştiinţa îmbogăţeşte educaţia cu noi cunoştinţe, iar educaţia este baza resurselor umane pentru ştiinţă. De aceea soluţionarea cu succes a problemelor de dezvoltare a activităţilor ştiinţifice şi educaţionale depinde de interacţiunea lor efectivă. Cu toate că dezvoltarea ştiinţei şi a învăţămîntului superior în ţara noastră n-au fost izolate, la nivel de stat ele au fost oficial separate. Această divizare, în opinia noastră, a fost determinată de un număr de factori obiectivi şi subiectivi, generînd o mulţime de obstacole administrative şi juridice pentru dezvoltarea, în continuare, a ştiinţei şi educaţiei, precum şi îndeplinirea cu succes a sarcinilor lor.

Revoluţia permanentă ştiinţifică şi tehnologică a condus la globalizare. Globalizarea, la rîndul său, a condus la noi chemări în domeniul educaţiei, inclusiv în asigurarea dezvoltării economice bazate pe cunoaştere (societate bazată pe cunoaştere).

Un efect destabilizator asupra dezvoltării ştiinţei şi educaţiei au avut şi continuă să-l aibă factorii din perioada de tranziţie:

- instabilitatea socială şi economică în societate;
- lipsa acută de fonduri bugetare;
- insuficienţa de materiale şi insuficienţa bazei tehnice pentru asigurarea necesităţilor actuale ale activităţilor ştiinţifice şi educaţionale;
- tendinţa constantă de scădere a numărului de cadre tinere, reducerea contingentului ştiinţific şi a cadrelor didactice;
- scăderea prestigiului social al omului de ştiinţă şi al pedagogului, ca urmare a salariilor scăzute etc.

Plus la aceasta, în Moldova, ca şi în alte ţări post-sovietice şi europene, s-au schimbat priorităţile în domeniul educaţional. În primul rînd, educaţia fundamentală tehnică a schimbat prioritatea spre educaţie de tip *dobîndirea de competenţe*. În afară de dobîndirea de aptitudini, învăţămîntul superior îndeplineşte, de asemenea, o funcţie de educaţie (de exemplu, patriotismul, toleranţa, devotamentul faţă de idealurile societăţii civile, loialitatea faţă de idealurile ştiinţei etc.). Conform datelor prezentate de CNAA a Republicii Moldova (Consiliul Naţional pentru Atestare şi Acreditare), rata de „reproducere" a profesioniştilor cu grade ştiinţifice în domeniul ştiinţelor reale (fizica şi matematica, chimie, biologie, tehnică şi agricultură) este mult mai mic decît în domeniul ştiinţelor economice, juridice şi ale educaţiei [Дикусар].

Situaţia impune crearea, în baza universităţilor existente în ţară, a centrelor ştiinţifico-educaţionale. Această practică există în unele ţări dezvoltate, unde veniturile din activităţile educaţionale ale universităţilor servesc ca sursă de finanţare a ştiinţei [Гордеева, Пучкова].

În anul 2003, în cadrul Universităţii de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, a fost fondată Facultatea de Ştiinţe ale Naturii şi Agroecologie, care poate fi considerată ca o încercare de formare a unui astfel de centru. Procesul didactic la disciplinele de orientare spre specializarea de bază, specialitatea Agronomie, este asigurat de cercetătorii Institutului de Cercetări pentru Culturile de Cîmp (ICCC) „Selecţia". Instruirea practică a studenţilor la facultate se efectuează în conformitate cu Planul de învăţămînt şi se desfăşoară, preponderent, la ICCC „Selecţia". Astfel, la anul I se desfăşoară practica de iniţiere, în cadrul căreia studenţii sînt delegaţi la ICCC „Selecţia" şi Staţiunea Tehnologico-Experimentală (m. Bălţi), unde fac cunoştinţă cu problemele legate de gospodărirea fondului funciar, a sistemelor de irigaţie, de aplicare a măsurilor agrotehnice în procesul tehnologic de producţie, producerea de furaje şi creşterea animalelor etc.

Formarea deprinderilor de muncă producătoare de bunuri materiale nu se realizează doar prin expuneri asupra modului de a munci, ci şi prin integrarea efectivă a studenţilor în procesul de producţie,

în sfera activităţilor pentru care se pregătesc [Cerchez]. Planul de învăţămînt la specialitatea Agronomie prevede practica didactico-tehnologică (16 credite) şi de producţie (8 credite), care reprezintă o metodă complexă de învăţămînt, bazată pe acţiune şi constă în efectuarea conştientă de către studenţi a unor operaţiuni în vederea formării şi perfecţionării priceperilor, deprinderilor specifice la diferite discipline de învăţămînt. Stagiile de practică reprezintă o continuare a procesului didactic în condiţiile producerii agricole cu scopul de aprofundare, consolidare a cunoştinţelor teoretice şi aplicarea lor la valorificarea tehnologiilor moderne de cultivare a plantelor de cîmp, studierea şi generalizarea experienţei fruntaşe şi a realizărilor ştiinţei. La facultate este elaborată programa practicii de producţie şi îndrumări metodice cu privire la întocmirea dării de seamă. Practica de producţie se finalizează cu conferinţa de totalizare, care se promovează după susţinerea raportului. La conferinţă sînt invitaţi toţi studenţii cursurilor respective, cît şi cei ce vor merge la practică în anul viitor.

Activitatea didactică studenţească la facultate este armonios îmbinată cu cea de cercetare ştiinţifică, care reprezintă un domeniu prioritar de formare a specialiştilor. În astfel de activităţi, sub conducerea cercetătorilor ICCC „Selecţia”, sînt antrenaţi studenţii facultăţii, începînd cu anul II. Conceptul cercetărilor ştiinţifice a Catedrei de agroecologie este bazat pe evaluarea comparativă a ecosistemelor naturale şi a agroecosistemelor în vederea utilizării ecosistemelor naturale ca model de funcţionalitate pentru agroecosisteme. Cercetările sînt efectuate în experienţele de lungă durată a ICCC „Selecţia”, iar rezultatele obţinute sînt discutate în cadrul cercului ştiinţific studenţesc „Agroecologul”, se folosesc în procesul didactic, şi pentru pregătirea tezelor anuale, de licenţă.

Tematica cercetărilor ştiinţifice este sincronizată cu planul de activitate ştiinţifică a cercetătorilor ICCC „Selecţia”. Drept exemplu, pot fi menţionate următoarele teme de cercetare:

- studierea comparativă a productivităţii culturilor şi a fertilităţii solului în asolament şi cultura permanentă (conducător ştiinţific – profesor cercetător, doctor habilitat Boris Boincean);
- evaluarea posibilităţilor de tranziţie la sistemul de agricultură ecologică (conducător ştiinţific – profesor cercetător, doctor habilitat Boris Boincean);
- perfecţionarea procedeelor agrotehnice la cultivarea sfeclei de zahăr în vederea reducerii cheltuielilor energetice şi a prevenirii poluării mediului ambiant (conducător ştiinţific – conferenţiar cercetător, doctor Valentin Perju);
- ameliorarea culturilor leguminoase cu potenţial înalt de producţie şi rezistenţă sporită la factorii nefavorabili ai mediului ambiant (conducător ştiinţific – conferenţiar cercetător, doctor Valeriu Vozian);
- perfecţionarea tehnologiei de cultivare a florii-soarelui cu reducerea consumului de energie şi prevenirea poluării mediului ambiant (conducător ştiinţific – conferenţiar cercetător, doctor Ion Boaghii);
- tehnologia de cultivare a sfeclei de zahăr cu aplicarea soiurilor şi hibrizilor autohtoni (conducător ştiinţific – conferenţiar cercetător, doctor Petru Hropotinschi);
- influenţa diferitor sisteme de fertilizare a solului în asolament asupra productivităţii culturilor şi a fertilităţii solului (conducător ştiinţific – conferenţiar universitar, doctor Stanislav Stadnic).

Printre primele rezultate de la fondarea facultăţii poate fi menţionat faptul că astăzi 11 absolvenţi ai facultăţii deja activează în cadrul ICCC „Selecţia” în calitate de laboranţi superiori, cercetători ştiinţifici stagiari. Cinci dintre ei îşi continuă studiile doctorale. Practica demonstrează că la nivel de stat trebuie să fie formulat un concept general de integrare a ştiinţei şi educaţiei, prevăzute tipurile de bază şi formele juridice de creare a unor centre ştiinţifico-educaţionale şi dezvoltare a unor mecanisme eficiente pentru finanţarea acestora cu logistica necesară. Numai în acest caz, integrarea ştiinţei şi educaţiei va avea rezultate palpabile.

Bibliografie:

1. Cerchez, N., *Introducere în pedagogia agricolă,* Bucureşti, Ceres, 1982.
2. Гордеева, Н., Пучкова, М**.,** *Правовое обеспечение интеграции науки и образования.* http://orange.strf.ru/client/doctrine.aspx?ob_no=2625&cat_ob_no=704
3. Дикусар, А., *Молдова: наука, образование, власть (какие наука и образование нам нужны)*. http://ava.md/034-kommentarii/03842-moldova-nauka-obrazovanie-vlast-kakie-nauka-i-obrazovanie-nam-nuzhni.html

СТРАТЕГИИ ОЦЕНИВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ: К ВОПРОСУ О ФОРМАХ И МЕТОДАХ

Мария СТЕФКО, *Московский государственный лингвистический университет, Россия*

Rezumat: În articol este analizată problema definirii competenţei de comunicare interculturală şi componentele acestei competenţe. Sînt evidenţiate aspectele ce urmează a fi evaluate, caracterizîndu-se formele de apreciere a acestui tip de competenţă.

Cuvinte-cheie: *abordare prin competenţe, competenţă culturală generală, metode de evaluare, forme de evaluare.*

Abstract: The article examines the problem of defining the cultural competence and states its components. The components which are to be assessed are being focused on; the forms of assessment of this type of competence are being characterized.

Keywords: *competence approach, cultural competence, assessment methods, ways of assessment.*

Мысль о том, что компетентностный подход является основной современного образовательного проектирования (будь то Болонский процесс или переход на федеральные образовательные стандарты третьего поколения в России) стала уже настолько общей и банальной, что за её частым повторением теряется смысл происходящих изменений. Компетенции лежат в основе проектируемых программ, степень их сформированности необходимо оценивать по результатам обучения. Если первое возможно на экспертном уровне, то второе требует точного инструментария, описания процедуры и критериев оценки.

Как же оценить, к примеру, такую общекультурную компетенцию, как «*умеет логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь*», которую можно встретить в ФГОС по многим направлениям? Причём сделать это корректно и доказуемо?

Часть вопросов может снять предложенный Н.В.Борисовой и В.Б. Кузовым метод картирования компетенций [Борисова, Кузов 2010]. Его суть в «расщеплении» компетенции, заявленной в Стандарте или Основной образовательной программе на более мелкие составляющие. Такая детализация позволяет, с одной стороны, увидеть предметное и деятельностное наполнение компетенции, а с другой – создаёт основу для его формальной оценки. Такие карты компетенций разрабатываются преподавателем (преподавателями) совместно с представителями учебного и методического управлений. Они должны (в идеале) содержать характеристики как знаний, умений, так и владений (в определённой области; навыков, доведённых до автоматизма), составляющих данную компетенцию. Их формулировки, как и формулировки компетенций в целом, должны быть «точны, приемлемы и допустимы» [Борисова, Кузов 2010: 23].

Упомянутая выше компетенция, таким образом, может разделяться не следующие составляющие. Обладая данной компетенцией, студент *знает*: грамматику, лексику, стилистику (русского) языка, основы аргументации, профессиональную терминологию, особенности устной и письменной коммуникации, в том числе в сфере своей профессиональной деятельности; *умеет*: устанавливать причинно-следственные связи, непротиворечиво объяснять суть проблемы, а также собственное мнение, обосновывать свою точку зрения, уместно использовать цитаты; *владеет*: риторическими приёмами, навыками презентации, ведения научной дискуссии, навыками написания реферата, рецензии, составления документов и т.п. Стоит отметить, что наполнение данной компетенции зависит не только от направления подготовки, но и от его содержания, конкретной практики обучения.

Выяснив, *что* подлежит оценке, перейдём к вопросу о том, *как* это возможно сделать. Поскольку оценка должна быть репрезентативной, необходимо описать формы, методы и критерии оценки достижений учащихся. Здесь речь не идёт о выведении итоговых баллов и национальных системах оценок, скорее о том, как корректно проверить, оценить, может ли студент аргументировано отстаивать свою позицию, составить документ, насколько владеет профессиональной лексикой и пр. В каждом учебном заведении разработаны свои положения об аттестации студентов. Промежуточные аттестации уже давно ни для кого не являются новостью. Однако они дают общую информацию по факультету (институту) в конкретный момент времени (характерно, что такие аттестации иногда называются «срезами»). Новая идеология образования предполагает максимальный контроль и координацию достижений студентов, т.е. понимание разного рода аттестаций в инструмент мотивации, раскрытия потенциала студента и управления учебным процессом. Итак, желательно, чтобы оценка деятельности студентов была постоянной. Что меняется по сути, каковы инструменты? Понятно, что для оценки способности проводить презентации, необходимо их провести, также как блиц-игры, «кейсы» и другие относительно новые педагогические действия. Важно воспринимать их не как «форму отчётности», а как средство оценки (или самооценки) деятельности студента, т.е. подходить к ним методически, заранее определяя, какие действия по каким критериям (в виде балльной, иерархической системы и т.д.) будут оценены. С этой точки зрения банальный реферат

может стать действенным средством оценки, скажем, знания и уместного употребления профессиональной лексики, умения стилистически выдержанно выражать свои (или излагать чужие) мысли. В этой ситуации можно предложить (если это уместно) студентам самим оценивать друг друга по предложенным критериям, моделируя уже вторую волну рефлексии и высказываний.

По-видимому, сложность состоит не только в выстраивании общеуниверситетской системы оценочных средств (грамотно методически представленных), откуда в идеале каждый преподаватель мог бы заимствовать готовые модели и адаптировать их для своего курса, но и в изменении отношения к самим оценочным средствам, пониманию их педагогического потенциала, принимая, конечно, во внимание необходимость заполнять множество бумаг, больше времени уделять своей методической работе. То же можно сказать и о картах компетенций. Но, как говорится, дорогу осилит идущий.

Литература:

1. Борисова Н.В., Кузов В.Б., *Технологизация проектирования и методического обеспечения компетентностно-ориентированных учебных программ дисциплин/модулей, практик в составе ООП ВПО нового поколения*: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов, Москва, Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010.

FACTORI PERTURBATORI ÎN APRECIEREA ŞI NOTAREA STUDENŢILOR. EFECTUL *PYGMALION*

Mihai ŞLEAHTIŢCHI, *Parlamentul Republicii Moldova*

Rezumat: Vorbind despre evaluarea obiectivă a eficienţei învăţământului, este foarte important să punem accentul pe necesitatea asigurării unui climat docimologic de maximă corectitudine şi imparţialitate. Se ştie că factorii care generează o obiectivitate scăzută în aprecierea rezultatelor şcolare pot fi raportaţi mai întâi de toate la personalitatea profesorului şi cea a elevului/studentului şi că printre aceşti factori se evidenţiază în mod special *efectul Pygmalion*.

Aşa cum *efectul Pygmalion* exercită o influenţă nefastă asupra evaluării didactice, este extrem de important să realizăm care sunt modalităţile practice de „limitare în posibilităţi" a acestuia. O analiză meticuloasă a surselor de specialitate – în special, a studiilor axate pe identificarea „formelor, metodelor, procedeelor şi mijloacelor care asigură aprecierea justă şi obiectivă a cunoştinţelor sau abilităţilor"– arată că problema în cauză nu este una nouă (de ea au fost preocupate mai multe generaţii de analişti ai câmpului educaţional) şi că, până în prezent, soluţionarea ei a devenit posibilă ori de câte ori s-a recurs la (a) *organizarea & desfăşurarea unor examene externe (la aceste examene sunt atrase cadre didactice din alte medii instituţionale*), (b) *extinderea lucrărilor cu caracter secret (adică a lucrărilor care pot asigura anonimatul celor apreciaţi*), (c) *antrenarea mai multor profesori/învăţători în evaluarea aceluiaşi elev/student* sau (d) *compararea rezultatelor evaluării cu cele realizate, pe parcurs, de inspectorii şcolari ori alte persoane cu funcţii de control (directori, directori-adjuncţi, diriginţi etc.).*

Cuvinte-cheie: *eficienţa învăţământului, randamentul procesului de predare-învăţare, evaluare didactică, notare subiectivă, factori perturbatori ai evaluării didactice, efectul Pygmalion, estomparea efectului Pygmalion.*

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 *Pygmalion effect* stands out.

As the *Pygmalion 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 knew (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* and (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.).*

Keywords: *education efficiency, teaching-learning process output, didactic evaluation, subjective grading, perturbatory factors of didactic evaluation, Pygmalion effect, blurring the Pygmalion effect.*

Vorbind despre evaluarea obiectivă a *eficienţei învăţământului*[1] sau – în alţi termeni – despre stabilirea corectă a *randamentului procesului de predare-învăţare*[2], este foarte important să punem accentul pe necesi-

[1]*Eficienţa învăţământului*, vom reaminti, exprimă capacitatea sistemului de învăţământ de a realiza, de o manieră coerentă şi la un nivel calitativ satisfăcător, întreaga gamă a obiectivelor preconizate (adică, expresia lui C. Cucoş, „de a parveni la rezultate concretizate în comportamentele şi atitudinile celor ce studiază, prin eforturi determinate la nivel macro- şi microstructural").

tatea asigurării unui climat docimologic de maximă corectitudine şi nepărtinire. Câteva aserţiuni, preluate din lucrările unor distinşi exponenţi ai ştiinţei pedagogice, vin în susţinerea unui asemenea gen de poziţionare:

- *apariţia sistemului de evaluare sistematică a „tinerilor preocupaţi de studiul ştiinţelor" a semnificat începutul profilării unui act paideutic întemeiat pe imparţialitate şi corectitudine* [Ardoino, Berger 1989: 2];
- *calitatea, valoarea şi eficienţa evaluării rezultatelor procesului de învăţământ necesită eliminarea subiectivităţii în aprecierea celor examinaţi* (*deoarece pot exista situaţii de incorectitudine în plus sau minus în notare de 1-3 puncte*) [Bantoş 1994];
- *evaluarea urmăreşte supravegherea procesului de învăţare, printr-o verificare obiectivă a progresului şi randamentului final* [Surdu 1995];
- *docimologia reprezintă studiul sistematic al examenelor, analiza ştiinţifică a modurilor de notare, a variabilelor notării la examinatori diferiţi şi la acelaşi examinator, a factorilor subiectivi ai notării, precum şi identificarea mijloacelor menite să contribuie la asigurarea obiectivităţii examinării şi evaluării* [Pavelencu 1976; Cucoş 1998];
- *tot ceea ce poate contribui la o apreciere cât mai obiectivă a nivelului de cunoştinţe şi a capacităţilor unei persoane în diverse împrejurări şi în diverse scopuri reprezintă obiect de studiu pentru docimologie* [Nicola 1996].

Dorinţa specialiştilor din domeniul pedagogiei de a supune întreaga procedură „de colectare, organizare şi interpretare a datelor cu privire la calitatea activităţilor de formare" principiului imparţialităţii nu este, bineînţeles, una incidentală, neîntemeiată, fără rost şi fără explicare. Or, evaluarea rezultatelor procesului de învăţământ – ca „proces prin care se stabileşte dacă sistemul de predare-învăţare îşi îndeplineşte funcţiile pe care le are", ca „mecanism de obţinere a informaţiilor cu referire la ceea ce se întâmplă în perimetrul câmpului educaţional şi de valorificare a acestor informaţii în vederea elaborării unor aprecieri adecvate" sau ca „procedură complexă de comparare a rezultatelor activităţii instructiv-educative cu obiectivele planificate, cu resursele utilizate şi cu rezultatele anterioare" - înfăţişează un fenomen extrem de complicat, cu elemente predictibile, coerente, bine „puse la punct", dar şi cu numeroase disfuncţii ori dificultăţi. Idealul obiectivităţii, într-un asemenea context, este adeseori afectat. Factorii perturbatori instituiţi induc „variaţii destul de semnificative, relevate fie la acelaşi examinator în momente diferite, fie la examinatori diferiţi" [Cucoş 1998]. Contrar aşteptărilor, observăm – cu nedumerire, de cele mai multe ori – că evaluarea poate fi şi un mijloc de măsurare subiectivă, un factor de emitere a unor judecăţi de valoare axate pe nişte axiologii strict particulare, ei revenindu-i, în anumite împrejurări, statutul de anihilator al interesului pentru studiul continuu, pentru perfecţionare sau pentru obţinerea unor performanţe cât mai înalte.

Cum apar distorsiunile în procesul de evaluare didactică? În ce condiţii devine posibilă notarea subiectivă, parţială, părtinitoare? Ce anume trebuie să se întâmple (în jurul sau în interiorul nostru) pentru ca „activitatea de colectare, organizare şi interpretare a datelor privind efectele directe ale procesului de predare-învăţare" să devină o simplă formalitate, un act lipsit de seriozitate, o intervenţie dubioasă, prin al cărei caracter devine imposibilă nu numai „constatarea şi aprecierea adecvată a rezultatelor obţinute în procesul de învăţământ", ci şi „optimizarea stilului de predare, a capacităţii de învăţare" sau „ierarhizarea corectă a instituţiilor de învăţământ, a elevilor şi studenţilor"?

La întrebările formulate mai sus există, desigur, varii răspunsuri. Or, studiile de extracţie docimologică au pus deja în evidenţă faptul că „aprecierea rezultatelor şcolare este influenţată de numeroase circumstanţe în care se realizează procesul evaluativ". Cu toate acestea, suntem tentaţi să credem că (***i***) factorii care generează o obiectivitate scăzută în aprecierea rezultatelor şcolare pot fi raportaţi mai întâi de toate la personalitatea profesorului şi cea a elevului/studentului şi că (***ii***) printre aceşti factori se evidenţiază în mod special *efectul Pygmalion*.

De ce *efectul Pygmalion*?

Pygmalion, aşa cum găsim în numeroase surse de extracţie filosofică, literară sau/şi mitologică[3], a fost un rege al Ciprului şi, totodată, un sculptor de mare valoare. Deoarece nu reuşise să-şi găsească o parteneră de viaţă pe potriva aspiraţiilor sale şi aşa cum în regatul pe care-l controla dădea semne de viaţă

[2]*Randamentul şcolar* ţine, ca şi *eficienţa învăţământului*, de domeniul emiterii judecăţilor de valoare cu referire la rezultatele procesului de predare-învăţare, dar dispune, în acelaşi timp, de o anvergură mai mică, fiind dat doar de nivelul de pregătire teoretică şi acţională a ciracilor/ucenicilor (de un nivel de pregătire care, expresia aceluiaşi C. Cucoş, *reflectă o anumită concordanţă între ceea ce s-a studiat şi ceea ce se regăseşte în conţinutul circumscris de programele şcolare existente*).

[3]Pentru confirmare, vezi, spre exemplu, Brunel P.P., *Dictionnaires des mythes litteraires*, Paris, *Editions du Rocher, 1988*; Comte F., *Les Grandes Figures des mythologies*, Paris, *Editions Larousse, 1997*; Kernbach V., *Dicţionar de mitologie generală,* Bucureşti, Editura *Albatros*, 1995; Borbély Şt., *Mitologie generală,* Cluj-Napoca, Editura *Limes*, 2004; Cazimir Şt., *Pygmalion. Eseu de mitologie comparată,* Bucureşti, Editura *Cartea Românească*, 1982 sau/şi Braunstein Fr., Pepin J.F., *Marile mituri ale lumii*, Bucureşti, Editura *Lider*, 1997.

un puternic val de promiscuitate, de convieţuire în condiţii de mizerie morală a mai multor persoane de sex diferit, el hotărăşte că nu se va căsători niciodată şi, drept consecinţă, se apucă să cioplească în fildeş idealul său feminin. Statuia care, până în cele din urmă, i-a reuşit arăta atât de frumos, încât *Pygmalion* se îndrăgosteşte de ea, numind-o Galatea[4]. Mai mult, cuprins de-o patimă nemăsurată, el începe să o roage cu cel mai mare foc pe *Afrodita*, zeiţa frumuseţii şi a iubirii, să îi aducă pe cineva la fel de minunat[5]. Rugile şi pasiunea proaspătului îndrăgostit o impresionează pe zeiţă. În curând, statuia denotă antren, devine carne, om cu suflet, fiinţă deschisă pentru amor[6].

Aşa cum se întâmplă mereu în mituri, cei doi îşi leagă sufletele, nasc copii („ (...) şi când, pentru a noua oară, luna s-a închis peste discul său plin, tânăra fată naşte un fiu cu numele simbolic de *Pathos* (...)"), trăind fericit până la adânci bătrâneţi...

Mai aproape de zilele noastre, tema legendară a lui *Pygmalion* se regăseşte într-o piesă omonimică scrisă de G.B. Shaw. Publicată, iniţial, la Londra (1912) şi jucată, mai apoi, la Paris (1923), opera suscită interesul publicului, devenind – pe parcurs – una de înaltă condescendenţă. Scriitor spiritual, cu gustul paradoxului, mereu predispus să dinamiteze convenţiile, G.B. Shaw îşi alege ca erou un tânăr şi bogat profesor de fonetică, pe nume *Higgins*, care întâlneşte, întâmplător, o florăreasă drăguţă vorbind cu accent de provincie. Îşi propune să o iniţieze în regulile limbajului frumos şi să facă din ea o *lady*. Ceea ce îi reuşeşte, de altfel. *Eliza Doolittle* – or, anume acesta este numele florăresei - devine o desăvârşită „doamnă nobilă", o femeie fermecătoare, înţeleaptă, bogată şi bine educată. Va fi prezentată înaltei societăţi şi i se va oferi o viaţă nouă. La un moment dat, când un alt tânăr (pe nume *Pickering*) se îndrăgosteşte de ea, *Eliza* îi dezvăluie caracterul ambivalent al sentimentelor sale: „ (...) *diferenţa dintre o adevărată doamnă şi o florăreasă nu e felul în care se poartă ea, ci felul în care este tratată. Pentru profesorul Higgins, eu voi fi întotdeauna o florăreasă, pentru că el mă tratează ca pe o florăreasă şi întotdeauna o să mă trateze aşa. Dar pentru dumneavoastră, ştiu că pot fi o femeie cumsecade pentru că o să mă trataţi ca pe o doamnă şi întotdeauna mă veţi trata aşa*".

În mare – şi acest lucru poate fi observat relativ uşor –, *efectul Pygmalion*, derivând din mitul cu acelaşi nume, ar exprima o „*putere a aşteptărilor*". Or, anume aşteptările ne fac să devenim o persoană sau alta[7]. Contează, bineînţeles, ce aşteptăm noi de la propria persoană, dar, în acelaşi timp, contează

---

[4]În cartea a X-a din irepetabilul său poem epic „Metamorfoze", *Ovidiu* (*Publius Ovidius Naso*), cel care a adus primele nuanţe de o rară fineţe în analiza psihologică a dragostei (*Iubiri, Scrisorile eroinelor legendare, Arta iubirii, Remediile iubirii* ş.a.), ne prezintă un tablou zguduitor al stărilor de care a fost cuprins faimosul om de stat şi de artă: „Pygmalion pentru că le-a văzut pe femei ducând o existenţă marcată de fărădelegi, plin de oroare pentru viciile pe care natura le-a dăruit cu dărnicie, trăia fără soţie şi a petrecut mult timp fără o parteneră cu care să împartă patul. Totuşi, cu un talent minunat şi plin de succes, el a sculptat în fildeşul alb ca zăpada un corp căruia el îi dă o frumuseţe pe care nicio femeie nu o poate avea de la natură. El se îndrăgosti de opera sa. Ea avea înfăţişarea unei fecioare adevărate pe care ar fi crezut-o vie, dornică să se mişte, dacă pudoarea nu ar fi împiedicat-o (...). Pygmalion se minunează şi inima sa se aprinde pentru acest simulacru de corp. Adesea el atinge cu mâinile opera sa pentru a-şi da seama dacă este carne în fildeş, dar nu îşi poate mărturisi că este de fildeş. El îi dă sărutări şi îşi imaginează că ele îi sunt înapoiate, îi vorbeşte, o strânge în braţe şi i se pare că simte carnea cedând sub degetele sale, îl cuprinse chiar teama că membrele ei vor păstra o urmă lividă din cauza îmbrăţişărilor sale. El o mângâie, îi aduce daruri, o îmbracă în haine scumpe, îi pune la deget inele cu pietre preţioase, la gât lungi coliere. Totul îi stă bine, iar goală este la fel de frumoasă (...). El o numeşte companioana patului său (...)" [Ovidius 1972: 57-58].

[5]Iată cum arată acest răscolitor moment în versiunea aceluiaşi *Ovidiu:* „Pygmalion adresează o rugă lui Venus (Afroditei): „Dacă este adevărat, o, Zei, că voi puteţi acorda totul, eu vă adresez dorinţa ca soţia mea să fie – şi pentru că nu îndrăzneşte să spună: fecioară de fildeş – asemănătoare fecioarei de fildeş" [ibidem, 59].

[6]Să-l lăsăm, şi de această dată, pe marele *Ovidiu* să intervină cu un fascinant comentariu: „Venus a înţeles ce îşi dorea Pygmalion. Acesta se întoarce acasă, se apropie de statuie şi o sărută. Carnea ei i se păru căldură. El îşi apropie gura din nou. O mângâie cu mâinile: la atingere, fildeşul devine moale ca o ceară. Stupefiat, plin de o bucurie amestecată cu teamă, el atinge iarăşi cu mâna obiectul dorinţelor sale. Era un corp viu: venele băteau la contactul cu degetele lui. Pygmalion nu contenea să o sărute. Fecioara a simţit sărutările pe care el i le dădea şi, deodată, a roşit. Ridicând o privire timidă spre lumină, în acelaşi timp cu cerul, ea a văzut pe cel care o iubea. Venus este prezentă la unirea lor" [*ibidem,* 60].

[7]Aşteptările, după cum s-a demonstrat nu o singură dată, redau o stare de veghe a conştiinţei orientată spre înregistrarea senzorial-perceptivă a ceea ce pare a fi verosimil. Prin intermediul lor, se anticipează în timp şi se consemnează ca fiind realizate evenimente care încă nu au avut loc sau care au fost realizate doar în parte. Ori de câte ori dau semne de existenţă, ele nu fac decât să profileze un soi de probabilităţi subiective sau ipoteze (fie implicite, fie explicite) care prevăd apariţia a tot felul de rezultate/efecte comportamentale. În principiu, aşteptările sunt rezultatul unor procese de condiţionare sau a unei învăţări bazate pe observaţie. Astfel, în cazul relaţiei de tipul R-S, constructele mentale vizate iau forma credinţelor privind relaţia dintre un comportament şi consecinţele sale (care credinţe sunt formate îndeosebi prin condiţionare operantă), iar în cazul relaţiei de tipul S-S – forma credinţelor care spun că un anume eveniment-stimul anticipează apariţia altui eveniment-stimul (care credinţe sunt formate îndeosebi printr-un proces clasic de condiţionare).

extrem de mult şi traseul pe care ne cheamă să-l urmăm cei din preajma noastră. De ce nu suntem cu toţii independenţi în gândire şi acţiuni? De ce nu procedăm aşa cum ne duce capul? Unul dintre motive, cu siguranţă, este acela că „*nu trăim singuri, iar prezenţa celorlalţi determină schimbări şi schimburi (mutuale) de crezuri, aspiraţii şi valori*" [Ionescu]. Oricât am fi de non-conformişti, există oameni de al căror punct de vedere nu putem face abstracţie şi ale căror îndemnuri am fi tentaţi să le urmăm. Până la urmă, aşa cum obişnuia să spună G. Eliot, „*toţi suntem înclinaţi să credem ceea ce lumea crede despre noi*".

Esenţialmente, *efectul Pygmalion* poate fi schematizat după cum urmează:

- *orice persoană are aşteptări de la cei cu care se află în contact, conlucrează, întreprinde anumite acţiuni concrete;*
- *persoana în cauză comunică aceste aşteptări de o manieră consistentă sau mai puţin consistentă;*
- *cei din jur intuiesc sau citesc – într-o măsură mai mare ori mai mică – aceste aşteptări;*
- *productivitatea actului de conlucrare se află într-o dependenţă direct proporţională de aşteptările pe care respectivele categorii de actori le au unele faţă de altele.*

Efectul Pygmalion, irefutabil, îl poate determina pe om să exceleze, ca răspuns la bunele aşteptări legate de el, ca reacţie la părerea că este capabil să aibă succes şi că acest succes este unul realizabil. Totodată, efectul vizat poate şi să diminueze performanţa aceluiaşi om, în cazul în care cei ce-l înconjoară îi comunică – direct sau indirect – opusul (= că nu este capabil să aibă succes). În acest caz, potrivit estimărilor lui J.S. Livingston, cunoscut profesor harvardian, nepriceperea de a opera cu aşteptări înălţătoare „(...) va lăsa cicatrici pe carierele celor ce râvnesc să se afirme, va tăia adânc în stima lor de sine şi le va distorsiona imaginea despre sine"[8].

În interacţiunile cotidiene, oamenii adesea dau curs unor aşteptări concrete cu referire la propria lor persoană sau cu referire la persoanele din jur. De cele mai multe ori, în rezultatul exercitării unui asemenea tip de presiune cerebrală, atât ei, cât şi ceilalţi încep să se comporte în aşa fel încât să se confirme – secvenţial sau în deplinătate – previziunile elaborate anterior. Intrate în traiectoria existenţială a indivizilor, aşteptările lasă o puternică amprentă asupra modului în care se organizează câmpul cognitiv al acestora, asupra procesului de structurare a situaţiilor în care ei se găsesc şi asupra selectării comportamentului ce va fi actualizat din repertoriul acţiunilor lor potenţiale. Mai mult decât atât, aşteptările pot crea realitatea socială, pot influenţa cursul evenimentelor în aşa fel încât, chiar neadevărate, ele sfârşesc prin a se adeveri. Un exemplu, adus de Şt. Boncu, cunoscut psihosociolog ieşean, este suficient de convingător în acest sens: „Dacă A crede că B este prietenos şi sociabil din fire, se va comporta îndatoritor şi amabil ori de câte ori se află împreună. Fără îndoială, B va răspunde la fel. A, probabil, va trage concluzia că felul lui B de a se comporta confirmă părerea lui iniţială. Cu siguranţă că nu-şi va da seama că dacă ar fi crezut că B este rece şi distant, ar fi adoptat un stil de interacţiune distant şi rezervat. Probabil că în cazul acesta B l-ar fi tratat, la rândul său, rece, tratament pe care A l-ar fi interpretat ca o validare a expectanţelor sale. În oricare din cele două situaţii, A nu este conştient că propria lui conduită generează o realitate care nu face decât să-i confirme aşteptările".

Rolul aşteptărilor în contextul relaţiilor interpersonale, vom reaminti, poate fi elucidat pornindu-se de la câteva concepte relevante, dar mai ales de la cel ce vizează *starea de auto-eficienţă* şi de la cel ce ia în calcul *predicţia care se autoîmplineşte*.

Noţiunea de *auto-eficienţă* (*self-efficacy*) se referă la „credinţele oamenilor despre capacităţile lor de a exercita un control asupra evenimentelor ce le afectează viaţa" (A. Bandura). Din acest punct de vedere, auto-eficienţa consună perfect cu ceea ce poartă numele de aşteptare, adică reflectă o poziţie realistă cu referire la nivelul de reuşită a unei acţiuni. Credinţele autoeficienţei, sunt predispuşi să creadă specialiştii, operează asupra comportamentului prin procese motivaţionale, cognitive şi afective, influenţând comportamentul atât direct, cât şi indirect (prin efectul lor asupra mecanismului autoregenerator constituit din standardele performanţei). Eficienţa crescută va antrena aşteptarea succesului şi va genera perseverenţa în faţa obstacolelor şi frustrărilor. La fel, credinţele scăzute privind eficienţa personală vor mobiliza puţine resurse, mărind probabilitatea eşecului.

În ceea ce se referă la conceptul de *predicţie autoîmplinitoare* (*self-fulfilling prophecy*), acesta, discutând în termenii relaţiei de atribuire (observator-actor), pune în evidenţă situaţia de interacţiune în care aşteptările credibile ale observatorului vor suscita un anume comportament din partea actorului, ultimului revenindu-i să confirme (inconştient, de regulă) aşteptările legate de el. Făcându-şi apariţia în ştiinţa psihologică graţie eforturilor lui. R. Merton (1948), conceptul în cauză avea în vedere, de la început, relaţia experimentator – subiect experimentat/observator – observat: examinatorul cu aşteptări pozitive găseşte Q.J.-uri superioare examinatorului cu aşteptări negative faţă de acelaşi subiect supus procesului de investigaţie.

[8]La general, spun specialiştii, *efectul Pygmalion* dispune de doi poli şi o zonă intermediară situată între aceşti doi poli. Este sau nu este avantajos *efectul Pygmalion*, se întreabă, bunăoară, într-un studiu recent, R. Ionescu [Ionescu]. Şi răspunde: „Ca de obicei, situaţia nu se poate zugrăvi doar în alb şi negru, dar îi putem localiza cu aproximaţie polii. Când ochiul critic al celorlalţi se închide, cresc şansele de a repeta comportamente social indezirabile. Fără anumite legi nescrise nu ne-am putea adapta la societatea în care trăim. Acesta este *polul pozitiv*. Datorită privirii critice mereu aţintită asupra noastră, ne simţim presaţi să fim la nivelul standardelor impuse, începând de la unghii curate până la perceptele morale. Acesta ar fi *polul negativ*. Însă mai există o *zonă intermediară* în care avantajele se pot transforma în dezavantaje dacă nu le cunoaştem şi nu le folosim în modul cuvenit".

Cum acţionează *efectul Pygmalion* asupra lui *homo studiosus*?

La 1968, R. Rosenthal şi L. Jacobson, inspirându-se din mitul lui *Pygmalion*, dar şi din respectiva operă dramatică a lui G.B. Shaw, publică lucrarea „*Pygmalion in the classroom"* [Rozenthal]. Pornind de la premisa potrivit căreia locul unei persoane în societate este strâns legat de modul în care ea este tratată de către ceilalţi, autorii invocaţi formulează următoarele trei ipoteze de lucru:

a) *profesorii au unele aşteptări în ceea ce priveşte performanţa elevilor*;
b) *elevii tind să răspundă aşteptărilor pe care le au - faţă de ei - profesorii*;
c) *performanţele şcolare sunt determinate şi influenţate de aceste aşteptări*.

Partea experimentală a lucrării a implicat prezentarea de informaţii false unui grup de profesori vizavi de potenţialul intelectual al anumitor elevi selectaţi aleator (acestora li s-a dat numele de „*bloomers*"). Acţiunea s-a desfăşurat într-o şcoală primară din San-Francisco. Deşi, iniţial, toţi ucenicii au trecut printr-un test de inteligenţă, rezultatele acestuia – în strictă conformitate cu logica demersului investigaţional - nu au fost făcute publice. La sfârşit, s-a constatat că ucenicii „*marcaţi*", dar mai ales cei din clasele I şi II, au avut rezultate mai bune decât cei care, conform indicatorilor nedeclaraţi ai testului de inteligenţă, le erau mai mult sau mai puţin superiori din punct de vedere mental. Astfel, cei care–i reprezentau pe „*bloomers*" au câştigat în medie 12 puncte la coeficientul de inteligenţă, în timp ce antipozii şi-au îmbunătăţit performanţa cu doar aproximativ 8 puncte. La ucenicii din primele clase discrepanţa a fost şi mai mare, raportul fiind de 28 la 10.

Ipotezele de lucru ale studiului, aşadar, s-au confirmat în deplinătate: *categoriile de elevi care au fost prezentate cadrelor didactice ca fiind „puternice" au obţinut rezultate mai bune decât acele categorii de elevi care au fost prezentate ca fiind „slabe", în condiţiile în care şi unele , şi altele dispuneau , de fapt, de aceeaşi potenţialitate valorică.*

Referindu – se la datele experimentale obţinute de către R. Rosenthal şi L. Jacobson, mai mulţi specialişti – printre care, în mod special, T. Good şi J. Brophy [Brophy; Drophy] – ţin să ofere următoarele explicaţii:

a) la începutul perioadei şcolare, profesorii/învăţătorii au aşteptări diferite faţă de discipolii săi (în fond, cadrele didactice nu sunt de condamnat; or, aşteptările în cauză iau în calcul nişte informaţii pe larg vehiculate atât în şcoală, cât şi în afara ei);
b) pe fundalul aşteptărilor existente, profesorii/învăţătorii se comportă diferit cu cei pe care au obligaţia să-i instruiască (oferindu-le sarcini ale căror grade de dificultate diferă de la un caz la altul);
c) tratamentul diferenţiat pe care-l aplică profesorii/învăţătorii le indică discipolilor cum arată aşteptările legate de ei;
d) până în cele din urmă, aceste aşteptări sunt interiorizate de către discipoli, acest fapt contribuind, încetul cu încetul, la bulversarea activităţii lor cognitive/academice;
e) în cazul în care nu se va opune rezistenţă activă acestui gen de imixtiune, discipolilor le va fi afectată motivaţia, aspiraţiile, rezultatele şcolare;
f) rezultatele finale obţinute vor întări aşteptările existente ale profesorilor/învăţătorilor (aceste aşteptări bazându-se, de acum încolo, pe fapte/date considerate a fi obiective).

Evident, ar fi greşit să se creadă că puterea *efectului Pygmalion* depinde în exclusivitate de factorul inteligenţă. Însuşi R. Rosenthal este acela care nu se mulţumeşte cu cele înregistrate la 1968, atrăgând atenţia asupra necesităţii abordării entităţii *efectului Pygmalion* din mai multe perspective. Pedalând pe această idee, el ajunge să constate, în timp, că aşteptările – înalte sau scăzute – ale profesorilor faţă de discipolii săi sunt provocate, pe lângă coeficientul de inteligenţă, de *atractivitatea fizică, informaţiile cu referire la notele anterioare (*sau, mai larg*, cu referire la comportamentul anterior), provenienţa socială, înregimentarea confesională, apartenenţa rasială, durata relaţiilor de cunoaştere mutuală*. În plus, ţine să menţioneze reputatul cercetător american, profesorii/învăţătorii tind să-i abordeze pe elevii/studenţii în raport cu care au anumite aşteptări în baza a cel puţin *patru dimensiuni sociale*:

- *climatul* (de pildă, comportându-se de o manieră caldă/apropiată cu elevii/studenţii faţă de care manifestă aşteptări mari/înalte);
- *feedback*ul (de pildă, lăudându-i mai mult pe acei elevi/studenţi faţă de care manifestă, din nou, aşteptări mari/înalte);
- *intrări/input* (de pildă, oferind mai puţine informaţii celor ce inspiră aşteptări neînsemnate);
- *ieşiri/output* (de pildă, furnizând mai multe ocazii de a răspunde elevilor/studenţilor faţă de care manifestă aşteptări de anvergură).

Prin ceea ce izbutesc să întreprindă, R. Rosenthal şi L. Jacobson conferă *efectului Pygmalion* o evidentă coloratură prejudiciabilă. De la ei încoace, în majoritatea surselor de specialitate, acestuia din

urmă îi revin, preponderent, caracteristicile unui „*pol negativ*” sau, în cel mai bun caz, a unei „*zone intermediare*”. Iată doar câteva exemple:

- H. Shaub & K.G. Zenke: *efectul Pygmalion asigură o anumită probabilitate că prejudecăţile pozitive sau negative ale profesorului să influenţeze succesul şcolar, deşi diagnoza obiectivă a premiselor învăţării nu lasă să se întrevadă posibilitatea unei astfel de modificări* [Schaub; Zenke 2001];
- C. Cucoş: *generând erori şi fluctuaţii în notare, efectul Pygmalion face ca aprecierea celor care studiază să fie puternic influenţată de părerea pe care profesorul/învăţătorul şi-a format-o pe parcurs despre capacităţile acestora, părere care a devenit relativ fixă, inflexibilă; predicţiile cadrelor didactice nu numai că anticipă, dar şi facilitează apariţia comportamentelor invocate* [Cucoş 1998];
- A. Petrescu: *efectul Pygmalion conduce la modificarea comportamentului elevului în raport de convingerea profesorului/învăţătorului că el, elevul, nu poate rezista cerinţelor şcolare; acest comportament indus elevului duce, în final, la eşec* [Petrescu 2001].

Dat fiind faptul că *efectul Pygmalion*, din câte am văzut, generează o obiectivitate scăzută în stabilirea corectă a randamentului activităţii de predare-învăţare, este imperios necesar să ştim cum anume şi în ce condiţii influenţa nefastă a acestuia poate fi redusă substanţial sau chiar anihilată.

Despre posibilitatea eliminării *efectului Pygmalion* din sfera învăţământului

Atât sursele de specialitate – cum ar fi, spre exemplu, cele semnate de C. Cucoş [Cucoş 1998] sau/şi A. Petrescu [Petrescu 2001] –, cât şi experienţa avansată a unor instituţii de învăţământ arată că, din punct de vedere metodic, există mai multe căi prin care, în condiţiile procesului de evaluare didactică, puterea *efectului Pygmalion* poate fi estompată sau chiar redusă la zero. Pe scurt, chintesenţa acestor căi poate fi prezentată după cum urmează:

- iniţierea multiaspectuală a cadrelor didactice – prin intermediul unor seminare specializate, a unor conferinţe ştiinţifico-practice, mese rotunde sau/şi workschop-uri tematice – în tot ce ţine de caracteristicile definitorii şi legităţile de funcţionare ale *efectului Pygmalion*;
- stabilirea, încă de la faza de proiectare didactică, a unor obiective generale şi operaţionale adecvate finalităţilor procesului instructiv-educativ;
- mărirea numărului de probe curente date elevilor/studenţilor cu scopul diminuării puterii incidentalului/hazardului în aprecierea nivelului de însuşire a materialului predat;
- asigurarea anonimatului probelor scrise, corectarea aceleiaşi lucrări de mai mulţi profesori/învăţători (mai ales, în cazul examenelor);
- compararea notelor înregistrate de către profesori/învăţători cu ceea ce-au reuşit să stabilească, cu referire la aceiaşi elevi/studenţi, alte persoane investite cu funcţia de control (directori, directori adjuncţi, inspectori şcolari etc.);
- dezvoltarea, prin toate modalităţile posibile, a încrederii în posibilităţile elevilor/studenţilor şi promovarea sistematică a unghiului de vedere potrivit căruia ei sunt capabili de reuşite şcolare auguste;
- încurajarea elevilor/studenţilor să participe la tot felul de activităţi apte să aducă o îmbunătăţire continuă atât a imaginii lor, cât şi a calităţii relaţiilor lor cu învăţătorii/profesorii (concursuri, dezbateri, mese rotunde, olimpiade, victorine etc.);
- asigurarea *coaching*-ului[9] între patru ochi, a unui tip de *coaching* chemat să pună accentul pe ceea ce elevul/studentul face bine, şi nu pe slăbiciunile acestuia);
- exprimarea neîntârziată – de către cadrul didactic – a devotamentului sincer faţă de elevii/studenţii care au reuşit să obţină succes (oricât de mic ar fi) sau care depun un anumit efort pentru a-l obţine pe viitor.

Deşi în ultimul timp au văzut lumina tiparului mai multe studii în care cadrul didactic este prezentat ca fiind unul rezistent în faţa *efectului Pygmalion* (drept exemplu concludent, în această ordine de idei, poate fi adus numele lui D. Jussim, cunoscut cercetător american, care anunţă, în una din lucrările sale de referinţă, că, la ora actuală, percepţiile profesorilor sunt mai exacte decât s-a considerat pe timpuri, iar aşteptările lor pot prezice cu exactitate performanţele elevilor fiindcă sunt absolut întemeiate), va trebui,

[9]*Coaching*-ul, vom reaminti, redă o varietate de program mentorial, prin intermediul căruia persoanelor (elevilor sau/şi studenţilor, în cazul nostru) li se acordă o atenţie personală în vederea integrării lor în cultura organizaţiei, precum şi pentru dezvoltarea deprinderilor, formarea abilităţilor şi a relaţionării interpersonale. *Coaching*-ul, aşa cum găsim în literatura de specialitate [Hobson 2003], redă o „focalizare pe deprinderi şi competenţe în acţiune, precum şi de feedback asupra performanţelor”. În fond, *coach*-ul (în cazul nostru, învăţătorul sau profesorul) îi ajută pe cei cu care conlucrează să-şi definească obiectivele specifice, ca apoi să se organizeze astfel încât să atingă aceste obiective. Avem de a face, după cum observăm, cu o metodă care *deblochează*, facilitând manifestarea potenţialului intelectual al unor persoane luate separat sau al unor întregi colectivităţi.

totuşi, să recunoaştem că lucrurile nu stau tocmai aşa. Nimeni, suntem convinşi, nu ar merge până a nega că efectul nominalizat continuă să bântuie prin şcoli, că din cauza lui un număr impunător de elevi/studenţi nu-şi primesc notele care corespund nivelului lor de pregătire şi pe care, respectiv, le merită cu adevărat. Chiar cu riscul de a-şi confirma statutul lor de *pygmalioni moderni*, înşişi profesorii/învăţătorii ar putea fi predispuşi, credem, să depună mărturie în favoarea existenţei unei asemenea stări de fapt.

Să nu fim, însă, pesimişti. Ştim deja ce avem de făcut pentru a ieşi din impas. Cadrul didactic a fost şi va fi mereu elementul nodal al activităţilor cu caracter instructiv-educativ. Tendinţele evenimenţiale sunt de aşa natură încât el va trebui – mai devreme sau mai târziu – să renunţe la postura sa tradiţională şi să se transforme, în condiţiile în care instituţiile de învăţământ se restructurează, tot mai frecvent, în echipe de elevi şi profesori, într-un veritabil planificator al activităţilor de grup, într-un moderator imparţial, într-un facilitator al echitabilităţii, într-un consultant bine iniţiat şi echidistant. El este acela care, în noile condiţii, va trebui să manifeste maximum de corectitudine în relaţiile cu discipolii săi, să facă din obiectivitate un puternic catalizator al interacţiunilor din cadrul sălilor de studii. În definitiv, schimbându-şi radical atitudinea faţă de ceea ce poartă numele de relaţionare didactică, el va fi în stare să prefacă travaliul şcolar într-o activitate atractivă, desfăşurată pe un fundal concordant, temperat, cald şi securizant.

Bibliografie:

1. Ardoino, J., Berger, G., *D'une évaluation en miettes a une évaluation en actes,* Paris, *Andsha*, 1989.
2. Meyer, G., *Évaluer: pourquoi? Comment?,* Paris, *Hachette*, 1995 (în varianta română: Meyer G., *De ce şi cum evaluăm* / trad D. Samarineanu; pref. G. Berger, Iaşi, Editura *Polirom*, 2000, p. 17).
3. Bontaş, I., *Evaluarea cunoştinţelor. Docimologia,* în I. Bontaş, *Pedagogie*, Bucureşti, Editura ALL, 1994.
4. Surdu, E., *Rolul şi funcţiile evaluării în învăţământ*, în E. Surdu. *Prelegeri de pedagogie generală. O viziune sociopedagogică*, Bucureşti, Editura *Didactică şi Pedagogică*, R.A., 1995.
5. Pavelcu, V., *Principii de docimologie*, Bucureşti, Editura *Didactică şi Pedagogică*, 1976.
6. Cucoş, C., *Probleme de docimologie didactică*, în C. Cucoş (coord.). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice: curs elaborat în tehnologia învăţământului deschis la distanţă,* Iaşi, Editura *Polirom*, 1998.
7. Cucoş, C., *Evaluarea randamentului şcolar,* în C. Cucoş, *Pedagogie*, Iaşi, Editura *Polirom*, 1998.
8. Nicola, I., *Tratat de pedagogie şcolară,* Bucureşti, Editura *Didactică şi Pedagogică*, R.A., 1996.
9. Cucoş, C., *Factori ai variabilităţii aprecierii şi notării,* în C. Cucoş, *Pedagogie*, Iaşi, Editura *Polirom*, 1998.
10. Ovidius, *Metamorfoze*, Bucureşti, *Editura Ştiinţifică*, 1972.
11. Ionescu R. *Efectul Pygmalion* // http:// webcache.googleusercontent. com
12. Rozenthal, R., Jacobson, L., *Pygmalion in the classroom*: *teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: *Holt, Rinehart & Winston*, 1968.
13. Brophy, J. & Good, T. *Teachers' communication of differential expextations for children's classroom performance: some behavioral data,* în J. Educ. Psychol. - 61:365 – 74, 1970.
14. Good, T. & Drophy, J., *Looking in classrooms*, New York: *Harper and Row*, 1984.
15. Schaub, H., Zenke, K.G., *Dicţionar de pedagogie* / trad. Rodica Neculau; consultant ştiinţific: C. Cucoş, Iaşi, Editura Polirom, 2001.
16. Cucoş, C. *Factori ai variabilităţii aprecierii şi notării,* în C. Cucoş, *Pedagogie*, Iaşi, Editura *Polirom*, 1998.
17. Cucoş, C., *Factori perturbatori în apreciere şi notare,* în C. Cucoş (coord.). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice: curs elaborat în tehnologia învăţământului deschis la distanţă,* Iaşi, Editura *Polirom*, 1998.
18. Petrescu, A., *Factori care generează o obiectivitate scăzută în evaluarea didactică,* în I. Jinga & E. Istrate (coord.). *Manual de pedagogie*. – Bucureşti: Editura *ALL EDUCATIONAL*, 2001.
19. Cucoş, C., *Factori ai variabilităţii aprecierii şi notării,* în C. Cucoş, *Pedagogie*, Iaşi, Editura Polirom, 1998.
20. Cucoş, C., *Factori perturbatori în apreciere şi notare*, în C. Cucoş (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice: curs elaborat în tehnologia învăţământului deschis la distanţă,* Iaşi, Editura Polirom, 1998.
21. Petrescu, A., *Aspecte metodice privind realizarea unei evaluări cu grad mai mare de obiectivitate,*în I. Jinga & E. Istrate (coord.). *Manual de pedagogie*, Bucureşti, Editura ALL EDUCATIONAL, 2001.
22. Hobson, A., *Mentoring and Coaching for New Leaders*. Full Report: National College for School Leadership, 2003.

FORMAREA COMPETENŢEI CULTURII ÎNVĂŢĂRII ÎN CONTEXTUL TEHNOLOGIILOR EDUCAŢIONALE

Virgil MÂNDÂCANU, *Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chişinău, Republica Moldova*

Rezumat: Experienţa transformărilor învăţământului pedagogic superior în formă şi conţinut prin Procesul Bologna, conform noii arhitecturi a studiilor (licenţă, masterat, doctorat), bazat pe credite transferabile, pe standarde curriculare şi profesionale, pe creşterea calităţii în educaţie şi cercetare, acum doi ani, ne arată că procesul de formare iniţială, cât şi de reciclare a cadrelor didactice nu poate fi asigurat şi realizat păstrând accentul pe paradigma predării –

învăţării – evaluării, pe folosirea tehnologiilor informaţionale (TIC), pe magistrocentrism orientat spre cunoaştere, mobilitatea în Europa fără a renunţa la vechiul sistem de predare.

Cuvinte-cheie: *competenţa culturii învăţării, paradigma umanistă a managementului interacţiunii subiect - subiect al culturii învăţării, managementul culturii învăţării în contextul integralităţii personalităţii, tehnologii educaţionale moderne.*

Abstract: The experience of transformations in the higher pedagogical educational system in its form and context (Bologna Process), in accordance with a new structure of studies (licentiate, master's degree, doctor's degree), based on transferable credits, on curricular and professional standards, on improving the quality in education and research demonstrates that initial and further teacher training cannot be achieved following the old teaching-learning-assessing paradigm. The use of informational technologies, teacher centered education, European mobility will not help either unless the old educational system is renounced.

Keywords: *culture of learning competence, the humanist paradigm of the interaction management subject – culture of learning subject, management of the culture of learning in the context of personality integrality, modern educational technologies.*

Conferinţele, simpozioanele teoretico-practice ştiinţifice petrecute în ultimii 5 ani în multe universităţi din ţară şi peste hotare ne permit să spunem sincer şi deschis că Procesul Bologna cu toată substanţa unei noi orientări, moderne, n-a transmis universităţilor totuşi o nouă respiraţie în trezirea adevărată a celor care acum în învăţământul de masă vor să folosească aceleaşi pârghii, pe care le foloseşte învăţământul de elită european.

Învăţământul de calitate nu poate fi realizat dacă profesorii şi studenţii nu sunt implicaţi profund în procesul de cercetare – inovare, de dezvoltare a gândirii critice, creative, iar managementul interacţiunii subiect – subiect al învăţării nu este asigurat de tehnologii educaţionale moderne:

- în primul rând, la comutarea accentului de la un sistem de predare la o cultură a învăţării, adică comutarea de la magistrocentrism la pedocentrism, când procesul de studii se bazează pe orientarea profesională; cunoaşterea potenţialului creativ individual; dezvoltarea la maximum a potenţialului individual creativ; învăţării individuale, în grup şi colectivă cu caracter deschis; dezvoltarea gândirii critice, creative; motivarea şi stimularea necesităţii învăţării permanente; construirea / dezvoltarea cunoştinţelor, capacităţilor, competenţei profesionale a personalităţii umaniste. Acest sistem cere o pregătire specială în formarea culturii învăţării atât a studenţilor, cât şi a profesorilor. Aceasta nu se poate realiza calitativ doar prin credite transferabile şi standarde curriculare / profesionale, ci neapărat şi cunoaşterea potenţialului individual de performanţă şi excelenţă, prin folosirea tehnologiilor educaţionale de tip nou (TEM).
- în al doilea rând, catedrele, cadrele didactice şi studenţii vor fi implicaţi profund în procesul de învăţare prin cercetare – inovare. Aceasta cere o metodologie şi tehnologie specifică în învăţare. Finanţarea modestă a cercetătorilor universitari; nefamiliarizarea studenţilor cu ideea de „bildung" în condiţiile când deja ne mutăm de la un sistem mai restrâns la un sistem de masă; desconsiderarea deplină a excelenţei, performanţei, nepreocuparea catedrelor cu orientarea profesională, cu cunoaşterea potenţialului creativ şi posibilitatea gradului de angajare a absolvenţilor – toate acestea nu pot da viaţă Procesului Bologna în învăţământul universitar.

Experienţa transformărilor învăţământului pedagogic superior în formă şi conţinut prin Procesul Bologna, conform noii arhitecturi a studiilor (licenţă, masterat, doctorat) ne mai arată că numai în baza tehnologiilor informaţionale (TIC) nu se poate obţine formarea personalităţii cu competenţă şi performanţă, capabile să promoveze integral valorile autonomiei şi libertăţii. Se cer şi tehnologii educaţionale moderne (TEM) care pot asigura realizarea unei noi paradigme umaniste subiect – subiect în interacţiunea managementului formării culturii învăţării. Managementul învăţării prin cooperare / colaborare, învăţare individuală, învăţării în grup, euristică, problematizată, activităţii de cercetare poate contribui şi la edificarea problemei-cheie – schimbarea morală spirituală, intelectuală a pedagogului ca rezultat al integralităţii dezvoltării profesionale.

În acelaşi rând, vom menţiona că paradigma învăţământului pedagogic umanist superior al interacţiunii subiect – subiect în managementul formării culturii învăţării nu prezintă o noutate ştiinţifică în pedagogie. Aceasta vizează doar o întoarcere simbolică la modelul clasic al învăţământului european care acum menţine accentul pragmatic pe performanţă, excelenţă şi competitivitate doar în şcolile de elită sau care pretinde să devină normă şi în învăţământul de masă. În anii 70-90 ai secolului trecut, pedagogii sovietici au folosit această paradigmă în contextul „pedagogiei colaborării", acum numită la noi „pedagogia cooperării". Această problemă, în contextul Procesului Bologna, a devenit comună şi actuală pentru toate ţările Europei care tind spre competitivitate la nivel mondial în contextul integralităţii dezvoltării profesionale a cadrelor didactice.

Aplicarea acestei paradigme în condiţiile comutării accentului de la un sistem de predare la un sistem al culturii învăţării o putem acum numi „revoluţionară”, deoarece este vorba despre o altă metodologie şi tehnologie a pregătirii profesionale a cadrelor didactice. Trecerea de la magistrocentrism la pediocentrism şi axiocentrism cere de la profesor un alt punct de vedere – nu doar câte ore a predat, dar care sunt rezultatele învăţării. Aceasta cere favorizarea unei culturi a învăţării care ne impune să facem mari schimbări nu numai de ordin infrastructural, dar şi organizarea studiilor prin implementarea TEM, care ar favoriza dezvoltarea libertăţii, creativităţii, mentalităţii umaniste, abilităţile intelectuale înalte de gândire critică privind viitoarele cadre didactice cu talent, vocaţie în ale educaţiei.

Paradigma umanistă subiect – subiect al managementului culturii învăţării impune renunţarea la centrarea pe transmiterea cunoştinţelor, la îmbunătăţirea cunoştinţelor, la îmbunătăţirea procesului de predare, la tendinţe de a avea, cât mai multe ore în normă. Se cere o nouă metodologie, se cere implementarea TEM în baza standardelor educaţionale, ce vor cuprinde fundamentele psiho-pedagogice ale educaţiei, care acum, parţial, nu sunt stimulate. Profesorii trebuie să-i atragă pe studenţi să înveţe pe cale experimentală folosind metodele: învăţării interactive, euristice, problematice, de cercetare parţială, de cercetare în grup, individuale, colective, iar evaluarea şi autoevaluarea cunoştinţelor (competenţelor) vor purta un caracter deschis şi distinct. Aceasta poate avea loc numai în condiţiile motivaţiei şi orientării profesionale încă din şcoală. Această muncă a profesorilor şcolari şi universitari cere mari eforturi şi cheltuieli.

Conservatismul şi tradiţiile vechi, stereotipul ce se menţine în învăţământul superior prin magistrocentrism, cercetările pedagogice din ultimii 15-20 de ani ce ocolesc procesul de interacţiune subiect – subiect al managementului învăţării, neglijarea accentului umanist al formării personalităţii cadrului didactic, a specificului naţional, precum şi lipsa tehnologiilor educaţionale care ar contribui la realizarea acestor probleme – toate frânează dezvoltarea arhitecturii noi a învăţământului superior. Competitivitatea învăţământului cere ca de rând cu tehnologiile informaţionale comunicaţionale (TIC), care pun accentul pe învăţământul pragmatic, să fie asigurată, de asemenea, proiectarea şi implementarea tehnologiilor educaţionale noi (moderne) (TEM) care vizează pregătirea iniţială a cadrelor didactice.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, de rând cu celelalte universităţi, angajate în crearea Spaţiului Universitar Unic, conform Procesului Bologna, are misiunea de a aprofunda dezvoltarea noii arhitecturi a studiilor (licenţă, masterat, doctorat) participând într-o competiţie logică de edificare a unui învăţământ superior de calitate, competitiv cu cel european.

Învăţământul de calitate poate fi realizat doar în cazul în care studenţii şi profesorii sunt implicaţi profund în procesul de cercetare-inovare, realizând comutarea accentului de la un sistem de predare la o cultură a învăţării prin transformarea acestuia în formă şi conţinut, cu accent pe creşterea calităţii în educaţie şi cercetare, pe performanţă, excelenţă şi competitivitate.

Toate acestea pot fi asigurate dacă la nivel de cercetare vor fi produse şi desemnate realizări ştiinţifice, tehnologii moderne (TEM) şi inovaţii competitive ce vor favoriza dezvoltarea unei culturi a învăţării în baza abilităţilor intelectuale înalte, de gândire critică şi creativă, de autoinstruire permanentă şi învăţământ deschis la distanţă.

Bibliografie:

1. Mândâcanu, Virgil, *Etica pedagogică*. Ed. A III-a, Chişinău, Liceum, 2001.
2. *Etica şi arta comportamentului moral*, Chişinău, Baştina, 2004.
3. Mândâcanu, Virgil, *Educaţie. Credinţă. Umanism,* Chişinău, Baştina, 2007.
4. Mândâcanu, Virgil, *Profesorul maestru*, Chişinău, Pontos, 2009.
5. Mândâcanu, Virgil, *Specificul tehnologiilor pedagogice în sistema „culturii învăţării”,* în *Tehnologii educaţionale moderne în contextul formării culturii învăţării*. Coord. V. Mândâcanu, Vol. X, Chişinău, 2010.

IMPACTUL STILULUI DE COMUNICARE A CADRULUI DIDACTIC UNIVERSITAR ASUPRA SUCCESULUI ACTIVITĂŢII PROFESIONALE

Lilia NACAI, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: Articolul reflectă relaţia dintre stilul, particularităţile de comunicare a cadrelor didactice universitare cu studenţii şi succesul activităţii profesionale. Prezintă interes investigaţia experimentală care reflectă particularităţile de percepere de către studenţi a diferitor stiluri de comunicare didactică şi aprecierea lor.

Cuvinte-cheie: *şcoală superioară, cadre didactice universitare, stiluri de comunicare pedagogică. stilul dictator, deficit de contact, stilul atenţie diferenţiată, stilul hiporeflexiv, stilul hiperreflexiv, stilul rigid, stilul autoritar, stilul axat pe interacţiune activă.*

Abstract: The article reflects the relationship between the university lectures ‘style and features of communication with their students and the success of the professional activity. The experimental investigation represents a point of interest that reflects the students ‘perception of different teaching styles and the assessment of these styles.

***Keywords**: high school, university lectures, teaching communication styles, dictator style, lack of contact, carefully distinguished style/ differential attention style, hypo-reflection style, hyper-reflection style, rigid style, authoritarian style, style focused on active interaction.*

Unul din obiectivele prevăzute în cadrul procesului de la Bologna este asigurarea calităţii învăţămîntului superior. Responsabilitatea primară, în ceea ce priveşte asigurarea calităţii, revine instituţiilor de învăţămînt superior, în general, şi cadrelor didactice universitare, în particular. Activitatea cadrelor didactice universitare este un moment-cheie în asigurarea calităţii învăţămîntului superior. Aprecierea activităţii profesionale, a succesului activităţii profesionale a profesorilor universitari este o procedură complicată şi dificilă din motivul că presupune aprecierea următoarelor domenii: activitatea pedagogică, ştiinţifică, metodică, managerială, organizaţională. Pornind de la ideea că cîmpul universitar cuprinde, în mod necesar, studentul, unul dintre cei mai importanţi actori ai săi care, împreună cu profesorul, constituie scheletul învăţămîntului universitar şi că Şcoala Superioară funcţionează, înainte de orice, pentru studenţi, iar strategiile de dezvoltare a acestui sector se integrează sau ar trebui să integreze direcţii speciale de educare, formare şi emancipare a tinerilor care frecventează cursurile facultăţilor [Neculau 1997: 237], ne-am propus să cercetăm influenţa stilurilor de comunicare cu studenţii asupra succesului activităţii profesionale a cadrelor didactice universitare.

Rezultatele investigaţiilor ştiinţifice pun în evidenţă faptul că, de fapt, cadrul didactic universitar are un rol hotărîtor în formarea competenţelor profesionale ale studentului şi în facilitarea dezvoltării personalităţii lui pe parcursul studiilor (B. G. Ananiev, A. V. Dimitriev, I. S. Kon, V. T. Lisovschii, Z. F. Esareva). În acest context, studierea stilurilor de comunicare cu studenţii şi a influenţei lor asupra succesului profesional devine o necesitate în condiţiile asigurării calităţii învăţămîntului superior.

Analiza surselor ştiinţifice dedicate psihologiei şcolii superioare, psihologiei pedagogice ne-a permis să atestăm o serie de studii ce vizează comunicarea pedagogică. Pentru fundamentarea şi argumentarea cercetării noastre prezintă interes opiniile ştiinţifice vizînd comunicarea pedagogică şi stilurile de comunicare pedagogică elucidate de V. A. Kann-Kalic, M. Talen, A. B. Dobrovici, A. A. Leontiev, A. A. Bodalev ş.a.

Obiectul investigaţiei realizate de noi a constituit stilurile de comunicare cu studenţii a cadrului didactic universitar.

Scopul cercetării l-a constituit investigaţia relaţiei dintre succesul profesional al cadrelor didactice universitare şi stilurile de comunicare cu studenţii.

Demersul ştiinţific a pornit de la ipoteza că stilurile, particularităţile de comunicare a cadrelor didactice universitare cu studenţii au o eficienţă diferită din perspectiva activităţii didactice.

Am administrat metode şi tehnici de cercetare ştiinţifică cum ar fi: metoda testelor, ancheta, „Propoziţii neterminate".

Eşantionul de cercetare a fost constituit din 40 de respondenţi, cadre didactice universitare ale Universităţii de Stat „Alecu Russo" din Bălţi.

Testul „Diagnosticul stilurilor de comunicare pedagogică" pe care l-am administrat ne-a permis să identificăm stilurile de comunicare cu studenţii conturate în indici cantitativi. Testul nominalizat identifică opt stiluri de comunicare pedagogică: stilul dictator, deficit de contact, numit şi „Zidul chinezesc", stilul atenţie diferenţiată, stilul hiporeflexiv, stilul hiperreflexiv, stilul rigid, stilul autoritar, stilul axat pe interacţiune activă. Rezultatele obţinute în urma administrării testului nominalizat le prezentăm în figura ce urmează (Vezi Diagrama N-1]:

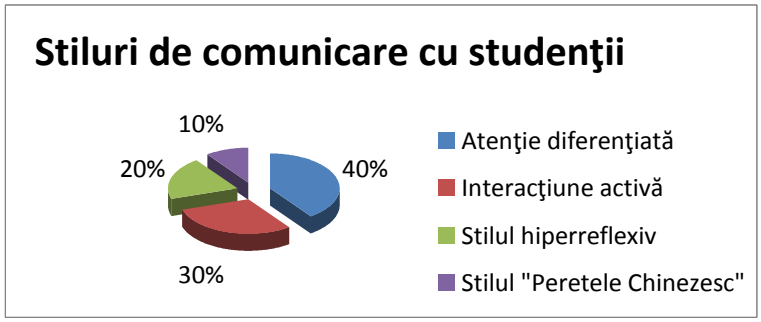


Diagrama N-1

Analiza rezultatelor obţinute de respondenţi ne-a permis să conchidem că majoritatea cadrelor didactice universitare - 40%, în activitatea didactică, preponderent, recurg la stilul de comunicare axat pe atenţie diferenţiată, adică manifestă o atitudine selectivă faţă de studenţi. În timpul orelor se orientează,

îşi concentrează atenţia la o parte din studenţii din auditoriu: fie la cei mai talentaţi, fie la cei care întîmpină greutăţi, fie la lideri sau la outsideri.

Totodată, o bună parte din cadrele didactice în comunicare cu studenţii apelează la stilul de comunicare axat pe interacţiune activă – 30% de respondenţi, adică stimulează iniţiativa, sînt foarte atenţi la schimbările în climatul psihologic din auditoriu şi reacţionează abil la ele, domină înţelegerea reciprocă, dar cu păstrarea distanţei. Problemele de ordin organizatoric, etic, educaţional se soluţionează creativ şi cu eforturi comune. Un număr nesemnificativ de cadre didactice universitare apelează la stilul de comunicare hiperreflexiv (20% respondenţi) – profesorul nu ţine cont numai de conţinuri, dar şi de modul în care el este perceput de public. Foarte sensibil reacţionează la atmosferă psihologică din sala de clasă, raportînd totul la propria persoană, reacţionează neadecvat la replicile şi acţiunile din auditoriu. Stilul de comunicare de tip „Zidul chinezesc" este adoptat de circa 10% din respondenţi între profesor şi educabil există un feedback limitat, slab, dictat de bariere create intenţionat în comunicare: lipsa dorinţei de a comunica, accentuarea intenţionată din partea pedagogului a statutului său, atitudinea neadecvată faţă de studenţi.

Menţionăm faptul că în cazul tuturor respondenţilor (100%) – cadre didactice universitare – a doua poziţie după indicii cantitativi îl ocupă stilul de comunicare axat pe interacţiune activă, ceea ce denotă că acest stil nu este străin pentru ei, dar nu recurg la el întotdeauna.

O altă dimensiune pe care am considerat-o relevantă pentru acest studiu vizează aprecierea calităţii activităţii, a succesului profesional al cadrelor didactice universitare, din perspectiva studenţilor. Opinia studenţilor este valoroasă pentru acest studiu, pentru că ei sînt acei ce interacţionează cu profesorii şi trăiesc pe propria persoană influenţele lor.

Ancheta „Profesorul cu ochii studentului" a fost elaborată din întrebări ce reflectă următoarele aspecte ale activităţii profesionale ale cadrelor didactice şi care sînt indicatori ai calităţii şi succesului profesional: aspecte social-profesionale; funcţionale de rol, etico-psihologice, individual-tipologice.

Ancheta „Profesorul cu ochii studentului" a fost utilizată nu doar pentru aprecierea activităţii cadrelor didactice universitare, dar şi pentru investigarea particularităţilor de percepere de către studenţi a diferitor stiluri de comunicare didactică şi aprecierea lor.

Reflecţiile ce urmează elucidează rezultatele obţinute de respondenţi la proba nominalizată:

1. Cadrele didactice universitare care recurg la stilul de comunicare hiperreflexiv expun mai bine conţinuturile decît cei cu stilul de comunicare axat pe atenţia diferenţiată;
2. Cadrele didactice care în comunicare cu studenţii apelează la stilul de comunicare axat pe interacţiune activă şi la stilul de comunicare hiperreflexiv sînt mai atenţi în timpul orelor la reacţia auditoriului decît cadrele didactice care în comunicare apelează la stilul de comunicare axat pe atenţie diferenţiată şi la stilul de comunicare de tip „Zidul chinezesc".
3. Un interes sporit faţă de succesele studenţilor îl manifestă pedagogii care în comunicare cu studenţii apelează la stilul de comunicare hiperreflexiv, apreciere mai joasă la această întrebare au obţinut pedagogii care în comunicare cu studenţii apelează la stilul de comunicare de tip „Zidul chinezesc".
4. Mai exigenţi în viziunea studenţilor sînt pedagogii cu stilurile de comunicare axate pe atenţie diferenţiată şi la stilul de comunicare de tip „Zidul chinezesc".
5. Tendinţa de a trezi şi a menţine interesul faţă de cursul universitar a fost apreciată, îndeosebi, la pedagogii marcaţi de stilul de comunicare axat pe interacţiune activă şi la stilul de comunicare hiperreflexiv şi mai puţin apreciată la pedagogii marcaţi de stilul de comunicare axat pe atenţie diferenţiată şi la stilul de comunicare de tip „Zidul chinezesc".

Bibliografie:

1. Antonesei, L., Yehia, Dr., Abdel-Aal, A.I., *Managementul universitar. De la viziunea conducerii la misiunea de succes,* Iaşi, Polirom, 2000.
2. Neculau, A**.,** *Cîmpul universitar şi actorii săi,* Iaşi, Polirom, 1997.
3. *Competenţa didactică: (perspectiva psihologică). Coord. S. Marcus.* Bucureşti, ALL EDUCATIONAL, 1999.
4. Канн–Калик, В. А., Ковалев, Г. П., *Педагогическое общение как предмет теоретического и природного исследования,* în Вопросы психологии, 1985, № 4.

FORMAREA COMPETENŢELOR DIDACTICE - CONCEPT AL ÎNVĂŢĂMÎNTULUI FORMATIV

Maria NICORICI, *Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Republica Moldova*

Motto: Nu există învăţare fără acţiune (J. Piaget)

Rezumat: Demersul reprezintă o prezentare generală a competenţelor didactice şi a mijloacelor de formare a acestora în procesul didactic.

Cuvinte-cheie: *competenţă didactică, procesul educativ, competenţa cognitivă, competenţa emoţională, competenţa exploratorie, competenţele legate de performanţă, situaţia de învăţare.*

Rezumé: L'article présente un aperçu generale sur les compétences didactique et certains moyens de leurs formation dans le processus éducatif.

Mots-clés: *les compétences didactique, le processus éducatif, la compétence cognitive, la compétence émotionnelle, compétences exploratoires, les compétences liées à la performance, les situations d'apprentissage.*

Obiectivul strategic pentru anul 2010, adoptat la Consiliul Europei, a fost: „UE să devină cea mai competitivă şi dinamică economie bazată pe cunoaştere din lume, capabilă de o creştere economică durabilă cu locuri de muncă mai bune şi mai multe şi o mare coeziune socială”. Concomitent cu aceasta se stabilesc şi noile competenţe de bază pentru toţi (pe lîngă cele tradiţionale):

- competenţele digitale;
- limbile străine;
- cultura tehnologică;
- spiritul antreprenorial;
- competenţele sociale (încrederea în sine, autonomia funcţională, lucrul în echipă, adaptarea, competenţe de învăţare).

Sistemul educaţional realizat în Republica Moldova este centrat pe profesor, spre deosebire de cel european. Deocamdată se mai pune accent pe cunoştinţe şi nu pe competenţe practice, care în urma restructurărilor economice se vor realiza în viitor. Pentru a satisface nevoile viitoare pe piaţa forţei de muncă, este necesar un învăţămînt centrat pe cerere, mult mai flexibil şi mai deschis. Problema care preocupă mereu mediul academic: cum să-l facem pe elev/student să participe în mod activ şi conştient la dezvoltarea sa pentru a beneficia de cunoştinţe şi a-şi crea aptitudini şi atitudini în loc de cum să-i transmitem acestuia cunoştinţe, să-i dezvoltăm atitudinile şi aptitudinile.

Printre obiectivele strategice ale agenţilor educaţionali (universitate, facultate, catedră) se află prerogativa asigurării calităţii educaţiei şi formării resurselor umane prin *competenţe* – consecinţă firească a procesului educaţional şi îmbunătăţirea imaginii publice a cadrului didactic.

Ce este competenţa? Conceptul de competenţă nu este absolut ceva nou. A fost lansat în ştiinţele educaţiei de către Noam Chomsky.

Învăţarea prin competenţe este abordată de mai mulţi cercetători din ţară şi de peste hotare: V.Pîslaru, L. Papuc, V. Cabac, S. Cristea, V. Copilu, I. Jinga, I. Neacşu, M. Diaconu, R. Niculescu etc.

Competenţă din latină: competere - a *se întîlni într-un loc, a fi capabil, a fi în stare*, a fost preluată în învăţămînt din alte domenii: psihologie, muncă, lingvistică.

Este o noţiune polisemantică, semnificaţia ei schimbîndu-se în funcţie de domeniul în care se aplică. Odată cu schimbările parvenite în învăţămînt, valorile au trecut de la conţinuturi pe obiective care presupun calitate, iar calitatea se finalizează cu competenţe.

Persistă mai multe definiţii ale noţiunii de competenţă, bunăoară:

✍ Din cadrul european al calificărilor extragem algoritmul: Competenţa = Cunoştinţe + Deprinderi + Capacităţi.

✍ V. Copilu defineşte competenţa ca „interacţiunea a 3 C ”: Competenţa = Cunoştinţe (C_n) + Capacităţi (C_p) + Comportament (C_m) [Copilu *et alii* 2002: 154].

✍ În accepţiunea Comisiei Europene, definiţia competenţelor-cheie este următoarea: „Competenţele-cheie reprezintă un pachet transferabil şi multifuncţional de cunoştinţe, deprinderi (abilităţi) şi atitudini de care au nevoie toţi indivizii pentru împlinirea şi dezvoltarea personală, pentru incluziune socială şi inserţie profesională. Acestea trebuie dezvoltate pînă la finalizarea educaţiei obligatorii şi trebuie să acţioneze ca un fundament pentru învăţarea în continuare, ca parte a învăţării pe parcursul întregii vieţi”.

✍ J. Cardinet afirmă: competenţa este o finalitate a unei formări globale care pune în joc mai multe capacităţi într-o singură situaţie [Cardinet 1988: 134].

Componentele unei competenţe sînt:

- Componenta (savoir-dire) este o componentă de tip static, legată de senzaţiile, percepţiile şi reprezentările referitoare la obiectele, fenomenele şi persoanele din lumea înconjurătoare.
- Componenta (savoir-faire) sau „a şti cum”, permite acţiunea asupra mediului şi soluţionarea cognitivă şi motorie a unor probleme; poate fi aplicată direct la anumite sarcini, implicînd mai multe simţuri şi proceduri: (*a şti să faci cognitiv* - presupune activităţi cognitive care permit a deduce informaţii noi referitoare la informaţia existentă; *a şti să faci operaţional* - presupune efectuarea unei modificări printr-o operaţie, un element; a *şti să faci relaţional* - presupune stabilirea relaţiilor cognitive dintre diferite domenii de studiu, cu scopul de a realiza o activitate).
- Componenta (savoir-etre) ţine de voinţă, emoţii, motivaţii şi include subcompetenţele: a putea să acţionezi; *a vrea să acţionezi; a şti să acţionezi.*

Astfel, în cadrul procesului educaţional realizat în baza obiectivelor curriculare, *elevul are datoria şi posibilitatea să dobîndească competenţele, în special, la lecţie,* sub forma algoritmului, propus de V. Copilu în care, C (competenţele) reprezintă:

☞ cunoştinţe funcţionale, asimilarea cărora este nu doar pentru a le „şti" ca să fie reproduse la examene, dar fiind formate prin exerciţii de aplicare sistematică a lor la lecţie favorizează formarea de ☞ capacităţi de aplicare a cunoştinţelor sub forma unor priceperi, abilităţi şi deprinderi care după o anumită perioadă să se transforme în ☞ comportamente constructive, a unor conduite şi atitudini pozitive în plan profesional.

Adică prin noţiunea de competenţă înţelegem un termen generic, în care se integrează toate tipurile de obiective realizate în procesul educaţional, fiind o *combinaţie de deprinderi, cunoştinţe, aptitudini şi atitudini.*

Astfel competenţele-cheie cuprind trei aspecte ale vieţii:

a. să dea posibilitatea oamenilor să-şi urmeze obiectivele individuale în viaţă, conduşi de interesele personale, aspiraţii şi dorinţa de a continua învăţarea pe tot parcursul vieţii;

b. să le permită indivizilor să participe în societate în calitate de cetăţeni activi;

c. capacitatea fiecărei persoane de a obţine o slujbă decenta pe piaţa forţei de muncă.

Începînd cu anii 2005-2006, sistemul de competenţe-cheie reprezintă un element de referinţă a planurilor de învăţămînt şi a programelor analitice. Aceste documente principale reflectă formarea competenţelor profesionale necesare viitorului cadru didactic - opţiune strategică în politica educaţionala a învăţămîntului de calitate.

Ce competenţe le sînt necesare profesorilor?

În opinia lui Gherghinescu, competenţa didactică poate fi operaţionalizată în număr de cinci competenţe specifice:

- *competenţa cognitivă*, care cuprinde abilităţile intelectuale şi cunoştinţele aşteptate;
- *competenţa afectivă*, definită prin atitudinile aşteptate din partea profesorului şi considerată a fi specifică profesiunii didactice, fiind şi cel mai greu de obţinut;
- *competenţa exploratorie*, care vizează nivelul practicii pedagogice şi oferă ocazia viitorilor profesori de a-şi exersa abilităţile didactice;
- *competenţa legată de performanţă*, prin care profesorii dovedesc nu numai că ştiu, dar şi că pot utiliza ceea ce ştiu;
- *competenţa de a produce modificări observabile* ale elevilor în urma relaţiei pedagogice [Gherghinescu 1999: 18].

Cum pot fi formate competenţele în cadrul unei discipline de studiu? Competenţele sînt, în esenţa lor, *transversale (transferabile)*, formîndu-se prin mai multe discipline şi nu doar prin studiul unei anumite discipline. Pentru formarea şi dezvoltarea competenţelor este necesară atît *activitatea teoretică* de informare, dar mai ales *activitatea practică*, desfăşurată într-un context profesional real. Aici va depinde mult de competenţa cadrului didactic şi a*ptitudinile pedagogice* ale studenţilor - viitori profesori care pot fi considerate ca premise necesare pentru formarea ulterioară a competenţelor didactice. *Atitudinile* pozitive ale studenţilor faţă de viitoarea profesie fac posibilă evoluţia de la aptitudini la competenţe, ca indicatori ai profesionalizării carierei didactice.

Formarea competenţelor se poate realiza prin utilizarea mai multor metode şi procedee, materiale didactice etc. Mai frecvent utilizate sînt metodele activ participative.

Bunăoară, în cadrul orelor de Didactică a biologiei implementez cu succes Jocul de rol (Jocul de simulare) - metodă didactică cu un pronunţat caracter de activizare a studenţilor. În cadrul acestei metode fiecare student simulează rolul cadrului didactic. Din timp ei îşi selectează tema pentru promovarea unui anumit tip de lecţie la biologie. În faţa colegilor, care reprezintă elevii unei clase conform temei curriculare, studentul promovează ora în cadrul căreia utilizează tot arsenalul didactic, conform normelor didactice. Jocul de rol este preferat de studenţi. El oferă posibilitatea plasării studentului în postură de cadru didactic pentru a identifica punctele forte şi punctele slabe, pentru a înţelege mai profund cerinţele viitoarei profesii, pentru a realiza legătura dintre teorie şi practică în cadrul disciplinei de studiu, pentru a reţine mai bine informaţiile dobîndite, prin utilizarea lor în situaţii de instruire simulate, pentru a dobîndi experienţă didactică, pentru a învăţa din greşelile proprii şi ale altora, pentru a-şi autodirija, în mod conştient, propriul proces de pregătire profesională.

Sînt binevenite şi sarcinile de învăţare de genul:

Situaţie de învăţare nr.1.

Competenţe: proiectarea lecţiei (Domeniul: Didactica biologiei).

Obiectiv operaţional: studenţii vor fi capabili să simuleze o lecţie la biologie la un anumit conţinut.

Resurse materiale: curriculum-ul la disciplină, manuale, planşe, mulaje etc.

Resurse procedurale**:** analiza materialelor, selectarea metodelor, elaborarea proiectului de lecţie, alcătuirea conspectului reper etc.

Sarcina de lucru: Elaboraţi proiectul didactic al unei lecţii de biologie, conform tuturor rigorilor metodologice (tipul lecţiei, clasa, cît şi tematica/modulul este la libera alegere). Conform proiectului, veţi promova ora în grupa dvs., avînd rolul de profesor de biologie, iar colegii vor fi în calitate de elevi. Proiectul didactic al lecţiei de simulare şi calitatea promovării lecţiei respective vor fi apreciate după anumite criterii (grila de evaluare a proiectului didactic şi Fişa de evaluare a lecţiei).

Situaţie de învăţare nr. 2

Competenţe: proiectarea lecţiei (Domeniul: Didactica biologiei).

Obiectiv operaţional: studenţii vor fi capabili să formuleze obiective operaţionale cognitive integrate unei competenţe, corelate cu un anumit conţinut din cursul de biologie.

Resurse materiale: curriculum-ul la disciplină pentru clasele VI-XII, manuale.

Resurse procedurale**:** conversaţia, algoritmizarea (elaborarea de obiective).

Sarcina de lucru: Lucraţi în grupuri de cîte patru, timp de 5-6 minute. Elaboraţi cîte 3 obiective pe nivele cognitive, după Mager (subiectul, verbul, rezultatul, condiţiile, criteriul), corelate cu competenţa tipuri de înmulţire.

Situaţie de învăţare nr. 3

Competenţe: a învăţa să înveţi, completarea tabelului.

Competenţa generală: analiza florei cultivate.

Competenţa specifică: analiza morfologică a plantei cu flori.

Obiectiv operaţional: pe parcursul secvenţei de învăţare studenţii vor fi capabili să analizeze organele vegetative şi generative a unei plante cu flori în baza planşelor, materialului natural, atlaselor.

Sarcina de lucru: Lucraţi în grupuri de cîte patru, timp de 10 minute. 1. Citiţi textul din fişa lucrării de laborator. Examinaţi atlasul, planşa şi materialul natural. 2. Observaţi organele vegetative şi generative ale plantei, concretizaţi denumirile şi descrieţi-le. În baza informaţiilor dobîndite completaţi tabelul alăturat.

Denumirea speciei	**Organe vegetative**			**Organe generative**		
	rădăcina	tulpina	frunza	floarea	fructul	sămînţa

O altă modalitate eficientă de formare a competenţelor la o lecţie de biologie este implementarea lecţiilor cu caracter formativ, orientate pe formarea de competenţe şcolare, cu ajutorul verbelor operaţionale, ca indicatori unici şi unitari în activitatea curentă de p/î/e.

Obiectivele operaţionale sînt clasificate pe 4 niveluri cognitive:

Nivelul I. Obiective ce necesită reproducerea mnemonică a datelor (recunoaştere, reproducere de definiţii, noţiuni, scheme, tabele) etc.;

Nivelul II. Obiective ce necesită operaţii elementare de gîndire (evidenţiere a faptelor, comparare, categorisire, concretizare, abstractizare, rezolvarea exemplelor simple) etc.;

Nivelul III. Obiective ce necesită operaţii de gîndire logică (transfer de cunoştinţe, interpretare, explicare, argumentare, inducţie, deducţie, apreciere) etc.;

Nivelul IV. Obiective ce necesită gîndire creativă (elaborarea sintezelor, rezolvări de probleme, aplicarea în practică a activităţilor cognitive) etc.

În baza acestor obiective cadrul didactic elaborează *sarcini didactice (SD) pe nivele cognitive* la fiecare lecţie în parte, diferenţiate pe teme/conţinuturi, elaborate cu ajutorul verbelor operaţionale/de acţiune, cu sprijinul cărora se desfăşoară activităţile didactice:

De exemplu, tema: Aparatul excretor

SD-I (cunoaştere şi înţelegere):

1. Numeşte componentele aparatului excretor.
2. Grupaţi factorii următori, separîndu-i pe cei care cresc producţia de urină de cei care o scad. *Lichide abundente, alimentaţie bogată în legume proaspete, transpiraţie, hemoragie, o ceaşcă de cafea, hrană sărată.*

SD-II (aplicare)**:**

1. Descrie cum funcţionează nefronul?
2. Cum reglează rinichiul compoziţia ionică a mediului intern?

SD-III (analiză şi sinteză):

1. Explică care este deosebirea dintre urina primară şi urina finală?

2. În baza informaţiilor acumulate la curs stipulează care substanţe din plasma sangvină sînt proprii şi pentru urină? De ce atare reziduuri ca acidul uric şi ureea sînt mai concentrate în urină decît în sînge?

SD-IV (rezolvare de probleme):

1. Urmăriţi datele prezentate în tabelul alăturat şi calculaţi:

Constituenţi ai urinei	Cantitatea % din masă
Apă	960
Proteine	0
Glucoză	0
Săruri minerale	14
Reziduuri azotate	23

a. Calculaţi cantitatea de substanţe eliminate în 1,5 l de urină care se elimină într-o zi.

b. Ştiind că fiecare nefron filtrează 60nl/min (1nl $=10^{-9}$ l) de plasmă, calculaţi cantitatea de plasmă filtrată în 24 de ore. Fiecare rinichi posedă 1,2 x 10^{6} nefroni.

Prin proiectarea şi promovarea lecţiilor axate pe metode formative cadrul didactic îi propune elevului/studentului să înveţe făcînd, aceasta fiind prerogativa învăţămîntului actual. Doar în cadrul unei lecţii proiectate şi realizate pe bază de obiective curriculare de formare, educaţii pot fi astfel antrenaţi încît ei singuri să-şi dobîndească achiziţii performante sau competenţe profesionale necesare pe parcursul întregii vieţi.

Bibliografie:

1. Copilu, D., Copilu V., Dărăbăneanu I., *Predare pe bază de obiective curriculare de formare,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2002.
2. Gherghinescu, R., *Conceptul de competenţă didactică*, în *Competenţa didactică,* Bucureşti, Editura ALL, 1999.
3. Cardinet, J., *Evaluasion scolaire et pratique*, Bruxelle, De Boeck Wesmael, 1988.

ФОРМИРОВАНИЕ ХИМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА

Василий ШАРАГОВ, *Бэлцкий госуниверситет им. А. Руссо, Республика Молдова*

Rezumat: Pentru formarea competenţelor chimice se propune aplicarea analizei de sistem. Se examinează esenţa noţiunilor sistem şi elementele lui, abordarea de sistem şi analiza de sistem. Competenţele chimice se divid în următoarele grupe: noţiunile chimice de bază, alcătuirea ecuaţiilor reacţiilor chimice şi rezolvarea problemelor, practicumul de laborator şi probleme cu caracter integru. Se discută exemple concrete de aplicare a abordării de sistem pentru formarea competenţelor chimice.

Cuvinte-cheie: *competenţă chimică, clasificare, sistem, element, analiza de sistem.*

Abstract: It is proposed to use the system analysis to form chemical competences. Such concepts as the system and its elements, the system approach, the system analysis are analyzed. The chemical competences can be divided into the following groups: basic theoretic concepts of chemistry, creating equations of chemical reactions and solving problems, laboratory workshop and integral tasks. Real examples of how to apply the system approach to form chemical competences are discussed.

Keywords: *chemical competence, classification, system, element, system analysis*.

Введение

Модернизация системы образования в нашей стране предусматривает реализацию концепции опережающего образования, ориентированного на результат, основанный на компетентностном подходе, и широкое внедрение методов инновационного и развивающего образования, ориентированного на раскрытие творческого потенциала учащихся [Gorincioi: 2].

Ведущими категориями компетентностного подхода являются понятия «компетенция» и «компетентность». В литературе данные понятия имеют различное толкование, так М. Н. Лабикова эти понятия определяет следующим образом: *„компетенция* – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним; *компетентность* – „это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности” [Лабикова: 1-6].

Как отмечает М. М. Шалашова „Компетенции следует рассматривать как требуемый результат образовательной деятельности обучающихся, включающий в себя не только знания, но и освоенные способы действий, личностные качества, необходимые для продуктивной деятельности по отношению к предметам и явлениям действительности. Компетентность является интегральной характеристикой личности, определяемой совокупностью компетенций. В содержание компетенций включается все, что необходимо для выполнения предполагаемых задач: предметные знания, освоенный опыт деятельности, проявляемые при этом самостоятельность мышления, мотивация к обучению и др.” [Шалашова 2009: 9-10].

Известный ученый А. В. Хуторской предлагает трехуровневую иерархию компетенций:

"1) ключевые компетенции - относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;

2) общепредметные компетенции – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;

3) предметные компетенции - частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов” [Хуторской: 56-57].

М. М. Шалашова в содержании компетенций выделяет знаниевый, деятельностный и мотивационный компоненты. Отмечено, что в процессе обучения формируются и развиваются ключевые и предметные компетенции у школьников, универсальные и профессиональные компетенции – у студентов. Для становления профессиональной компетентности будущего учителя химии М. М. Шалашова особое внимание уделяет химическим компетенциям [Шалашова 2010: 12-13].

Знаниевый компонент химических компетенций студентов содержит огромный объем материала [Шалашова 2010: 17-20]: „основные законы и теоретические представления химии, способы физико-химического описания различных процессов; современную номенклатуру химических веществ; классификацию химических веществ и химических реакций; особенности химического строения различных состояний веществ; основные положения квантовой химии; современные представления о строении органических соединений; классификацию реагентов и химических реакций с участием органических веществ; роль катализа в превращениях важнейших классов веществ; теоретические основы химической технологии, термодинамики, электрохимии; ха-

рактерные свойства химических элементов и их соединений; зависимость химических свойств от строения молекулы; способы образования и свойства основных видов химической связи" и т.д.

Практика преподавания разных химических дисциплин свидетельствует о том, что даже самые способные студенты не способны на высоком уровне сформировать базовый знаниевый компонент химических компетенций. Это побуждает разрабатывать новые подходы и методы для формирования химических компетенций студентов.

Цель работы заключается в выяснении возможностей формирования химических компетенций студентов на основе системного анализа.

Сначала охарактеризуем сущность системного анализа и принципы его применения.

1. Сущность системного анализа

В научных исследованиях и технике системный анализ используется со второй половины прошлого столетия. Сегодня он применяется во всех сферах человеческой деятельности: науке, технике, космонавтике, промышленности, строительстве, учебе, экономике, медицине, военном деле и др. [Абовский; Владимирский; Козлов, Остапчук, Щербатенко; Мельникова, Шведова; Смирнов].

Общепринятое определение понятия „системный анализ" отсутствует, на наш взгляд, наиболее полное определение разработал В. Н. Садовский: „Системный анализ представляет собой совокупность методов и методик выработки и принятия решений при проектировании, конструировании и управлении сложными и сверхсложными объектами (социальными, экономическими, техническими и т. д.)" [Бреховских: 32].

Автор данной статьи предлагает такое определение данному понятию: системный анализ - это всестороннее исследование объекта для получения о нем целостного представления и выявления его взаимосвязи с другими объектами.

Важнейшие принципы системного анализа, по мнению Л. И. Мельниковой и В. В. Шведовой, заключаются в следующем:

„1) процесс принятия решений должен начинаться с выявления и четкого формулирования конечных целей, а также критериев, по которым может оцениваться их достижение; 2) необходимо рассматривать всю проблему как целое, т. е. как единую систему, и выявлять все последствия и взаимосвязи каждого частного решения; 3) необходимы выявления и анализ возможных альтернативных путей достижения цели; цели отдельных подсистем не должны вступать в конфликт с целями всей системы" [Мельникова, Шведова: 15] .

Согласно данным тех же ученых, „основным и наиболее ценным результатом системного анализа признается не количественно определенное решение проблемы, а увеличение степени ее понимания и сущности различных путей решения".

Основой системного анализа является системный подход, в котором любой объект рассматривается как система. Профессор О. С. Зайцев определяет систему следующим образом: „система это множество элементов, находящихся в таких отношениях и связях друг с другом, которые придают ей целостность и единство" [Зайцев: 5]. В качестве элементов системы выступают предметы, вещества, свойства, признаки, понятия, законы и др., т. е. любые объекты материального и духовного характера.

Рассмотрим пример. Обычная шариковая ручка как система, всегда содержит такие элементы: стержень с пастой, корпус, колпачок. В свою очередь, стержень с пастой является подсистемой, состоящей из элементов: пластмассовой трубки, металлического наконечника, шарика, пасты. Из этого следует, что элемент системы представляет собой часть объекта, выполняющего определенную функцию.

Самой сложной и ответственной процедурой в системном анализе является построение обобщенной модели, отображающей все те факторы и взаимосвязи между ними, которые могут влиять на процесс принятия решения [Мельникова, Шведова: 25]. До сих пор отсутствует единый подход к созданию общей модели факторов для родственных объектов.

Автор предпринял попытку разработать единый подход для описания характеристики любых материальных объектов. На первом этапе все факторы, характеризующие объект как систему, подразделяются на три блока или направления (рис. 1).

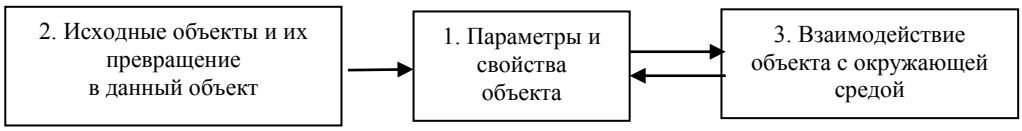


Рис.1. Блок-схема представления объекта с позиций системного анализа

Для материального объекта первое направление включает характеристику собственно самого объекта, т. е. такие параметры и свойства, которые имеет любой материальный объект: размеры, форму, состав, структуру, свойства (физические, химические, биологические, технологические), чистоту и т. п. Второе направление представляют факторы, влияющие на получение объекта (исходные объекты и их преобразование в данный, условия и методы образования объекта и др.). Третий блок характеризует взаимодействие объекта с окружающей средой, т. е. с другими объектами. Сюда относятся условия эксплуатации объекта, влияние окружающей среды на свойства объекта и т. д.

Между факторами всех трех блоков имеется тесная взаимосвязь. Например, состав, структура, свойства и степень чистоты материального объекта полностью зависят от качества исходных объектов и технологии их преобразования в данный объект. С другой стороны, те же характеристики объекта существенным образом зависят от факторов третьего направления – вида среды, в которой находится объект (газ, вакуум, жидкость и т. п.), параметров этой среды (температуры, давления и пр.) и др.

Для описания каждого направления привлекается большое количество факторов. Родственные факторы целесообразно объединять в группы и подгруппы. Более подробно эти сведения рассматриваются ниже. Аналогичным образом можно охарактеризовать объекты духовного характера.

Представленный общий подход описания любых объектов может применяться для решения разных проблем в науке, технике, педагогике и других областях человеческой деятельности.

2. Общая модель факторов, характеризующих вещества и материалы

В общем случае вещества и материалы как материальные объекты с позиций системного анализа можно описать с помощью трех блоков, показанных на рис. 2.

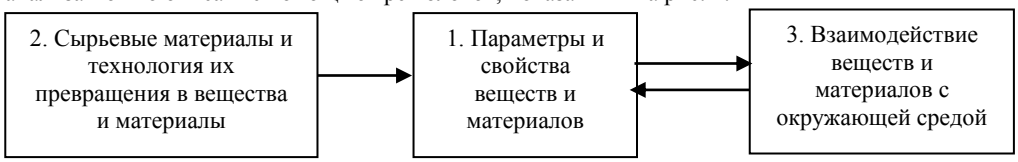


Рис. 2. Блок-схема представления веществ и материалов

Каждый из трех блоков содержит большое количество факторов, объединенных в группы. Направление 1. „Параметры и свойства веществ и материалов” включает несколько групп факторов, представленных на рис. 3.

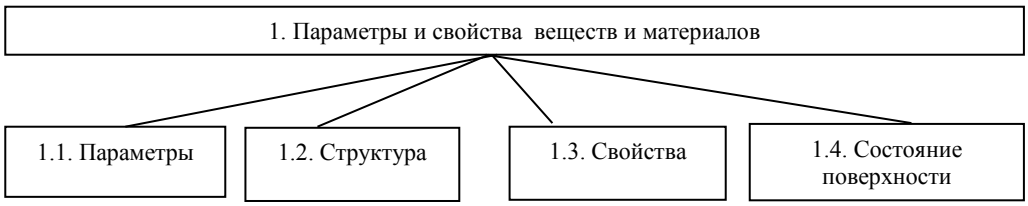


Рис. 3. Блок-схема групп факторов, относящихся к направлению 1. „Параметры и свойства веществ и материалов”

В свою очередь, каждая группа факторов содержит подгруппы факторов. Так, например, группа 1.3. „Свойства веществ и материалов” включает подгруппы факторов: физические, химические, биологические и технологические свойства. Таким же образом и подгруппы факторов состоят из подподгрупп факторов. Например, подгруппа „Физические свойства” делится на подподгрупп свойств: общие, термические, электрические, магнитные, оптические, акустические, механические, гидрофизические и др. Далее каждая подподгруппа факторов разбивается на отдельные свойства. Например, механические свойства подразделяются на механическую прочность, твердость, упругость, эластичность и т. д. Необходимо отметить, что обычно каждое отдельное свойство определяется разными методами.

Аналогичным образом описываются группы и подгруппы факторов для блоков 2. „Сырьевые материалы и технология их превращения в вещества и материалы” и 3. „Взаимодействие веществ и материалов с окружающей средой”. Общая характеристика веществ и материалов включает большое число факторов.

Таким образом, с позиций системного анализа характеристика веществ и материалов представляет собой систему взаимосвязанных факторов**.** С помощью системного анализа можно

получить *целостное представление о факторах*, характеризующих вещества и материалы, их взаимосвязи между собой и провести ранжирование факторов по степени важности.

3. Классификация химических компетенций

В литературе химические компетенции классифицируются по-разному. На наш взгляд, химические компетенции целесообразно разделить на четыре главные группы:

1. Когнитивные (знаниевые) компетенции, включающие основные теоретические положения химии (фундаментальные понятия и законы химии; классификацию химических веществ и химических реакций; химический язык и современную номенклатуру химических веществ; характеристику веществ и материалов; строение атома и его электронную структуру; химическую связь и строение вещества; теоретические основы термодинамики, кинетики и химической технологии; классификацию и характеристику растворов и дисперсных систем и др.)
2. Деятельностные компетенции, включающие составление уравнений химических реакций и решение задач (определение валентности и степени окисления веществ, составление уравнений химических реакций разными методами, принципы решения химических задач, многообразие методов решения задач и др.)
3. Экспериментальные компетенции, включающие лабораторный практикум (технику выполнения химического эксперимента, определение и ранжирование факторов, влияющих на результат эксперимента, математическую обработку результатов эксперимента и др.)
4. Компетенции интегрального характера (курсовые и лиценционные работы, индивидуальные задания, рефераты, задачи творческого характера, задания для самостоятельной работы, олимпиады, доклады на конференции, научные эксперименты и др.).

Такое деление химических компетенций представляет интерес с точки зрения определения приоритетов в подготовке студентов. Автор данной статьи считает, что в учебном процессе наиболее важными являются компетенции интегрального характера и экспериментальные компетенции, которые без помощи преподавателя студенты самостоятельно сформировать не могут.

Также сложно студентам правильно формировать когнитивные (знаниевые) химические компетенции. Это объясняется тем, что студентам необходимо усвоить огромный объем информации, представленной в литературе по-разному.

4. Методика формирования химических компетенций на основе системного анализа

Традиционный подход для формирования химических компетенций, направленный на *запоминание* материала, не только не эффективен, но и приводит к снижению интереса к обучению и недостаточному развитию творческих способностей студентов.

Сформировать знаниевые химические компетенции можно более эффективно с позиций системного анализа. Рассмотрим конкретный пример. Необходимо сформировать химические компетенции о каком-то веществе или материале, например, о неорганическом стекле. В этом случае известная информация о неорганическом стекле представляется в соответствии с блок-схемами, представленными на рис. 2 и рис. 3. Полная характеристика стекла включает огромное число факторов, которые невозможно представить в настоящей работе. В качестве более простого примера рассмотрим только отдельное свойство стекла - химическую стойкость стеклянной тары.

Для всех видов стеклянной тары (бутылок, флаконов, банок) химическая стойкость является одним из наиболее важных эксплуатационных свойств. Методы определения химической стойкости стекла подразделяются в зависимости от геометрических характеристик образцов, природы реагентов, температуры, от способа количественного измерения и т. д. [Безбородов]. Для большинства видов стеклянной тары химическая стойкость регламентируется требованиями стандартов. Химическая стойкость всей массы изделия зависит, главным образом, от химического состава стекла. На химическую стойкость внутренней поверхности стеклянной тары влияет большое число факторов: химический состав и структура поверхностных слоев стекла, способ формования и конфигурация изделий, влажность воздуха, длительность и условия хранения тары и т. д. В некоторых случаях продукция полностью бракуется на стекольных заводах из-за недостаточной химической стойкости стекла. Выявление причин брака является сложной проблемой, так как не изучено влияние многих факторов на химическую стойкость стекла. На стекольных заводах часто не могут установить факторы, влияющие на снижение химической стойкости стекла.

С позиций системного анализа химическая стойкость стекла представляет собой систему взаимосвязанных факторов. На основе универсальной модели трех блоков факторов составляется конкретная модель факторов для данного свойства стекла. Верхний уровень факторов, влияющих на химическую стойкость тарных изделий, представлен на рис. 2. В свою очередь, каждый блок

содержит несколько групп и подгрупп факторов. Например, блок 2. „Сырьевые материалы и технология их превращения в стекло” включает следующие основные группы факторов:

2.1. Сырьевые материалы и их подготовка.
2.2. Получение шихты и ее характеристики.
2.3. Стекломассу и условия ее варки.
2.4. Метод и условия формования стеклоизделий.
2.5. Термообработку стеклоизделий.
2.6. Финишные операции.

Затем представляются факторы, относящиеся к отдельным группам и подгруппам.

На следующем этапе выясняется влияние каждого фактора на химическую стойкость стеклотары. Так как при прочих идентичных условиях химическая стойкость стекла зависит от конфигурации изделий. Автор данной статьи экспериментально установил, что значения водостойкости бутылок для водки и бутылок для соков, имеющих одну и ту же вместимость, но разную конфигурацию между собой значительно различаются (бутылки вырабатывались на одной и той же стеклоформующей машине).

Затем наступает наиболее сложный и ответственный этап – ранжирование факторов по степени их важности. Для этого определяется количественная связь между каждым фактором и химической стойкостью стеклоизделий. В тех случаях, когда отсутствует количественный критерий, во внимание принимается качественное влияние данного фактора на свойства стекла. Надо отметить, что до сих пор не выяснено влияние многих факторов на химическую стойкость стеклотары.

Таким образом, с помощью системного анализа можно получить *целостное представление о факторах*, влияющих на химическую стойкость стеклоизделий (или иное другое свойство стекла), их взаимосвязи между собой и провести ранжирование факторов по степени важности.

Опыт преподавания свидетельствует о том, что при помощи системного анализа студенты легко осваивают единый подход представления характеристики вещества или материала. Такая методика эффективна для развития внутрипредметных и межпредметных связей.

Аналогичным образом системный анализ применяется для формирования деятельностных, экспериментальных и интегральных химических компетенций.

Библиография:

1. Gorincioi, Valeriu, *Formarea profesorilor pentru implementarea curriculumului modernizat de liceu. Chimia. Suport de curs*, Chişinău, 2010.
2. Лабикова, М. Н., *Соотношение понятий компетенция и компетентность в контексте современного образования*, Химия в школе, 2007, № 2.
3. Шалашова, М. М., *Компетентностный подход в изучении химии и оценивании компетенций учащихся средней школы*, 1 сентября Химия, 2009, № 13.
4. Хуторской, А. В., *Ключевые компетенции: Технология конструирования*, Народное образование, 2003, №5.
5. Шалашова, М. М., *Непрерывность и преемственность измерения химических компетенций учащихся средних образовательных школ и студентов педагогических вузов*, Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук, Московский педагогический государственный университет, 2010.
6. Абовский, Н. П., *Творчество в строительстве. Системный подход*, Красноярск, Стройиздат, 1992.
7. Владимирский, С. Р., *Системотехника машиностроения. Методология и практические приложения.* СПб, Питер, 1994.
8. Козлов, Г. Ф., Остапчук, Н. В., Щербатенко, В. В., *Системный анализ технологических процессов на предприятиях пищевой промышленности*, Киев, Техніка, 1997.
9. Мельникова, Л. И., Шведова В. В., *Системный анализ при создании и освоении объектов техники*. Москва, ВНИИПИ, 1991.
10. Смирнов, В. Н., *Системное исследование показателей качества изделий*. Л., Машиностроение, 1981.
11. Бреховских, С. М., *Основы функциональной системологии материальных объектов*, Москва, Наука, 1986.
12. Зайцев, О. С., *Общая химия. Направление и скорость химических процессов. Строение вещества*, Учебное пособие для студентов нехимических специальностей университетов, Москва, Высшая школа, 1983.
13. Безбородов, М. А., *Химическая устойчивость силикатных стекол*, Минск, Наука и техника, 1972.

ABORDAREA COMPETENTĂ LA PREGĂTIREA ECONOMIŞTILOR: FORMAREA STRATEGIILOR DE ADAPTARE PROFESIONALĂ A VIITORILOR SPECIALIŞTI

Irina MOVILĂ, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: Transformările strategice, care au loc în învăţămîntul superior în legătură cu modificarea cerinţelor pieţei de muncă, ne orientează asupra introducerii maximale a abordării competente în procesul educaţional al formării

viitorilor economişti. Abordarea competentă are premise pedagogice atît în practică, cît şi în teorie. Referindu-se la practica educaţiei profesionale, pedagogii au atras atenţia la decalajul evident dintre calitatea pregătirii specialistului cu studii superioare şi cerinţele pieţei muncii. Abordarea prin competenţe în pregătirea economiştilor corespunde direcţiei contemporane de dezvoltare strategică a businessului. Formarea strategiilor de adaptare profesională a viitorilor specialişti în învăţămîntul superior este instrumentul de realizare a abordării prin competenţe, scopul fiind pregătirea unui specialist competent şi competitiv, în corespundere cu cerinţele pieţei.

Cuvinte-cheie: *conceptul de competenţă, abordarea competentă, competenţa profesională, competenţe pentru economişti, strategiile educaţionale, strategii de adaptare.*

Abstract: The strategic transformations that are going on in higher education, caused by the intensifying demands of the labour market, request a competent approach in training future economists. The competent approach has pedagogical premises both in practice and theory. Teachers have already paid attention to the evident divergence between the quality of the graduate's training and the skills requested from the specialist in production by employers, which has a direct influence on the process of adaptation of the specialist to the working conditions. The competent approach in training economists corresponds to the contemporary direction − the strategic development of business. Developing strategies of future specialists' professional adaptation in higher education is an instrument of realization of the competent approach, aiming at training competent and competitive specialists who will correspond to the market demands.

Keywords*: concept of competence, competent approach, professional competence, skills for economists, educational strategies, adaptation strategies.*

Educaţia superioară contemporană suferă schimbări esenţiale, ca rezultat al reacţiei la condiţiile social-economice schimbătoare, ce ţin în special de criteriile de cerere a forţei de muncă, determinate de piaţa de muncă. Piaţa înaintează specialistului o gamă de noi cerinţe, care nu sînt suficient sau deloc luate în consideraţie în programele de pregătire a specialiştilor în educaţia superioară. Întreprinderile şi organizaţiile au nevoie de specialişti de o înaltă calificare, competitivi, ce posedă cunoştinţe şi abilităţi şi se adaptează repede la condiţiile schimbătoare ale businessului. Ca rezultat, se modifică structura procesului de învăţămînt şi abordările faţă de pregătirea specialiştilor, inclusiv a specialiştilor profilului economic.

În practica învăţămîntului superior se utilizează un număr mare de abordări variate, ce stau la baza pregătirii economiştilor. Printre ele se numără atît abordări cunoscute şi fundamentate în timp (abordarea tradiţională, complexă, sistemică, situaţională, de activitate, personală), cît şi abordări noi, ce au intrat în procesul de învăţămînt relativ nu de mult (abordarea strategică, orientată spre piaţă, informaţională, competentă).

Metodologia abordărilor, ce intră în prima grupă, este mai mult sau mai puţin complet elaborată, deşi în măsuri diferite. Esenţa abordărilor menţionate este larg privită de pe poziţiile filozofiei, psihologiei, pedagogiei. Ceea ce ţine de grupa a doua de abordări, ele încă nu au primit o suficientă argumentare ştiinţifică şi răspîndire, dar cu toate acestea sînt tot mai mult recunoscute şi utilizate atît de cercetători, cît şi de practicieni.

Introducerea abordării competente în activitatea pedagogică e legată de numele savantului-cercetător V. Landşeer, care la începutul anilor 80 ai secolului trecut, a publicat într-o revistă ştiinţifică „concepţia competenţei minimale" elaborată de el. De la început, se vorbea despre competenţa profesională ca un scop şi rezultat al educaţiei. Cu toate acestea, competenţa într-un sens larg avea sensul de „cunoaşterea detaliată a obiectului sau deprinderea căpătată". Pe măsura introducerii în practica educaţională, conceptul de competenţă profesională a căpătat noi forme şi conţinut. La sfîrşitul secolului trecut aşa savanţi ca V. Bolotov, E. I. Kogan, V.A. Kalinei, A.M. Novikov, V.V. Sericov, S.E. Sisov, B. D. Elikonin au început să vorbească despre abordarea competentă în educaţie.

Astăzi abordarea competentă în educaţie presupune posedarea de către student a unui complex de cunoştinţe şi abilităţi necesare în activitatea sa profesională. Conţinutul competenţelor necesare e variat, dar se poate de determinat gama universală de competenţe pentru economişti: cunoştinţe profesionale; cunoaşterea şi capacitatea de a interpreta informaţia din domeniul businessului, dreptului, ecologiei, standardelor internaţionale; abilitatea şi deprinderile de a lucra cu sisteme informaţionale, baze de date; capacitatea de protecţie a proprietăţii intelectuale; capacitatea de a prezenta tehnologii şi produse; cunoaşterea limbilor străine. În lista deprinderilor individuale intră: deprinderile şi abilităţile de comunicare, creativitatea, capacitatea de a gîndi creativ, adaptarea, capacitatea de a lucra în echipă şi independent, conştiinţa de sine şi autoaprecierea.

Competenţa se reflectă în abilitatea de a face o alegere, reieşind din evaluarea adecvată a propriilor posibilităţi într-o situaţie concretă, şi are legătură cu motivaţia pentru o educaţie continuă şi autoeducaţie a specialistului. Aici e necesar de a numi elementele componente ale conceptului de competenţă:

- Cunoştinţele sînt un număr de date, necesare pentru efectuarea lucrului. Cunoştinţele sînt un concept mai larg decît deprinderile. Cunoştinţele reprezintă contextul intelectual în care lucrează omul.

- Deprinderile sînt abilitatea de a poseda mijloacele şi metodele de efectuare a unei însărcinări concrete. Deprinderile apar într-un diapazon larg, de la forţa fizică şi îndemînare pînă la educaţia specializată. General pentru toate deprinderile este faptul că ele sînt concrete.
- Aptitudinea este predispoziţia înnăscută de a efectua o însărcinare concretă.
- Efortul este punerea în aplicare conştientă a resurselor intelectuale şi fizice într-o direcţie anumită.

Indiciile fundamentale ale competenţei sînt aşa trăsături ca flexibilitatea continuă, legată de schimbările necesare succesului specialistului în societatea mereu în schimbare. Cu alte cuvinte, abordarea competentă presupune o orientate clară spre viitor - abordarea strategică, care apare în posibilitatea de a crea propria educaţie, luînd în consideraţie succesul în activitatea personală şi profesională.

În contextul trecerii educaţiei superioare la standardele europene, să ne oprim, de asemenea, la competenţele internaţionale înaintate specialiştilor. În lista competenţelor-cheie în dependenţă de poziţiile de bază, elaborate de Consiliul Europei, intră:

- competenţe politice şi sociale, aşa ca abilitatea de a lua responsabilitatea asupra sa, participarea la luarea deciziilor în comun, soluţionarea conflictelor pe cale paşnică, participarea la funcţionarea şi îmbunătăţirea instituţiilor sociale democratice;
- competenţe ce ţin de traiul într-o societate multiculturală, aşa ca înţelegerea diferenţelor, respectul reciproc, abilitatea de a trăi împreună cu oamenii de alte culturi, limbi, religii şi convingeri;
- competenţa în domeniul comunicării, aşa ca posedarea comunicării orale şi scrise, cunoaşterea cîtorva limbi etc.;
- competenţe legate de lumea informaţională, aşa ca posedarea tehnologiilor informaţionale, înţelegerea posibilităţii utilizării lor, a avantajelor şi dezavantajelor, capacitatea de a a avea o atitudine critică la informaţia şi publicitatea distribuită etc.;
- competenţe legate de formarea deprinderii de educare continuă ca bază a unei pregătiri continue pe plan informaţional, atingerea succesului în viaţa personală şi de activitate.

Această varietate de abordări semnifică că determinarea competenţelor-cheie poate să aibă loc numai în cadrul discuţiilor regionale, de stat şi internaţionale cu participarea tuturor şi, pe măsura posibilităţii, a unui număr mare de grupe sociale importante şi trebuie să ia în consideraţie totalitatea domeniilor de activitate vitală (organele conducerii de stat, societatea pedagogică şi angajatorii) [Хуторской 2003:58].

Abordarea competentă are premise pedagogice atît în practică, cît şi în teorie. Dacă e să vorbim despre practica educaţiei profesionale, atunci pedagogii demult au atras atenţia la divergenţa evidentă între calitatea pregătirii absolventului instituţiilor superioare de învăţămînt şi cerinţele înaintate faţă de specialist a angajatorilor şi activităţii de producţie.

V. Landşeer în articolul său „Conceptul competenţei minimale” scrie: „cunoştinţele, deprinderile şi noţiunile sînt componente importante ale succesului în toate sferele activităţii, dar ele nu îl asigură. Succesul depinde, de asemenea, şi nu într-o măsură mică de obiective, valori, sentimente, speranţe, motivare, independenţă, cooperare, perseverenţă şi intuiţie a oamenilor” [Landşeer 1988: 36]. Li Iacocca, un manager de frunte, evidenţiază faptul că succesul în afacerile financiare depinde doar cu 15% de cunoaşterea profesiei sale, şi 85% de abilitatea de a comunica cu colegii, a-i face pe oameni să aibă punctul său de vedere, a-şi face publicitate sie şi ideilor sale etc.

Toate aceste exemple ne vorbesc despre prezenţa neajunsurilor în pregătirea specialiştilor, ce constă în faptul că formînd sistemul de cunoştinţe şi deprinderi la subiect, instituţiile de învăţămînt nu acordă destulă atenţie dezvoltării multor competenţe individuale şi sociale, ce determină competitivitatea viitorului specialist.

Vizavi de competenţa profesională, analiza arată prezenţa diferitor opinii. Potrivit primei „competenţa profesională – este un concept integrativ ce cuprinde trei componente - mobilitatea cunoştinţelor, varietatea metodei şi gîndirea critică” [Чошанов 1997: 120]. Al doilea punct de vedere constă în examinarea competenţei profesionale ca o sistemă din trei componente:

- competenţa socială (abilitatea de a lucra în grup şi a colabora cu alţi angajaţi, gradul de pregătire de a accepta responsabilitatea pentru rezultatul muncii sale, posedarea procedeelor de educaţie profesională);
- competenţa specială (pregătirea pentru efectuarea independentă a unor tipuri de activităţi concrete, abilitatea de a soluţiona probleme profesionale tipice, capacitatea de a evalua rezultatele muncii sale, abilitatea de a căpăta independent noi cunoştinţe şi deprinderi la specialitate);
- competenţa individuală (gradul de pregătire pentru calificarea continuă şi realizarea în plan profesional, abilitatea de a reflecta profesional, trecerea de crizele şi deformaţiile profesionale) [Landşeer 1988: 37].

Deseori competenţa este privită ca sinonim al calităţii pregătirii specialistului. Acest concept include în sine totalitatea calităţilor acelor obiecte şi procese care au legătură cu pregătirea specialistului. În plan de conţinut, conceptul „calitatea pregătirii specialistului" este mai larg în sens decît noţiunea „competenţa specialistului". Pe de altă parte, calitatea şi competenţa pot fi în relaţia „mijloc-condiţie-scop". Scopurile calitative, conţinutul, formele, metodele şi mijloacele, condiţiile de pregătire sînt o garanţie necesară formării unui specialist competent.

E important de determinat locul abordării competente în procesul educaţiei. Din punctul nostru de vedere, abordarea competentă nu neagă abordarea academică, dar o aprofundează, lărgeşte şi completează. Abordarea competentă corespunde mai mult condiţiilor economiei de piaţă, deoarece ea presupune orientarea la formarea în acelaşi timp a cunoştinţelor profesionale (ceea ce este practic unicul lucru important pentru abordarea academică), ce implică cunoaşterea tehnologiilor profesionale, dar şi a dezvoltării la studenţi a unor deprinderi şi abilităţi universale (competenţe-cheie), care sînt cerute de piaţa de muncă modernă.

Abordarea competentă, fiind orientată mai întîi de toate spre o nouă viziune asupra scopurilor şi evaluării rezultatelor educaţiei profesionale, înaintează cerinţele sale şi faţă de alte componente ale procesului educaţional-conţinut, tehnologii pedagogice, mijloace de control şi evaluare. Cel mai important aici este proiectarea şi realizarea a unor aşa tehnologii de învăţare, care ar crea situaţii de introducere a studenţilor în diferite tipuri de activitate (comunicare, soluţionare de probleme, discuţii, dezbateri, realizarea proiectelor).

Ca instrument de realizare a abordării competente în educaţia superioară servesc strategiile educaţionale. Cele mai adecvate strategii ale acestei abordări sînt următoarele: învăţarea pe module, învăţarea „case-study", elaborarea unui număr de situaţii pentru primirea deciziilor, învăţarea prin proiecte. Aceste strategii îndeplinesc funcţii importante în procesul educaţional, dintre care se evidenţiază funcţia dezvoltării capacităţilor de adaptare a studenţilor faţă de mediul profesional.

Deoarece psihicul uman este activ, adaptarea nu poate fi privită ca o adaptare pasivă faţă de mediul înconjurător. Cu toate acestea, se diferenţiază două strategii de adaptare.

La baza primei strategii (strategia comportamentului adaptiv) stă tendinţa dominantă de a supune activitatea profesională condiţiilor externe ce se manifestă prin necesităţi stabilite, reguli, norme. În activitatea sa omul, de regulă, se ghidează de postulatul de economisire a propriilor consumuri energetice (fizice, emoţionale, intelectuale etc.). De asemenea el foloseşte, în general, algoritmii de soluţionare a problemelor, însărcinărilor, situaţiilor profesionale, elaborate mai devreme, ce se transformă în şabloane şi stereotipuri. Această strategie permite omului să intre constructiv în procesul tehnologic, ce se caracterizează prin normele sale, învăţarea condiţiilor necesare de muncă ce este determinat de reguli şi de ordinea internă, să intre în fluxurile de informaţii existente, în sistemul de relaţii de afaceri şi personale ale membrilor colectivului.

Comportamentul strategiei a doua (strategia de autodezvoltare profesională) caracterizează omul prin capacitatea de a ieşi din limitele activităţii de fiecare zi, de a vedea munca sa ca un tot întreg şi a o transforma într-un obiect de schimbare practică. Această avansare îi dă posibilitatea să devină stăpîn pe situaţie, stăpîn ce îşi construieşte prezentul şi viitorul. Aceasta permite acceptarea, conştientizarea şi evaluarea internă a dificultăţii şi divergenţelor diferitor laturi ale activităţii profesionale, de a le soluţiona independent şi constructiv în dependenţă de orientările sale valorice, de a privi dificultăţile ca stimul pentru o dezvoltare ulterioară.

În concluzie, e necesar de a menţiona că pentru activitatea profesională eficientă în noile condiţii, specialistului nu-i este de ajuns să aibă cunoştinţe, deprinderi şi abilităţi profesionale. La pregătirea profesională (şi calificare) într-o instituţie superioară de învăţămînt e necesar de a atrage atenţia asupra dezvoltării potenţialului adaptiv a viitorului specialist, ce este posibil prin utilizarea abordării competente în procesul educaţional şi elaborării strategiilor de adaptare profesională a viitorilor specialişti.

Bibliografie:

1. Landsheer, V., *Definirea obiectivelor educaţionale.* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1979.
2. Rusu, Mina-Maria, *Competenţa de comunicare – perspective de abordare* în Limba Română nr. 11-12, anul XIX, 2009.
3. Котельникова, И., Еремеева, О., *Формирование профессиональных компетенций как проблема повышения качества образования* / Научно-теоретический журнал «Успехи современного естествознания», Российская Академия Естествознания, № 3, 2009.
4. Ландшеер, В., *Концепция «минимальной компетентности»* / Перспективы. Вопросы образования, nr. 1, 1988.
5. *Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS* / SC / Sec (96) 43, Берн, 1996.

6. Хуторской, А., *Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования* / Народное образование, nr. 2, 2003.
7. Хуторской, А. В., Хуторская, Л. Н., *Компетентностный подход к моделированию последипломного образования* / Теория и практика последипломного образования: Сб. науч. статей / Под ред. проф. А. И. Жука. Гродно: ГрГУ, 2003.
8. Чошанов, М. А., *Гибкая психология проблемно-модульного обучения,* Москва, Народное образование, 1997.

ADAPTAREA PROFESIONALĂ ŞI METODELE DE NEUTRALIZARE A PROBLEMELOR ADAPTĂRII PROFESIONALE A SPECIALIŞTILOR ÎN ŢĂRILE DEZVOLTATE

Alla TRUSEVICI, *Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: Adaptarea profesională a specialiştilor şi problemele acesteia se află în centrul atenţiei oamenilor de ştiinţă şi a cercetătorilor. Articolul este axat pe experienţa procesului de adaptare profesională a specialiştilor la întreprinderile din ţările dezvoltate: Japonia, SUA şi Germania. Se pronunţă problemele legate de adaptarea profesională la nivel psihologic a angajatului. În scopul neutralizării problemelor de adaptare profesională se utilizează un program special, care este folosit în întreprinderile din ţările dezvoltate. Se propune de a realiza programe similare privind adaptarea profesională a specialiştilor şi în întreprinderile din Republica Moldova.

***Cuvinte-cheie**: adaptare profesională, comportament individual, condiţii de muncă, adaptare psihologică, programă de adaptare, managementul personalului, probleme sociale, probleme personale, metode de neutralizare.*

Abstract: The professional adaptation of the specialists and its problems are in the centre of attention of the scientists and researchers. The article focuses on the experience of the process of specialists' professional adaptation at the companies from developed countries: Japan, the USA and Germany.

The problems connected to the professional adaptation at the psychological level of the employee are emphasized. With the aim to neutralize the problems of the professional adaptation, a special program is used at the companies from the developed countries. We propose to do similar programs regarding specialists' professional adaptation for the companies from the Republic of Moldova.

***Keywords**: professional adaptation, individual behavior, working conditions, psychological adaptation, adaptation curriculum, personnel management, social issues, personal problems, neutralization methods.*

Adaptarea profesională a specialiştilor este un proces complicat şi de lungă durată, care începe cu angajarea salariatului în cîmpul muncii, deci, cu momentul intrării în colectivul de muncă, şi continuă pe parcursul întregii sale activităţi. Procesul de adaptare a unui nou angajat la condiţiile şi cerinţele din mediul instituţional, în mare măsură depinde de calităţile individuale ale fiecărei persoane, pe de o parte, şi de politica motivaţională promovată de conducerea entităţii, pe de altă parte.

Adaptarea profesională implică acomodarea omului la noile condiţii concrete de muncă în grupul de producţie respectiv. În cadrul acestui proces are loc procedura de cercetare şi cunoaştere detaliată a colectivului de muncă, precum şi a noilor responsabilităţi, de însuşire a modelelor de comportament, de asimilare – adaptarea completă la mediul de muncă şi de identificare – integrare a intereselor şi scopurilor personale cu cele generale [Vesnin 2001: 180].

Adaptarea, de asemenea, poate fi caracterizată ca o adaptare reciprocă a angajatului şi organizaţiei, bazată pe productivitatea salariatului ce creşte treptat în noile condiţii de muncă profesionale, sociale şi organizatorico-economice. Cu alte cuvinte, adaptarea este un proces social de asimilare de către personalitate a noii situaţii de muncă, în care personalitatea şi mediul de lucru au o influenţă reciprocă unul asupra altuia şi sînt sisteme adaptiv-adaptibile [Aşirov 2006: 103].

Rezultatul adaptării profesionale reprezintă apariţia unui comportament individual al personalităţii, care asigură o eficienţa înaltă a muncii sale, precum şi formarea iscusinţei de a folosi productiv cunoştinţele în practică, în vederea îndeplinirii sarcinilor. Cel mai important semn, care caracterizează rezultatul pozitiv al acţiunii de adaptare profesională, reprezintă realizarea de către angajat a unor indicatori de performanţă înalte.

Problemele privind adaptarea profesională a lucrătorilor se află permanent în centrul atenţiei cercetătorilor Băcanu V., Bîrcă A., Gerchikov I., O. Vikhansky Vesnin V. R, Taylor F., O. Nicolescu, Norton D., Maslow, A., F. Hedouri, Hilb M, Sîrbu, I., Salvendi G., Fatkhutdinov R. O gamă largă de aspecte teoretice şi practice legate de adaptarea profesională a absolvenţilor Universităţilor, a fost examinată în lucrările lui Ilinski I. M., Kovaleva A. I., Lisowski V.T., Pisarevski E. L. Majoritatea acestor oameni de ştiinţă, atît din străinătate, cît şi din Moldova, consideră procesul de adaptare profesională, nu numai ca o adaptare psihologica la o nouă echipă, la noi condiţii de muncă, dar, de asemenea, ca o calitate personală indispensabilă, care permite specialistului să se realizeze în condiţiile de piaţă în plină schimbare şi să fie competitiv pe piaţa forţei de muncă.

În practica economiei mondiale putem găsi experienţe de adoptare profesională care reflectă diverse concepte şi modele de comportament uman. În acest context, un interes deosebit îl are practica Japoniei. Trebuie de menţionat că în procesul de gestionare a personalului japonezii se conduc după principiul „potenţialului uman", în corespundere cu care pe prim plan se plasează oportunitatea reală de a-şi demonstra şi dezvolta abilităţile de calificare şi cele intelectuale, primind, totodată, plăcere de la munca efectuată. Acest principiu de conducere se deosebeşte de teoria „relaţiilor umane" prin faptul că angajatul se dovedeşte a fi inclus integral în toate împrejurările, obiectivele muncii sale, înţelege dificultăţile ei, are oportunitatea de a-şi concentra atenţia asupra auto-guvernării şi auto-controlului, recunoaşte semnificaţia implicării sale în cauza comună şi gradul său de responsabilitate [Knorring 2001: 358].

Sistemul de pregătire a cadrelor în ţara dată are specificul său. În Japonia acţionează sistemul de învăţămînt de 12 ani, dintre care şase ani – etapa iniţială de instruire, următorii trei ani – medie şi încă trei ani – finală, superioară, care a fost destinată pentru oferirea studiilor speciale. Elevii din şcolile japoneze înainte de a trece la a treia etapă de învăţămînt secundar (10-12 clase) practic nu pot obţine nici un fel de pregătire profesională, de aceea majoritatea tinerilor japonezi cu studii medii, intră pe piaţa forţei de muncă, dacă nu definitiv lipsiţi de pregătire profesională în domeniu, apoi, în orice caz, fără nici o dovadă a calificărilor asimilate. Aceasta însă puţin ce alarmează conducerea companiilor japoneze. Pregătirea profesională în întreprinderi este o parte integrantă a sistemului japonez al managementului personalului. Conducerea companiilor japoneze doreşte să atragă tinerii direct de la şcoală, deoarece lipsa competenţelor de muncă demonstrează lipsa de o influenţă a mediului exogen, dorinţa de a accepta regulile de comportament existente în această companie. Tinerii care sînt acceptaţi pentru a fi angajaţi trebuie în mod obligatoriu să urmeze cursul pregătirii iniţiale – adaptarea care se realizează într-o perioadă relativ scurtă – de două luni [Porşnev 2005: 428].

O atenţie deosebită în integrarea socială şi profesională în cadrul întreprinderilor japoneze este dedicată programelor de educare a culturii corporative a organizaţiei, a imaginii sale, de educare a mîndriei pentru compania sau corporaţia sa. Aceasta presupune cultivarea la individ a „spiritului corporativ" de firmă sau companie. El se educă prin intermediul sistemului de familiarizare a angajatului cu afacerea firmei, cu mediul ei, obiectivele şi misiunea acesteia.

În SUA, de asemenea, o mare atenţie se acordă întrebărilor adaptării profesionale a lucrătorilor. Programul de adaptare profesională a lucrătorilor se foloseşte pe larg la întreprinderile mijlocii şi mari din SUA. În procesul de implementare a acestora sînt implicaţi atît managerii privind gestiunea personalului, cît şi managerii de linie. La întreprinderile mici programa de adaptare este realizată de către managerul general, uneori, cu includerea funcţionarilor sindicali. De regulă, se folosesc diverse programe care includ informaţii ce urmează a fi prezentate pe cale orală, cît şi proceduri formalizate cu ajutorul cărora se îmbină prezentările orale cu setările scrise şi grafice. În programele formalizate de adaptare se folosesc deseori echipamente, dispozitive, fotografii [Porşnev 2005: 520].

Organizarea managementului în companiile din Europa de Vest, inclusiv în cele germane, comparativ cu cele americane are specificul său, care se explică prin condiţiile istorice de dezvoltare a teoriei şi practicii de gestionare în aceste ţări. Cele mai mari companii americane au avut la baza lor structura de trusturi ceea ce presupune lipsa autonomiei, în special, cu privire la aspectele strategice, cum ar fi actualizarea producţiei, corectarea preţurilor, înlocuirea şi instalarea noilor echipamente etc., pentru filialele lor. Majoritatea celor mai mari companii europene sînt orientate spre descentralizarea gestiunii şi filialele acestora dispun de autonomie financiară şi juridică şi ele sînt responsabile pentru producerea şi comercializarea gamei de produse care le revin. Această caracteristică de structură a societăţilor europene se manifestă chiar şi în denumirea lor – „grupuri industriale". Întreprinderile mici însă au avantaje semnificative faţă de cele mari: flexibilitate gestionară, reacţie rapidă la schimbările condiţiilor de piaţă, atmosfera specială a relaţiilor interpersonale („compania – o familie") etc.

De exemplu, în Germania, conform legislaţiei privind regimul juridic al întreprinderii, angajatorul este obligat să-l familiarizeze pe noul angajat cu condiţiile şi regimul de muncă, cu domeniul de activitate, cu responsabilităţile lui. Prin intermediul interviului cu noii săi colegi, începătorul face cunoştinţă cu specificul procesului tehnologic şi procedeele ce urmează să le utilizeze în viitor; instrucţiunile de bază le primeşte de la reprezentanţii de conducere ai întreprinderii ş.a. În rezultatul utilizării metodei colegiale de gestionare şi a principiilor de parteneriat, se îmbunătăţeşte semnificativ climatul de producţie la întreprindere, se stimulează interesul lucrătorilor, se soluţionează mai eficient problemele manageriale, economice şi sociale [Knorring 2001: 347].

Însumînd experienţa ţărilor dezvoltate în materie de adaptare la locul de muncă, putem concluziona că conducerea companiei, managerii de resurse umane şi colectivul de muncă acordă o atenţie deo-

sebită, procesului de intrare şi de adaptare a specialiştilor la noile condiţii de muncă. Prin acţiunea comună atît a organizaţiei, cît şi a angajatului, se poate atinge efectul maxim privind adaptarea şi se neutralizează problemele ce pot apărea. Potrivit experţilor problemele cele mai des întîlnite sînt în principiu de ordin psihologic şi se împart în:

- probleme sociale, asociate cu aşteptările societăţii în ceea ce priveşte realizarea unei sau altei activităţi în conformitate cu cerinţele calitative şi cantitative;
- probleme personale, legate de condiţiile de adaptare psihologica a omului în colectivul de muncă, pe baza calităţilor personale.

În rezultatul apariţiei problemelor la noul angajat apare o situaţie stresantă, care micşorează eficacitatea de adaptare a individului. Pentru a neutraliza problemele care apar în procesul de adaptare, este necesară o analiză minuţioasă a factorilor care afectează atît pozitiv, cît şi negativ acest proces. Dar nu numai analiza factorilor mediului înconjurător determină nivelul de adaptare şi tensiunea emoţională a individului. De asemenea, este necesar să se ţină cont de calităţile individuale, de specificul grupului, în care are loc adaptarea la nivel microsocial.

Adaptarea psihologică efectivă este una din condiţiile esenţiale pentru o cariera de succes. În cadrul activităţii managementului profesional, situaţiile stresante apar în rezultatul dinamismului evenimentelor, necesităţii de luare a deciziilor în mod cît mai operativ, neconcordanţei între caracteristicile individuale, ritmul şi natura activităţii.

Factorii negativi care contribuie la apariţia stresului emoţional în aceste situaţii pot fi: neajunsul de informaţii, contradicţiile informaţionale, varietatea excesivă sau monotonia procesului de producţie, cerinţele contradictorii sau ambigue, circumstanţe critice sau riscul de decizie.

Factorii pozitivi care îmbunătăţesc adaptarea psihologică în grupuri profesionale sînt: coeziunea socială, abilitatea de a construi relaţii interpersonale, posibilitatea de comunicare în mod deschis.

După cum s-a menţionat deja, la întreprinderile din ţările dezvoltate pentru neutralizarea problemelor de adaptare profesională se pregătesc programe de adaptare profesională, care sînt incluse în politica de personal a întreprinderii. Programul de adaptare reprezintă un set de acţiuni specifice, concrete, care trebuie să fie efectuate de către managerul resurselor umane sau de conducătorul întreprinderii. Desfăşurarea programului la întreprindere ar trebui să prevadă abordarea următoarelor aspecte [Bazarov 1998: 141].

O privire de ansamblu asupra companiei: obiective, priorităţi, probleme, tradiţii; norme, standarde, produsele şi clienţii săi; varietatea de activităţi desfăşurate de întreprindere, organizarea, structura, legăturile companiei; informaţii despre conducători.

Politica de organizare: principiile politicii de personal; principiile de selectare a personalului; direcţia de formare şi dezvoltare profesională; regulile de folosire a telefonului de uz intern din cadrul companiei, normele privind utilizarea unor regimuri diferite a timpului de lucru; normele privind protecţia secretelor comerciale şi documentaţiei tehnice.

Salariu: normele şi formele de remunerare a angajaţilor; zilele de odihnă plătite; orele suplimentare remunerate.

Beneficii suplimentare: asigurare, luare în considerare a vechimii în muncă, plăţile efectuate în cazul incapacităţii temporare de muncă; indemnizaţii în caz de boală în familie, în caz de pierderi masive; indemnizaţii acordate pentru concediul de maternitate, de sprijin în caz de concediere sau de pensionare; oportunităţile de învăţare la locul de muncă, prezenţa unei cantine; alte servicii acordate de către organizaţie angajaţilor săi.

Protecţia muncii şi respectarea tehnicii de securitate: locuri de acordare a primului ajutor medical, măsuri de precauţie, avertismente despre posibilele pericole la locul de muncă; normele de siguranţă antiincendiară, regulile de comportament în caz de accident şi ordinea de raportare a acestora.

Angajatul şi relaţiile sale cu organele sindicale: termenii şi condiţiile de angajare; numirea în funcţie, plasarea, promovarea; termenul de probă; gestionarea activităţii; informarea cu privire la eşecurile la locul de muncă şi întîrzierile la serviciu; drepturile şi obligaţiile angajaţilor; organizarea lucrătorilor; prevederile organelor sindicale şi politica companiei; gestionarea şi evaluarea nivelului de îndeplinire a lucrărilor; disciplina şi pedeapsa, procedura de înregistrare a reclamaţiilor; comunicarea: canalele de comunicare, materiale poştale, difuzarea unor idei noi.

Acordarea serviciilor de uz personal: organizarea alimentaţiei; prezenţa punctelor de ieşire şi intrare în companie, la locul de muncă; condiţiile pentru parcarea autoturismelor personale ale angajaţilor;

Factorii economici: costul forţei de muncă; costul utilajelor; pierderile din lipsa nemotivată de la locul de muncă, lipsa de punctualitate, accidente.

Programele de adaptare profesională sînt actuale şi pentru întreprinderile din Republica Moldova.

Problemele analizate în prezenta lucrare sînt actuale şi pentru piaţa muncii din Republica Moldova. În condiţii de concurenţă dură pentru locuri de muncă prestigioase, indiferenţa conducerii faţă de problemele de adaptare a lucrătorilor (din cauza lipsei de timp), rezistenţa opusă a noului colectiv (care privesc un nou angajat ca pe un concurent), adaptarea profesională a angajaţilor creează probleme nu numai de ordin psihologic, social, dar şi de natură economică. Lipsa unor programe de adaptare profesională a lucrătorilor la întreprinderile autohtone provoacă problema circulaţiei masive a personalului, o parte din care sînt tineri profesionişti cu calificări înalte, care nu au făcut faţă procesului de adaptare. Aceasta, la rîndul său, contribuie la creşterea cheltuielilor neproductive legate de recrutarea şi selectarea personalului, ceea ce micşorează eficienţa economică a activităţii de producţie, realizate la întreprindere.

În final, putem constata că la întreprinderile moldoveneşti la fel apar probleme legate de adaptarea profesională a tinerilor specialişti. Pentru neutralizarea lor este necesară implementarea programelor de adaptare profesională similare celor din ţările dezvoltate, ţinînd cont de specificul mediului de activitate a întreprinderilor autohtone.

Bibliografie:

1. Nicolescu, O., *Management*, Bucureşti, Editura Economică, 1999.
2. Nicolescu, O., *Sisteme, metode şi tehnici manageriale ale organizaţiei,* Bucureşti, Editura Economică, 2000.
3. Аширов, Д.А., *Организационное поведение*: учеб., Москва, ТК Велби, изд-во Проспект, 2006.
4. Базаров, Т.Ю., *Управление персоналом*: учебник для вузов / Под ред. Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. М.: *Банки и биржи*, ЮНИТИ, 1998.
5. Веснин, В.Р., *Практический менеджмент персонала*, Пособие по кадровой работе, Москва, Юристъ, 2001.
6. Поршнев, А.Г., *Управление организацией* / Под ред. А.Г. Поршнева, З.П. Румянцевой, Н.А. Саломатина, Москва, Изд. ИНФРА-М, 2005.
7. Кнорринг, В.И., *Теория, практика и искусство управления*, Учебник для вузов по специальности «Менеджмент», 2-ое изд., изм. и доп. Москва, Изд-во НОРМА (Издательская группа НОРМА-ИНФРА-М), 2001.

DIMENSIUNEA ENCICLOPEDICĂ A FORMĂRII COMPETENŢELOR PROFESORULUI DE EDUCAŢIE MUZICALĂ

Margareta TETELEA, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: În articol sunt expuse unele probleme specifice, legate de formarea competenţelor profesorului de Educaţie muzicală în cadrul Facultăţii de Muzică şi Pedagogie muzicală. Aceste probleme ţin de o viziune integră asupra procesului formării specialistului în domeniu şi sunt axate pe o dimensiune enciclopedică, care presupune integrarea mai multor domenii tangenţiale muzicii şi pedagogiei muzicale în pregătirea profesorului de Educaţie muzicală. Tot aici sunt reflectate şi finalităţile formării competenţelor profesorului de Educaţie muzicală cu ulterioara lui activitate profesională.

Cuvinte-cheie: *dimensiune enciclopedică, competenţă, educaţie muzicală, pedagogie muzicală, cultura profesională, activitate artistică, învăţământ muzical.*

Résumé: Dans cet article sont exposés certains problèmes spécifiques, liés à la formation des compétences de l’enseignant d’éducation musicale à la Faculté de Musique et de Pédagogie musicale. Ces problèmes portent sur une vision intègre en ce qui concerne le processus de formation du spécialiste dans le domaine et sont axés sur une dimension encyclopédique qui suppose l’intégration de plusieurs domaines tangentiels à la musique et à la pédagogie musicale dans la formation de l’enseignant d’éducation musicale. De même, y sont reflétés les finalités de la formation des compétences de l’enseignant d’éducation musicale avec son activité professionnelle ultérieure.

Mots-clés: *dimension encyclopédique, compétence, éducation musicale, pédagogie musicale, culture professionnelle, activité artistique, enseignement musical.*

Filozofia învăţământului artistic, cerinţele vieţii contemporane sub aspect educativ, cultural, artistic, spiritual impun ideea formării competenţelor ample ale specialiştilor din domeniul educaţiei muzicale.

Viziunea pregătirii specialistului la Facultatea de Muzică şi Pedagogie muzicală porneşte de la aspectul enciclopedic în formarea competenţelor profesionale ale lui.

Facultatea este unica în republică, profilată în domeniul ***pedagogiei muzicale*** şi strict direcţionată în pregătirea cadrelor universitare pentru sfera educaţional-artistică.

Conform standardelor educaţionale actuale, facultatea pregăteşte studenţi – viitori specialişti pentru realizarea procesului de educaţie/instruire muzicală în şcoala de cultură generală, centrele de creaţie a copiilor, şcolile de muzică şi de artă pentru copii, colegiile pedagogice şi muzical-pedagogice.

Anume în aceste diverse instituţii educaţionale activează tradiţional absolvenţii facultăţii. În acest context, facultatea abordează o viziune enciclopedică asupra problemei educaţiei artistice, dimensiune specifică domeniului şi care necesită şi permite colaborarea diferitor arte (muzică, coregrafie, teatru) şi ştiinţe (muzicologie, estetică, filozofie, psihologia şi filozofia artei, pedagogie ş.a.) în realizarea unui act educaţional integru.

Specificul lucrului educativ-instructiv cu elevii şi cadrul enciclopedic în care se desfăşoară activitatea ulterioară a absolvenţilor – în instituţiile şcolare de învăţământ – necesită specificarea exactă a calificării specialistului, care va desemna din start caracterul activităţii date – nu pur artistic (dirijor de cor, conducător de colectiv coregrafic etc.), dar ***pedagogic***-artistic (***profesor*** de cor, ***profesor*** de educaţie coregrafică, după cum şi se numeşte disciplina respectivă în şcoală etc.).

Pe lângă aceste exigenţe, Conceptul pregătirii la facultate se mai fondează şi pe realizările moderne ale Pedagogiei muzicale (artistice), ale Filozofiei educaţiei în epoca contemporană, ale Psihologiei pedagogice, ale Psihologiei artei (muzicii), ale Filozofiei muzicii, ale Teoriei artei, ale Esteticii muzicale, ale Muzicologiei şi ale altor ştiinţe chemate să fundamenteze şi să propună o viziune modernă, enciclopedică, adecvată cerinţelor timpului asupra învăţământului în general, precum şi a învăţământului muzical-artistic în particular; pe experienţa înaintată a altor facultăţi (instituţii) similare din alte ţări; pe experienţa vastă acumulată de facultate pe parcursul a circa patruzeci de ani.

În ansamblu, această viziune enciclopedică se axează pe principii ce preconizează predarea-însuşirea muzicii ca artă, ca fenomen artistic-viu, emoţional-psihologic, cu destinaţia sa de a contribui la edificarea omului, de a cultiva, modela şi spiritualiza fiinţa umană. Abordarea în învăţământ (în special, în învăţământul general) a muzicii sub aspect „teoretizat", „tehnologic", este o viziune depăşită, neeficientă, lipsită de perspectivă educaţională, cu urmări şi rezultate nule sau chiar nefaste pentru natura copilului. Printre autorii consacraţi, cu renume mondial (compozitori, muzicologi, pedagogi-teoreticieni şi practicieni), care au formulat şi au contribuit la elaborarea viziunii actuale asupra Educaţiei (Instruirii) muzicale, utilizată în multe ţări ale lumii (şi în baza căreia are loc pregătirea specialiştilor la Facultatea de Muzică şi Pedagogie muzicală), pot fi numiţi: Carl Orff (Austria, Germania), George Breazul (România), Zoltan Codaly (Ungaria), Boris Tricicov (Bulgaria), Emil-Jacques Dalcroze (Elveţia), Boris Asafiev şi Dmitri Kabalevski (Rusia) ş.a.

Aşadar, facultatea oferă un model de specialist, care corespunde standardelor educaţionale, apt de a realiza în şcolile Republicii un învăţământ formativ, centrat pe elev, orientat spre furnizarea de cunoştinţe necesare adaptării la condiţiile vieţii actuale, cultivarea ***aptitudinilor şi atitudinilor*** în domeniul muzical, cultural şi spiritual, şi fondat pe competenţe din toate domeniile tangenţiale cu muzica.

De aici reiese că viitorul profesor de muzică este capabil să îmbine aspectul ştiinţific-fundamental şi enciclopedic al competenţei muzicologice, artistice şi pedagogice cu cel aplicativ.

Facultatea îşi desfăşoară activitatea didactică, educativă, şiinţifică şi de creaţie, conform principiilor şi formelor tradiţionale de organizare şi realizare a procesului universitar, practicate în instituţiile cu profil muzical şi pedagogic.

Totodată, la facultate au fost întreprinse în ultimii ani un şir de acţiuni în scopul modernizării pregătirii specialiştilor:

- au fost revăzute, conceptualizate şi modificate planurile de învăţământ şi curricula la toate disciplinele de studiu, incluzând disciplinele noi, în conformitate cu cerinţele moderne (reforma învăţământului) şi realizările actuale ale pedagogiei muzicale; au fost elaborate noi forme de evaluare curentă şi sumativă a studenţilor: *concerte de clasă (la instrument muzical); concerte solistice (la instrument muzical); conferinţe didactice de aprofundare în specialitate (la dirijat coral); evaluarea finală anuală (dare de seamă) publică sub formă de concert academic al Facultăţii (cu participarea studenţilor, profesorilor, maeştrilor de concert) ş.a.*

Concomitent, studenţii facultăţii desfăşoară o amplă ***activitate artistică*** (concertistică) – Muzică, Coregrafie, Teatru – în municipiu, judeţ, republică şi în afara ei. În cadrul Facultăţii activează orchestra de muzică populară „Alunelul", care a realizat concerte în diverse localităţi ale Republicii, precum şi în alte ţări: Grecia, Bulgaria, România, Rusia, Tagikistan, Republicile Baltice ş.a. Colaboratorii facultăţii au evoluat cu succes la Festivalul Internaţional „Crizantema de Aur" (România), la Festivalul Republican „Crizantema de argint". La facultate a activat pe parcursul multor ani Orchestra de Muzică de cameră, care a evoluat pe scenele Republicii şi în afara ei (Armenia, Republicile Baltice ş.a.). Corul Mixt „Ars Nova", corul feminin „Rondo", actualul cor „Gaudeamus", precum şi Ansamblul coregrafic al facultăţii au participat în ultimii ani la Festivaluri Internaţionale în Spania, Portugalia, Italia, Grecia, Bulgaria, Polonia şi alte ţări.

În cadrul facultăţii a fost instituit ***Atheneul Universitar***, unde studenţii desfăşoară o amplă activitate de educaţie, culturalizare şi spiritualizare a tuturor doritorilor: studenţi ai diferitor facultăţi, elevi ai şcolilor şi liceelor din oraş şi judeţ, intelectuali etc. În acest sens, facultatea colaborează activ cu ***Filarmonica de muzică pentru copii***, cu instituţiile de învăţământ muzical şi artistic din municipiu.

Realizarea pregătiri enciclopedice le oferă posibilitate a absolvenţilor facultăţii de a activa într-un câmp de muncă foarte larg: în învăţământul general, muzical şi artistic; în sfera teatrală, în calitate de profe-

sori de muzică şi coregrafie, actori, interpreţi-vocalişti, directori de şcoli medii, directori de şcoli de muzică pentru copii, şefi de studii, colaboratori ai Ministerului Educaţiei, colaboratori ştiinţifici în instituţii de cercetare şi instituţii superioare de învăţământ, cadre didactice cu titlu şi grad ştiinţific în Universităţi.

Bibliografie:

1. Breazul, George, *O catedră de pedagogie la Conservatorul din Bucureşti*, Timişoara, Muzica, 1925.
2. Coroi, Eugen, Borş, Alexandru, Croitoru, Sergiu, Gagim, Ion, *Curriculum la Educaţia muzicală*, Chişinău, 2006.
3. Gagim, Ion, *Fundamentele psihopedagogice şi muzicologice ale Educaţiei muzicale*, Referat ştiinţific al tezei de doctor habilitat în baza lucrărilor publicate în pedagogie, Chişinău, 2004.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ, УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАНИЯ И НОВОЕ ЗНАНИЕ

Лариса БОРТЭ, *Бэлцкий госуниверситет им. А. Руссо, Республика Молдова*

Rezumat: În opinia autoarei, *competenţa* reprezintă un cuvînt livresc şi nicidecum un termen. Competenţa se formează în baza cunoştinţelor ce ţin de diverse ştiinţe. Din acest motiv, postulatul gramaticii reflectorii vizavi de faptul că lingvistica, în studiul şi descrierea legităţilor sale, se bazează, inclusiv, pe descoperirile din alte ştiinţe determină abordarea prin competenţe în procesul de orientare profesională a studenţilor la disciplina analiza filologică a textului.

Cuvinte-cheie: *generalizări eficiente, cunoştinţe ştiinţifice, instruire, competenţe ştiinţifice generale, integrare.*

Summary: Competence is not a term but it is a bookish word. Competence is formed on the basis of knowledge acquired from different sciences. Therefore the aim of mapping grammar that linguistics is based on the data of different sciences determines the competence approach to the professional orientation in the philological analysis of artistic texts (fiction literature).

Keywords*: Effective generalization of scientific knowledge, instruction (education), general scientific competence, integration.*

Все три выражения, употребленные в заглавии, нуждаются в разъяснении. Компетентность – книжное слово, а не термин не только в конкретных науках, но и в общенаучных дисциплинах, в отличие, например, от термина «вещество» и его многочисленных видовых наименований: минерал, вода и т.п. Компетентность как объект исследования не изучается в науке, как ее общие категории, подобно предмету, качеству, количеству, процессу, пространству, времени.

Компетентность основана на знаниях. Она формируется на базе знаний разных наук. Вместе с тем ее определения в различных источниках разнообразны и не отличаются точностью: это и языковые знания, а также знания о ситуации общения, социальных и культурных нормах, о партнерах [Петровская 1989; Пореченкова 2009; Садохин 2007]; и способ оценивания речи [Бубнова, Морозова 2009]; и понимание текстов, культура их создания [Махмурян 2000; Милославский 2008]; и психология профессионализма [Маркова 1993]; и разновидность коммуникации [Емельянов 1991]. В этих случаях определение понятия «компетенция» зависит от того ракурса, в котором использует его исследователь по мере описания конкретного объекта изучения.

В толковых словарях и энциклопедических справочниках компетентность определяется как «область знания или практики, в которой лицо обладает обширными знаниями». Противоречивость в определениях понятия становится закономерностью. В самом деле, если компетентность возможна только в какой-либо «области знания», то каким образом подобные знания можно квалифицировать как «обширные»?

Важным для выяснения сущности понятия является его этимология. Описываемое наименование заимствовано из латыни, где компетентный как «знающий» - третий в ряду компонент, первый – подходящий, второй – соответствующий. В свою очередь, «знающий» означает качество человека со всесторонними знаниями.

С учетом различных разъяснений по поводу слова «компетентность» определяем его как совокупность знаний, которая позволяет эффективно общаться и в обыденной и в профессиональной сфере. Это базисные знания об окружающем мире. Если их развивать, то можно преодолеть стереотипы, создавать новые знания. Итак, компетентность – это доскональное знание своего дела, которое позволяет формировать такие свойства личности, как самостоятельность, творческий подход, гибкость мышления, умение вести диалог, способность к сотрудничеству. Компетентность возникает на основе знаний разных наук.

В современных работах по языкознанию этому важнейшему аспекту языковой системы и речевой деятельности не уделяется должного внимания. Лишь в таком типе учения о языке, как отображающая грамматика, разработанная проф. В.Н. Мигириным, компетентный подход к изучению языка составляет основу науки о языке.

Данный подход вытекает из следующих принципов отображающей грамматики:

1. Язык – это категориально-знаковая система отображения действительности.
2. Категориии языка – знаково отображаемые в языке референты, их свойства и связи.
3. Языковой знак, возникая на основе его соотнесенности с референтом, замещает в языке референт. Таким образом, значение в знаке – это отображение референта.
4. Лексическое и грамматическое значения имеют одинаковую природу. Утверждение лингвистов о том, что грамматическое значение отличается от лексического большей абстрагированностью, неверно. Они в одинаковой мере абстрактны, отвлекаясь от конкретного (референта). Первое – это способность знака замещать, отображать референт в целом, поэтому его точнее было бы назвать референтным, а не лексическим (лексема-знак). Второе – это способность языкового знака отображать свойства, связи референтов, следовательно, его точнее назвать значением свойств, связей референтов (в то время как термин «грамматическое» - это наименование науки, а не языкового значения). Об одинаковой природе обоих значений свидетельствует, в частности, возможность представить одно и то же содержание как на лексическом, так и на грамматическом уровнях. Сравним, идея числа – в лексемах: один, несколько, много – и в грамматических формах: *стол – стол-ы, желт-ый, желт-ые, зна-ет, знают.*
5. Язык отображает явления действительности в особых знаках, кодируя эти явления (слово), категоризируя (формы слов) и моделируя их (конструкции). Отсюда вытекает: изучать языковые явления целесообразно в направлении от содержания к форме. Именно такой путь способствует познанию мира через язык. Это приведет к пересмотру лингвистической терминологии, представляющей, как правило, наименования для форм, а не категорий, к отказу от лишних терминов.
6. Необходимо учитывать основное направление современной науки в целом - интеграцию, взаимодействие научных знаний, в частности, лингвистики с логикой, философией, математикой, физикой, химией, информатикой, психологией и т.д. Поэтому при определении общих категорий (качество, количество, действие, процесс, время, пространство, причина, условие, вещество, лицо, деятель и т.д.), выделяя их дифференциальные признаки, следует опираться на данные других наук.
7. Языкознание с другими науками, например, точными, сближает знаковость, наличие общих категорий (понятийный аппарат), одинаковые или близкие методы исследования.
8. Основные функции языка - коммуникативная, информационно-отображающая, познавательная.

Сформулированные принципы опираются на следующие общенаучные положения:

1. Науки развиваются за счет преодоления устаревших предположений и открытия новых закономерностей.
2. В практике использования языка в разных сферах должны замечаться и преодолеваться теоретические неточности, противоречия, неочевидные положения, принимаемые без доказательств, метафорическое употребление терминов.
3. Язык - сегментационно-классификационная программа в освоении мира человеком.
4. Процесс познания мира через язык связан с открытием закономерностей этого мира – предметов, качеств, количеств, отношений.
5. Из критического осмысления традиций рождается новое.
6. Язык не только орудие мышления, но и хранитель знания.
7. Необходимо в тесной связи анализировать языковые явления разных уровней, а не искусственно отрывать их друг от друга: слово – форма – словосочетание – предложение – текст.
8. Важен учет того, что одно и то же содержание можно представить в формах разных частей речи (грамматических классов): *вечер – вечером – вечерний - вечереть.*
9. Для определения языкового явления необходимо установить его дифференциальные признаки, учитывая связи лингвистики с другими науками.
10. Важен учет положения: науки с разных точек зрения изучают одно и то же - окружающий человека мир, поэтому они взаимодействуют.

Итак, образованность связана с определенной суммой знаний, что, в свою очередь, предполагает компетентность и применение знаний на практике. Компетенция профессионально ориентирована. Так, в филологии восприятие, понимание, обобщение соответствующей информации опирается на такие источники, как речевая деятельность носителей языка, их психологические установки, логические законы, проявляющиеся в связности речевого акта, принципах анализа информационной значимости текстов, высказываний.

Самое важное в этом процессе наличие единой, цельной теории, а не только отдельных, даже новаторских открытий. Теория основывается на классификациях. Они должны обладать прогнози-

рующей силой. Подобным качеством отличается одна из эффективных лингвистических моделей, созданная проф. В.Н. Мигириным и названная им отображающей грамматикой. Эта модель, опираясь на данные точных наук, открывает перспективные пути в совершенствовании филологического образования и формировании общенаучной компетенции, приводящей к новым значениям.

Литература:

1. Бубнова Г.И., Морозова И.В., *Компетентностный подход: методика оценивания речевой продукции,* Вестник МГУ, Серия 19, Лингвистическая и межкультурная коммуникация, 2009, №2.
2. Емельянов Ю.Н., *Теория функционирования и практика совершенствования коммуникативной компетенции*, Москва, 1991.
3. Маркова А.К., *Психология профессионализма*, Москва, 1993.
4. Махмурян К.К., *Содержание понятий «филология» и «филологическая компетенция» на современном этапе,* Вопросы языка и литературы в современных исследованиях, Материалы международной научно-практической конференции, Москва-Ярославль, 2000.
5. Милославский И.Г., *Расширение когнитивного пространства как главная проблема русского литературного языка XX1 века*, Вестник МГУ, Серия 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2008, №3.
6. Петровская Л.А., *Компетентность в общении*. Социально-психологический тренинг, М., 1989.
7. Пореченкова Е.А., *Развитие филологической компетенции в системе школа-вуз и способы ее контроля,* Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Москва, 2009.
8. Садохин А.П., *Компетентность или компетенция в межкультурной коммуникации*, Вестник МГУ, серия 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2007, №3.

FORMAREA COMPETENŢELOR FILOLOGICE: CONCEPT, SISTEM, PRAXIS

Maria ŞLEAHTIŢCHI, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: În comunicare se iau în discuţie conceptul şi practicile de formare a competenţelor filologice în sistemul de instruire universitară. Sînt prezentate cele trei trepte ale formării universitare şi se evidenţiază specificul fiecăreia. Analiza se sprijină pe stipulările actelor reglatoare, elaborate de instituţiile de resort, şi pe experienţa de organizare a studiilor filologice de toate nivelele: licenţă, masterat, doctorat. În lucrare se propun soluţii şi recomandări ce au ca finalitate îmbunătăţirea formării viitorilor filologi şi profesori-filologi.

Cuvinte-cheie*: competenţe, concept, sistem, praxis, plan-cadru, licenţă, masterat, doctorat, plan de studii, unităţi de curs, management educaţional.*

Résumé: Dans la communication en question on aborde le concept et les pratiques de formation des compétences philologiques à l'université. On présente les trois étapes de formation universitaire et on met en évidence le spécifique de chaque étape. L'analyse est basée sur les dispositions des documents réglementaires, élaborés par les institutions compétentes, et sur l'expérience de l'organisation des études philologiques à tous les niveaux: licence, master, doctorat. Dans le travail on propose des solutions et des recommandations qui visent à améliorer la formation des futurs philologues et enseignants-philologues.

Mots-clés*: compétences, des concepts, des systèmes, la praxis, plan-cadre, licence, master, doctorat, le curriculum, les unités de cours, gestion de l'éducation.*

0. *Competenţele, un subiect nou/vechi*. Înainte de expunerea unor idei despre formarea competenţelor filologice în mediile educaţionale universitare, vom preciza că folosim sintagma „competenţe filologice”, pentru comoditate şi în vederea economiei actului de comunicare, avînd în vedere două tipuri de specialişti: filologi (Domeniul 22. Ştiinţe umanistice) şi profesori de limbă şi literatură (Domeniul 14. Ştiinţe ale educaţiei). Noţiune reactivată relativ recent, reintrată în lexicul la modă al ştiinţelor educaţiei, *competenţa/competenţele*, o componenţă educaţională tradiţională, născută odată cu însuşi fenomenul, a căpătat brusc o circulaţie ubicuă. Este folosită mult prea frecvent şi adesea fără a-i fi înţelese sensurile şi a-i potrivi adecvat contextul. Actele reglatoare, elaborate cu aproape un deceniu în urmă în registru de provizorat, vizează şi această dimensiune a formării profesionale. Citim în *Planul-cadru provizoriu pentru ciclul I (studii superioare de licenţă)*, aprobat prin Ordinul M.E.T.S., nr. 202 din 01 iulie 2005, că „la elaborarea planurilor de învăţămînt pentru ciclul I (studii superioare de licenţă) se va urmări realizarea unui învăţămînt centrat pe student. Dobîndirea cunoştinţelor şi competenţelor definitorii pentru domeniul de studiu va fi completată de asigurarea formării practice adecvate a studenţilor prin accentuarea caracterului pragmatic al conţinutului formativ al disciplinelor cuprinse în planul de învăţămînt, precum şi prin reorganizarea formei, a conţinuturilor şi a perioadelor aferente acestei componente a procesului educaţional. Conţinutul formativ al planului de învăţămînt vizează finalităţile de studii: *cunoştinţele („a şti”), capacităţile („a şti să faci”)* şi *atitudinile („a şti să fii”)* şi integrarea lor în competenţe profesionale caracteristice viitorului specialist” [Plan-cadru]. Deducem de aici că prin entitatea „competenţe” se subînţeleg şi cunoştinţele, şi capacităţile, şi atitudinile. „Competenţele reprezintă o combinaţie dinamică

de *calităţi, abilităţi şi aptitudini*. Cultivarea competenţelor este scopul programelor educaţionale. Ele vor fi formate în cadrul diferitor discipline/module şi vor fi evaluate la diferite etape" [Plan-cadru]. Aceasta ar trebui să ne ghideze în activitatea noastră de realizare a finalităţilor planurilor şi programelor de studii. Astfel, fiind cadre didactice ce formează viitorii specialişti pentru economia naţională, vom avea grijă să dezvoltăm competenţele de învăţare, iar acolo unde lipsesc sau sînt la o etapă incipientă, să le formăm, să dezvoltăm competenţe analitice, de formare a sintezelor, de comparare a două şi mai multe fenomene şi de a le aprecia critic, de a emite judecăţi de valoare.

1. *Studiile universitare, studii de masă*. Este din ce în ce mai evident că formarea universitară depinde în mod implacabil de calitatea formării individului în sistemul preuniversitar. Am reluat acest truism în ideea de a aminti o dată în plus că metodele de realizare a obiectivelor formării universitare sînt în strictă dependenţă de nivelul de instruire la treapta anterioară. Devenite în ultimii 15-20 de ani învăţămînt de masă, studiile superioare, nu doar în Republica Moldova, trebuie să se adapteze unor condiţii de start modificate în mare măsură. Extinderea masivă a învăţămîntului superior a mişcat ştacheta calităţii, cu părere de rău, precum era şi firesc, pe linie descendentă. Astfel, la facultăţile de filologie se înscriu adesea studenţi care nu cunosc elementarele legi ale gramaticii, nu sunt în stare să rezume subiectul unei povestiri, nu au capacitatea de a depista ideile centrale ale uni text, au un nivel de cultură generală submediocru. În asemenea condiţii, cadrelor didactice universitare le revine rolul dificil de a acoperi lacunele, şi de a umple golurile educaţionale ale etapei anterioare şi de a construi în ritm alert un specialist, filolog în cazul nostru. Sarcinile suplimentare care revin volens-nolens universităţilor cauzează adesea handicapul şi retardul sistemului educaţional universitar, or, timpul fizic rezervat instruirii nu se dilată, iar sarcinile sporesc. De aceea, dacă la nivelul unei verigi de nivel secund prestatorii de servicii educaţionale produc rabat, acesta se va resimţi în mod inevitabil în etapele superioare şi la nivelul sistemului în întregime. Conştienţi de aceste lucruri, ar trebui găsite acele mecanisme şi metode de activitate care, în regim susţinut şi eficient, ar putea acoperi lacunele existente, ar „netezi terenul" pe care s-ar putea forma temeinic un specialist bun în domeniul filologiei. Cea mai la îndemînă soluţie ar ţine de adaptarea planului de studii la cerinţele timpului, ceea ce ar presupune introducerea unui *Curs practic (propedeutic) de limbă şi literatură*, care ar deveni o treaptă obligatorie de accedere la nivelul de pregătire necesară studiilor universitare şi prin care s-ar asigura acumularea cunoştinţelor şi competenţelor *sine qua non* instruirii în sfera filologiei. *Aceasta ar fi precondiţia instruirii viitorilor filologi*.

2. *Cum înţelegem pregătirea licenţei?* Instruirea filologică la *Ciclul I (studii superioare de licenţă)*, dincolo de rigorile generale pe care trebuie să le includă domeniul de pregătire, trebuie să aibă capacitatea adaptării la „materia" şi „obiectul" instruirii, cu alte cuvinte, la nivelul de pregătire a studentului înscris la anul I. Pentru a stabili nivelul adevărat de cunoştinţe al studenţilor la anul I e bine să se facă o testare complexă sau testări la disciplinele de formare profesională, precum sînt Limba şi literatura A şi Limba şi literatura B. În funcţie de rezultatele testării se vor stabili metodele de realizare a obiectivelor cursurilor universitare şi mecanismul formării competenţelor generale şi profesionale.

Reperele esenţiale ale procesului formării filologilor la *Ciclul I (studii superioare de licenţă)*: ar trebui să ţină cont de:

I. Formarea culturii generale necesară instruirii filologice:
   a) aceasta presupune studierea *Limbilor clasice* (latina, greaca veche, slava veche), a *Filosofiei* sau *Istoria doctrinelor filosofice* (fără de care nu este posibilă instruirea eficientă în domeniul filologic), a *Logicii* şi *Retoricii* etc.;
   b) asigurarea cadrului culturologic, lingvistic şi literar general pentru pregătirea filologică specializată, ce ar include studierea *Literaturii universale*, a unui curs precum ar fi cel de *Construcţie* (politică, lingvistică, literară) *europeană*;
   c) asigurarea unei susţinute culturi informaţionale şi accesul la informaţii atît prin intermediul calculatorului, cît şi prin intermediul cunoaşterii a unei-două limbi de circulaţie europeană, mondială.

II. Formarea studentului prin intermediul disciplinelor filologice fundamentale, precum sînt *Teoria limbii, Teoria literaturii, Psihologie şi pedagogie generală* (pentru formarea profesorilor şcolari).

III. Cel de-al treilea nivel al instruirii, care se reduce în unghi şi aprofundează dimensiunile specializării va include *Limba A*; *Literatura A* (în cazul mono-specialităţilor - limba şi literatura de instruire) şi *Limba şi literatura B* (în cazul specialităţilor duble); *Didactica/ didacticile specializării/specializărilor* (în cazul formării profesorilor şcolari).

IV. Spre deosebire de cerinţele planului-cadru, elaborat în conformitate cu principiile Procesului Bologna (despre care credem că au fost preluate şi implementate într-o formulă exagerată, *tel-*

quelle-istă, de către instituţiile statului Republica Moldova), la nivelul Licenţă a formării universitare nu vom exagera în ce priveşte cantitatea cursurilor opţionale, reducînd rezonabil proporţia lor faţă de unităţile de curs obligatorii. Cu părere de rău, propunerile *Planului-cadru provizoriu* mizau pe creşterea exagerată a numărului de ore opţionale, în defavoarea cursurilor obligatorii. Spre exemplu, experienţa pregătirii filologilor la Facultatea de Filologie pe parcursul a şase ani de zile a demonstrat ineficienţa modelului sugerat de actul normativ aprobat în 2005. Spre exemplu, *Planul-cadru* prevede introducerea, începînd cu anul II, a cursurilor opţionale, iar la anul III (inclusiv pentru planul de studii cu 180 de credite), din cele 60 de credite rezervate anului de studii, 40 de credite ar trebui prevăzute cursurilor opţionale, ceea ce face planul nefuncţional… Or, se ştie că în anul terminal numai examenul de licenţă ocupă 5 credite, iar stagiilor de practică, cea de profesionalizare şi cea de licenţă, le revine o bună parte din timpul prevăzut de orar… În legătură şi cu aceste dezarticulări, credem că e cazul să fie regîndit conceptul şi statutul studiilor de licenţă.

Nivelul acestor studii ar trebui să presupună pregătirea generală universitară, inclusiv tatonarea unor posibile specializări care vor fi obţinute, în urma unor studii aprofundate şi eficiente, la *Ciclul II (studii superioare de masterat)*. Astfel, cursurile opţionale incluse la acest nivel vor viza atît aprofundarea studiilor filologice, cît şi deschiderile spre alte specializări, precum ar fi management (cultural, educaţional), drept, filosofie, ştiinţele educaţiei, psihologie etc.

În cele din urmă, vom atrage atenţia supra organizării propriu-zise a studiilor. În vederea eficientizării şi optimizării procesului de studii, managerii universităţilor, ai facultăţilor cu profil filologic, vor trebui să pună în aplicare abilităţile lor organizaţionale pentru a face ca planurile de studii să fie operaţionale pentru formări destul de diverse. În acest sens, am propune trunchi comun pentru prelegeri la toate cursurile de cultură generală (U) şi cele fundamentale (F), precum şi la o serie de cursuri opţionale cu acoperire universitară, la care studenţii vor forma serii a cîte 100-150 de persoane, în funcţie de capacităţile spaţiale ale universităţii. Orele de seminar vor presupune orientarea parţială spre specificul fiecărei specialităţi, iar orele practice sau de laborator, care ar trebui să acopere 40% din totalul orelor rezervate cursului dat, vor asigura formarea competenţelor profesionale solicitate de specialităţile la care s-au înscris studenţii. Această schemă este funcţională pentru toate cursurile care au aderenţă la formare universitară şi poate servi de model în ideea unei eventuale regîndiri a managementului procesului de studii la toate facultăţile universităţii. Eficienţa acestui model mizează pe organizarea studiilor interdisciplinare, trans-facultate, trans-specialitate.

3. *Care este miza masteratului?* În condiţiile de astăzi, obţinerea studiilor de masterat sînt practic facultative. Oricîte eforturi ar face facultăţile, motivarea studenţilor pentru obţinerea studiilor de masterat este minimă. Ofertele de angajare în cîmpul muncii nu ţin cont de prezenţa sau lipsa studiilor de masterat decît la angajarea în şcoala superioară şi la studiile de doctorat, or, acestea constituie un procent foarte mic de oferte şi nu contribuie la schimbarea mentalităţii eventualului beneficiar de studii de masterat. Mai mult decît atît, plasarea în cîmpul muncii organizată de către organismele de resort se face după studiile de licenţă şi nu după cele de masterat, ceea ce constituie în viziunea noastră un gest inadecvat conceptului general de formare a specialistului de înaltă calificare. În „Regulamentul cu privire la organizarea studiilor superioare de masterat, ciclul II” citim tocmai despre măsurile pe care le ia statul în vederea pregătirii specialiştilor de înaltă calificare: „Studiile superioare de masterat asigură:

a) aprofundarea/specializarea într-un domeniu de formare;

b) formarea specialiştilor performanţi;

c) dezvoltarea capacităţilor de cercetare ştiinţifică, ca o etapă premergătoare obligatorie pentru studiile de doctorat.

3. Orientarea studiilor de masterat poate fi:

a) de cercetare, în scopul aprofundării într-un domeniu ştiinţific;

b) de profesionalizare, în scopul formării/consolidării competenţelor profesionale într-un domeniu specializat” [Regulamentul].

Astfel stînd lucrurile, masteratul ar trebui să contribuie la obţinerea specializărilor, după care absolventul trebuie să intre în cîmpul muncii prin concurs şi cu drepturi depline. Calificarea masterului trebuie să asigure o treaptă superioară atît din punctul de vedere al competenţelor, cît şi, în consecinţă, al posibilităţilor de a obţine un loc de muncă mai calificat şi cu impact economico-financiar sporit. De aceea, credem că anume la nivelul studiilor de masterat trebuie incluse cursurile de aprofundare în domeniu, cele care, din lipsă de experienţă şi viziune, au fost incluse în planurile de studii la licenţă, în mod special cu girul cursurilor opţionale. Sistemul de formare la masterat trebuie să-şi restrîngă aria

cursurilor de cultură generală şi fundamentală şi să se deschidă preponderent spre specializări şi practici, unde formarea competenţelor şi dexterităţilor profesionale vor constitui o preocupare dominantă.

4. *La ce bun un doctorat?* Studiile de doctorat devin, după modelul ţărilor dezvoltate, cea de-a treia, şi ultima, treaptă de formare universitară. Cea mai înaltă calificare a studiilor universitare asigură, în chip firesc, implicarea într-un domeniu de activitate de nivel superior care se regăseşte, de regulă, în şcoala superioară şi în cercetare. Asta nu înseamnă însă că deţinătorii titlului de doctori în filologie nu pot fi angajaţi în alte sfere ale economiei naţionale. Ceea ce trebuie să devină normă este angajarea în universităţi a personalului doar în funcţie de calificarea obţinută prin susţinerea tezei de doctor. Aceasta este o condiţie de start după care poate urma angajarea în domeniul instruirii şi cercetării de cel mai înalt nivel şi care asigură producerea celor mai calificate rezultate ale domeniului. Astfel, competenţele obţinute în urma studiilor de doctorat trebuie să-i asigure deţinătorului acestei diplome angajarea într-un domeniu de activitate în care competitivitatea îi vor asigura succesul.

5. *Ce ar mai trebui făcut?* Parcurcînd schema generală a sistemului descris anterior urmează să ajustăm conţinuturile materiei de studiu, să stabilim obiectivele operaţionale în vederea asigurării competenţelor prevăzute de treptele fiecărei etape a sistemului. Să le punem în coerenţă. Dacă sistemul este văzut şi înţeles ca un puzzel, ca sertare ale unui fagure, ceea ce nu necesită un efort intelectual atît de mare, cel mai important moment ţine de cu ce se vor umple aceste sertare şi cum vom pune în mişcare acest mecanism în vederea asigurării finalităţii/finalităţilor scontate. Aici rolul organismelor din nivelele superioare ale managementului universitar, inclusiv Ministerul, devine unul central. Ceea ce ar trebui făcut e, după elaborarea principiilor sistemului, delegarea către universităţi, facultăţi, catedre a obligaţiilor de completare a conţinuturilor şi de elaborare a mecanismelor de realizare a obiectivelor formative. După care trebuie să urmeze monitorizarea obligatorie a funcţionării sistemului. Dacă monitorizarea, ritmică, nu se va produce, sistemul riscă să se întineze cu iresponsabilitate şi trivialitate.

6. *Ce nu ar mai trebui făcut?* Nu trebuie făcută „caluparea” sistemului. El trebuie aerat şi articulat eficient. Planurile noi de studii (din 2005) s-au întocmit după principiul introducerii unui calup în alt calup. Am obţinut un mecanism asemănător patului lui Procust. Conţinuturile vechilor planuri de studii de 5 ani au fost forţate în schemele unui plan de studii de 3-4 ani şi efectul a fost de sufocare. Conceptul şi mecanismul planurilor de studii de toate nivelele (licenţă, masterat, doctorat) trebuie dezasamblate şi remontate, ţinîndu-se cont de faptul că acestea sînt trei părţi componente ale unui sistem unic, care trebuie să devină funcţional.

Bibliografie:

1. **Plan-cadru provizoriu pentru ciclul I (studii superioare de licenţă)** // http://edu.md/?lng=ro&MenuItem=6&SubMenu0=1&SubMenu1=3&article=inv_superior/plan_cadru_invsuperior_licenta
2. **Regulamentul cu privire la organizarea studiilor superioare de masterat, ciclul II //** http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=326588

ABORDĂRI MODERNE ÎN TEHNOLOGIA INSTRUIRII

Oxana SCUTELNIC, *Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: Instruirea cu ajutorul calculatorului este o metodă didactică activă şi modernă. Ea este o activitate deosebit de complexă, integrînd, pe lîngă resursele umane implicate (cadre didactice şi studenţi) şi resurse materiale deosebite (prezenţa unui calculator şi a altor tehnologii informaţionale şi de comunicare), acestea din urmă, de cele mai multe ori minimalizînd rolul celor umane, respectiv a cadrului didactic, care devine, mai mult decît în alte moduri de organizare a activităţii instructiv-educative, un moderator, un îndrumător, un observator al activităţii desfăşurate.

Cuvinte-cheie: *competenţă, tehnologii informaţionale şi comunicaţionale, instruirea cu calculatorul, învăţarea mobilă, un computer pentru fiecare, internet, jocul.*

Abstract: Teaching via computer is an active modern didactic method. It is an extremely complex activity, as it integrates both human resources (teachers and students) and special material ones (computers and other informational and communicational technologies). The material resources, in most cases, minimize the role of the human resources, including the teacher, who becomes a moderator, a guide and an observer within the activity.

Keywords: *competence, information and communication technologies, teaching via computer, mobile learning, 1-to-1 computing, internet, the game.*

Schimbările care se produc în arhitectura învăţămîntului superior în legătură cu integrarea sistemului de învăţămînt superior autohton în spaţiul educaţional european, de internaţionalizare a pieţei muncii şi de mobilitate a studenţilor orientează procesul de învăţămînt spre calitate şi spre abordarea prin competenţe.

Competenţă - ansamblu / sistem integrat de cunoştinţe, deprinderi şi atitudini dobîndite de student prin învăţare şi mobilizare în contexte specifice de realizare, adaptate vîrstei studentului şi nivelului cognitiv al acestuia, în vederea rezolvării unor probleme cu care acesta se poate confrunta în viaţa reală.

Competenţa este o caracteristică obiectivă a persoanei care o determină să selecteze, integreze anumite resurse şi să acţioneze inteligent pentru a trata o situaţie.

Pentru o pedagogie a competenţelor sînt caracteristice următoarele aspecte:

- se petrec schimbări majore pe piaţa beneficiarilor, deopotrivă aspiranţi la calificări şi angajatori;
- programele de studiu se realizează pe canale alternative, inclusiv prin Internet;
- necesitatea accelerării învăţării, pentru calificări rapide şi flexibile, pentru recalificări, perfecţionări;
- cerinţele acreditării şi recunoaşterii internaţionale a programelor de studiu;
- competenţele sînt criterii de evaluare şi indicatori de succes în toate domeniile de activitate [*Formarea* 2010].

Se constată astfel că, pe de o parte, există necesitatea de a optimiza procesul de instruire în universităţi prin utilizarea unor strategii personalizate, iar, pe de altă parte, problema elaborării şi fundamentării a unor astfel de strategii în învăţămîntul superior rămîne cercetată insuficient.

O altă constatare se referă la practica tradiţională de formare profesională în universităţi, orientată la un student abstract şi necesitatea devenirii lui ca personalitate.

Pedagogia modernă consideră că stabilitatea metodelor, conservatorismul educatorilor, rutina excesivă, indiferentă etc., aduc mari prejudicii efortului actual de ridicare a învăţămîntului pe noi trepte; ea nu se opune în nici un fel iniţiativei şi originalităţii individuale sau colective de regîndire şi reconsiderare în spirit creator a oricăror aspecte care privesc perfecţionarea şi modernizarea metodologiei învăţămîntului de toate gradele. În fond creaţia, în materie de metodologie, înseamnă o necontenită căutare, reînnoire şi îmbunătăţire a condiţiilor de muncă în instituţiile de învăţămînt.

Învăţămîntul modern preferă metodologia axată pe acţiune, operatorie, deci pe promovarea metodelor interactive care să solicite mecanismele gîndirii, ale inteligenţei, imaginaţiei şi creativităţii [Cerghit 2006].

Tehnologiile moderne oferă multiple oportunităţi pentru realizarea procesului de învăţare. Există nenumărate proiecte la nivel european care vizează utilizarea noilor tehnologii în învăţămîntul superior, iar cîteva dintre acestea vizează şi îmbunătăţirea sau eficientizarea practicilor de evaluare a studenţilor. Punctul de plecare îl constituie metodele tradiţionale de evaluare de performanţe, care sînt preluate şi validate (de cele mai multe ori, de practică) în mediul tehnologic.

Avantajele utilizării calculatorului şi Internet-ului în evaluare au fost enunţate de diferiţi cercetători şi practicieni (Bennett 2003; Raikes & Harding 2003; Greenwood, Cole, McBride, Morrison, Cowan, & Lee 2000) şi includ costuri administrative scăzute sau sînt gratis, adaptare crescută la caracteristicile individuale ale studenţilor şi mai puţină muncă din partea profesorilor. Problemele care se pun constau în aspectele privind eficienţa evaluărilor cu ajutorul calculatorului, precum şi cele privind relaţia dintre modalitatea de evaluare şi comportamentul studenţilor evaluaţi.

În sprijinul educaţiei intervin noile tehnologii ale societăţii informaţionale - tehnologiile informaţiilor şi ale comunicaţiilor (TIC). Metodele învăţămîntului tradiţional nu pot face faţă avalanşei de cu-

noştinţe şi acestei dispersii accentuate a calificărilor, meseriilor şi domeniilor de activitate, care devin tot mai specializate, dar în mod paradoxal tot mai interconectate.

Experienţele de evaluare cu utilizarea TIC din diverse ţări europene arată preocuparea pentru inovaţie în domeniul testării şi măsurării de performanţe, dar mai ales măsura în care gradul de penetrare a noilor tehnologii se corelează cu eforturi complementare în ce priveşte asimilarea acestor inovaţii la nivel teoretic şi al unor practici pedagogice de calitate.

Ca o consecinţă firească a dezvoltării tehnologiilor informaţionale, în sistemul de învăţămînt s-au impus forme moderne de predare şi învăţare: învăţămîntul la distanţă, servicii educaţionale oferite prin intermediul Internetului, softurilor educaţionale etc. Predominant se utilizează metodele moderne interactive orientate spre cultivarea interesului, motivaţiei, colaborării sociale, spiritului de organizare, iniţiativei, creativităţii etc.

Avantajele utilizării noilor metode în educaţie sînt multiple. Putem enumera reducerea consumului de timp, posibilitatea adaptării programelor personale de educaţie, posibilitatea acomodării rapide cu schimbările şi noile cunoştinţe din diverse domenii, posibilităţi extinse de educaţie interdisciplinară şi nu în ultimul rînd reducerea costurilor educaţiei continue. La rîndul lor, educatorii se pot concentra pe domeniile lor de activitate, pe dezvoltarea materialelor educative şi pot colabora între ei pentru a oferi legături între diversele domenii [Şufană 2010].

Abilitatea de folosire a TIC este văzută, conform Strategiei de la Lisabona, ca o nouă formă de alfabetizare, o „alfabetizare digitală”, care, împreună cu formele clasice, permite cetăţenilor să participe deplin la societatea cunoaşterii. Pentru a răspunde cerinţelor unei societăţi mereu în schimbare, instituţia de învăţămînt este chemată să pregătească studentul în perspectiva autoeducaţiei şi educaţiei permanente.

Tendinţe globale în domeniul TIC şi educaţie:

1. *Învăţarea mobilă* (Mobile Learning). Noile inovaţii de tip hardware şi software au furnizat instrumente devenite indispensabile nu numai pentru comunicare, ci şi pentru învăţare. Cîndva telefonul mobil cucerea „linia fixă” a comunicaţiilor. Instrumentele de care vorbim fac posibil accesul de oriunde la Internet, dezvoltînd, în acelaşi timp, abilităţile de învăţare digitală. Nu e un scenariu utopic acela în care acestea vor înlocui cîndva calculatorul de acasă.

2. „*Cloud computing*” este o schimbare de paradigmă asupra Internetului, al cărui rol este de a furniza resurse, informaţii la cerere. Termenul „cloud” este folosit metaforic şi semnifică situaţia cînd resursele de calcul sînt oferite utilizatorului drept un serviciu Internet, dar se referă la detalii tehnice extrem de stricte: servere ce asigură conexiunea nelimitată a Internetului, noi modalităţi de livrare a serviciilor IT.

3. *Un computer pentru fiecare* (1-to-1 computing). În mediile educaţionale din întreaga lume se promovează ideea conform căreia 1-to-1 computing este un principiu important în crearea unui cadru personalizat eficient de învăţare. Instituţiile de învăţămînt ar trebui să se pregătească pentru implementarea acestei idei de asigurare a accesului universal la noua tehnologie, fie că vorbim de utilizarea unui computer, laptop, telefon inteligent, ecran multi-touch etc. Menţionăm că în prezent numai în sistemul de învăţămînt din Marea Britanie raportul 1:1 este realizat.

4. *Învăţarea nelimitată.* Odată cu sporirea infrastructurii de conectare la Internet şi ieftinirea calculatoarelor, instituţiile de învăţămînt încep să îşi dezvolte abilitatea de a furniza posibilităţi de învăţare oriunde şi oricînd. Această tendinţă necesită regîndirea tradiţionalei ore de 80 de minute, reorganizarea grupei şi reorientarea interesului pentru formarea profesorilor ca mentori virtuali sau ca tutori.

5. *Jocul* (Gaming-ul). Studiile recente arată că jocul on-line ca modalitate de învăţare este o experienţă comună extrem de agreată printre tineri, întrucît sprijină ideea de interacţiune socială şi angajare civică activă. În plus, succesul jocurilor este dat de creşterea atractivităţii şi interactivităţii învăţării, de stimularea atenţiei şi interesului tinerilor pentru subiecte din viaţa reală.

6. *Personalizarea învăţării* porneşte la crearea parcursului diferenţiat al fiecărui educabil. E o tendinţă ce permite adaptarea conţinutului la nevoile de cunoaştere, stilul de învăţare, obiective specificate la nivel individual. Vorbim, de fapt, despre o paradigmă majoră în educaţie ce tinde să devină reală în grupa de studenţi, trăită în sfîrşit, deşi mult timp ea a funcţionat ca un simplu slogan în educaţie.

7. *Re-designul spaţiului învăţării*. Ergonomia grupei de studenţi este re-gîndită din perspectiva învăţării colaborative, cross-disciplinară, centrată pe elev, bazată pe proiect etc. Vorbim de modularitate, de deschiderea spaţiului prin luminozitate, culori, de personalizarea spaţiului prin elemente de cultură expresivă. Mulţi dintre noi am învăţat în tradiţionala clasă cu 5 bănci pe 3 coloane, sumbră. Pentru mulţi încă pare un lucru neserios ca învăţarea să fie atractivă.

8. Preferinţa pentru *conţinuturi deschise*. Unele şcoli (din sistemul OECD) încurajează libertatea profesorilor de a identifica şi crea resursele cele mai eficiente pentru educabilii lor. Foarte multe manuale permit profesorilor să editeze text în formatul electronic, să ajusteze conţinutul şi sarcinile de învăţare; acestea sînt modalităţi complementare la manualul oficial. Dar e foarte posibil ca în unele ţări, într-un

viitor nu foarte îndepărtat, acestea să devină o primă sursă pentru elevi. Sesizăm însă că se poate ivi problema extrem de delicată a respectării dreptului proprietăţii intelectuale a autorului.

9. *Portofoliul de evaluare electronic*. Realizarea unui bun management al informaţiilor deţinute de către elev prin lucrări de portofoliu ajută profesorul în a avea o abordare evaluativă corectă. În plus, portofoliul încurajează ideea de evaluare formativă, în timp real, atenuînd presiunea creată de examene finale. Prin portofoliul electronic, off-line sau on-line, studenţii pot posta informaţii sub diferite forme, fie grafice, fie textuale. De asemenea, acest instrument dă posibilitatea nu numai evaluării de către profesor, ci şi inter-evaluării colegiale.

10. Schimbarea *rolului profesorului* de la furnizor de cunoştinţe la rolul de mentor, de facilitator ce ghidează studentul prin strategii de individualizare a învăţării (prin identificarea resurselor de studiu relevante, comunicare cu studentul nu doar în universitate şi în cele 80 de minute dedicate orei; învăţarea în fapt se produce nu doar în instituţia de învăţămînt).

Specialiştii au arătat că folosirea calculatorului în instruire prezintă foarte multe avantaje:

- prin folosirea calculatorului se poate atinge un nivel înalt de individualizare a procesului instructiv-educativ, acesta putînd fi programat şi folosit astfel încît să fie util în crearea unor situaţii educaţionale diferite, în funcţie de nevoile studenţilor, indiferent de vîrsta acestora;
- parcurgerea programului de instruire fără bariere de timp (acestea fiind de multe ori adevărate „piedici" în calea succesului);
- modalităţi de organizare a procesului instructiv-educativ modern şi eficient;
- dă posibilitatea realizării unui şir de operaţii didactice foarte importante care ţin de evaluare, dar şi de dezvoltarea creativităţii studenţilor;
- oferă informaţii organizate conform programelor sau în funcţie de cererile celui asistat;
- oferă posibilitatea chestionării celui ce învaţă pentru identificarea lacunelor în procesul de învăţare a noului conţinut;
- oferă posibilitatea simulării unor procese şi fenomene în mişcare prin imagini animate şi suplinirea, în felul acesta a unor demonstraţii experimentale;
- stimulează interesul faţă de nou, eliminînd riscul ca studentul să se plictisească sau ca activitatea să intre în rutină;
- stimulează imaginaţia şi odată cu trecerea timpului se produce acea creştere a gradului de maturizare intelectuală proprie situaţiei cînd cel ce învaţă este implicat direct în actul învăţării, devenind din obiect, subiect al învăţării;
- dezvoltă o gîndire logică - a şti ce să ceară sistemului de calcul, impunînd astfel o ordonare superioară a gîndirii;
- se poate optimiza randamentul predării, prin prezentarea cu ajutorul ecranului a unei largi varietăţi de exemple sau modele asociate unei secvenţe de lecţie, aceasta conducînd la stimularea inventivităţii, a spiritului participativ şi anticipativ al celui care învaţă;
- studentul învaţă în ritm propriu, fără emoţii şi perturbări ale comportamentului determinate de factorii de mediu;
- aprecierea rezultatelor şi progreselor obţinute se face în mod obiectiv.

Posibilităţile enumerate ale calculatorului facilitează dezvoltarea la instruiţi atît a competenţelor digitale, cît şi a unor competenţe-cheie.

Bibliografie:

1. *Formarea profesorilor pentru implementarea curriculumului modernizat de liceu*. Materialele seminarului metodic republican la Informatică desfăşurat la 12.08.2010.
2. Cerghit, I., *Metode de învăţămînt*, Iaşi, Editura Polirom, 2006.
3. Şufană I., *Utilizarea software-ului educaţional în procesul de instruire a studenţilor* [on line] [citat 23-06-2010]. Disponibil pe Internet http://www.armyacademy.ro/biblioteca/anuare/2003/UTILIZAREA.pdfw
4. *Top 10 TIC în educatie 2010*, [on line] [citat 7-06-2010]. Disponibil pe Internet http://http://blogs.worldbank.org/edutech/10-global-trends-in-ict-and-education].

SELECTAREA CONŢINUTURILOR INFORMATICII ŞCOLARE ŞI SCHEMA GENERALĂ DE STUDIERE A DISCIPLINELOR INFORMATICE

Corina NEGARA, *Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: La selectarea conţinuturilor informaticii conceptorii de programe sunt nevoiţi să balanseze între aspectele fundamentale ale informaticii şi instrumentele informatice care evoluează rapid. Sunt discutate efectele unei conceperi eronate a conţinutului informaticii. În comunicare este propusă o formulă metodologică pentru predarea oricărei discipline informatice: *procese informaţionale→modele informaţionale→tehnologii informaţionale*. Sunt formulate cinci principii informaţionale care servesc drept bază pentru transformările din formula de mai sus.

***Cuvinte-cheie**: cultură informaţională, proces informaţional, obiect informaţional, model informaţional, tehnologie informaţională, principii informaţionale.*

Abstract: In selecting the content of computer studies, the program notions are forced to balance between the fundamental aspects of computer science and its tools that evolve quickly. We have discussed the effects of an erroneous conception of computer studies content. In communication, a methodological formula is proposed in order to teach any computing disciplines: *informational process → informational models → informational technologies*. There are formulated five informational principles that serve as the basis for changes in the formula above.

***Keywords**: informational culture, informational process, informational object, informational model, informational technology, informational principles.*

Informatica, ca şi alte domenii de cunoaştere, are mai multe faţete/aspecte:

- ştiinţă teoretică şi experimentală;
- tehnologie;
- ansamblu de mijloace/instrumente integrate din ce în ce mai mult în viaţa cotidiană profesională şi familială.

Datorită faptului că informatica este o ştiinţă relativ tânără, aspectele menţionate, care sunt complementare, dar indisolubile, adesea sunt confundate. În consecinţă, la selectarea conţinuturilor informaticii şcolare apare tentaţia de a înlocui aspectele fundamentale ale informaticii cu manifestările lor în formă de instrumente care evoluează rapid. În acest caz, cursul de informatică riscă să se transforme, în opinia profesorului A. Gremalschi, într-un curs de „butonare" (memorarea combinaţiilor de taste, care declanşează acţiunile dorite) [Gremalschi 2002: 91]. Menţionăm că în domeniile de cunoaştere mai vechi cele trei componente sunt discriminate fără probleme şi nimeni nu confundă, de exemplu, bazele termodinamicii, tehnologia de construcţie a motoarelor cu ardere internă şi modul de utilizare a unui autovehicul.

Deşi stăpânirea unui instrument informatic (de exemplu, o aplicaţie pentru descărcarea filmelor din Internet) se poate dovedi utilă, existenţa unui curs, prin care elevii ar învăţa să folosească mai multe instrumente informatice este tolerată numai de o parte din părinţii elevilor. Deoarece tehnologiile de prelucrare a informaţiei au o evoluţie foarte rapidă, pertinenţa unui asemenea curs este îndoielnică. În plus, asemenea cursuri nu contribuie la dezvoltarea personalităţii elevului.

Mai complicată este situaţia şi mai grave pot fi consecinţele conceperii eronate a unui curs de tehnologii (în şcoală sau la facultate). Or, la predarea unei tehnologii, cadrul didactic este tentat să înveţe studenţii utilizării plenare a posibilităţilor tehnologiei, fără a insista asupra principiilor ce stau la baza tehnologiei, analizei părţilor tari şi slabe ale tehnologiei, comparări cu alte tehnologii etc. În opinia noastră, totul depinde de scopul urmărit de cadrul didactic. Într-o abordare tradiţionalistă, scopul unui asemenea curs constă în formarea cunoştinţelor şi deprinderilor de utilizare a tehnologiei respective. În acest caz, apare inevitabil problema motivării studentului pentru învăţare. În abordarea centrată pe student, scopul cursului devine altul: dezvoltarea profesională a studentului prin formarea competenţelor de rezolvare a sarcinilor şi problemelor. Cunoaşterea tehnologiei din *scop* se transformă în *mijloc* de atingere a scopului de dezvoltare profesională a studentului. O asemenea abordare permite de a diminua problema motivării studenţilor pentru învăţare.

În curriculum-ul modernizat la informatică pentru cl. 10-a – a 12-a accentul în instruire este pus pe dezvoltarea gândirii logice şi algoritmice, pe formarea de competenţe digitale. „Integrarea persoanei în mediul informatizat al societăţii moderne este posibilă numai în cazul deţinerii cunoştinţelor informatice fundamentale şi abilităţilor de utilizare instrumentală şi de comunicare cu calculatorul şi prin intermediul acestuia – totalitate de competenţe care se conţin în noţiunea de cultură informaţională" [Ivanov 2010: 29].

Noţiunea de cultură informaţională este în plină evoluţie. La începutul etapei de informatizare a şcolii cultura informaţională coincidea cu alfabetizarea numerică. Astăzi cultura informaţională presupune:

- înţelegerea legităţilor de decurgere a proceselor informaţionale;
- deprinderea de a organiza căutarea şi selectarea informaţiei pentru rezolvarea problemelor;
- deprinderea de a estima veridicitatea, plenitudinea, obiectivitatea informaţiei parvenite;
- deprinderea de a reprezenta informaţia în diferite forme;
- deprinderea de a formaliza descrierea problemei, de a construi şi a aplica modelul informaţional;
- deprinderea de a interpreta corect rezultatele căpătate şi a le aplica în activitatea practică;
- deprinderea de a aplica structurile algoritmice pentru elaborarea algoritmului şi de a-l realiza într-un limbaj de programare de nivel înalt;
- cunoaşterea caracteristicilor calculatorului;
- capacitatea de a utiliza sistemele informaţionale moderne pentru rezolvarea problemelor practice;
- înţelegerea consecinţelor computerizării; problemelor informatizării societăţii [Гришкун 2009: 61].

Procesele informaţionale, adică procesele de culegere, prelucrare, acumulare, păstrare, căutare şi difuzare a informaţiei reprezintă o componentă fundamentală al tabloului contemporan al lumii. Ele descriu realităţile din sistemele biologice, sociale şi tehnice dintr-un punct de vedere unic.

În consecinţă, informatica poate fi definită drept ştiinţa despre legităţile de desfăşurare a proceselor informaţionale în diverse medii şi despre metodele, mijloacele şi tehnologiile de automatizare a acestor procese.

Obiectul informaţional este o „secţiune" a procesului informaţional într-un moment fixat de timp. Relaţia dintre obiectul şi procesul informaţional este aproximativ aceeaşi ca şi relaţia dintre un punct şi traiectoria mişcării care trece prin acest punct. Din această perspectivă, se poate afirma că procesul informaţional este procesul de transformare sau de transmitere a obiectului informaţional [Бешенков 2010: 2].

Dacă procesul informaţional este realizat de om, atunci se vorbeşte despre *activitatea informaţională*.

Ca şi orice alt fenomen al realităţii, procesul informaţional poate fi cercetat/analizat în vederea determinării componentelor sale şi a interacţiunilor dintre ele. Dacă cercetătorul reuşeşte că descrie aceste interacţiuni într-un limbaj oarecare, atunci el capătă *modelul informaţional* al procesului. Alegerea limbajului este determinată de sarcina/problema pe care o rezolvă cercetătorul.

În procesul de modelare a proceselor informaţionale pot fi evidenţiate trei nivele:

- Nivelul *conceptul*, la care se descrie conţinutul şi structura domeniului cercetat;
- Nivelul *logic*, la care se realizează formalizarea modelului;
- Nivelul *fizic*, la care se determină modul de realizare a modelului informaţional în dispozitivul tehnic [Барановская 2005: 92].

Procedura de elaborare a modelului informaţional, adică elaborarea unei forme de prezentare a procesului informaţional, constituie esenţa *formalizării*. În sens general, formalizarea denotă priceperea de a evidenţia principalul şi a neglija secundarul. Formalizarea reprezintă baza automatizării procesului informaţional. Din punct de vedere al informaticii cea mai importantă este formalizarea procesului informaţional care conduce la algoritm.

Dacă se doreşte a realiza procesul informaţional cu ajutorul unui dispozitiv tehnic, adică se doreşte a *automatiza* procesul informaţional, atunci procesul trebuie prezentat într-o formă accesibilă dispozitivului tehnic, de exemplu, calculatorului electronic. Acest lucru poate fi realizat în două etape: prezentarea procesului informaţional sub formă de algoritm şi utilizarea codului binar. În acest mod, procesul informaţional devine tehnologie informaţională.

Menţionăm, că spre deosebire de matematică, unde algoritmul reprezintă o consecutivitate de acţiuni formalizate, în informatică algoritmul reprezintă o *înscriere formalizată* a acţiunilor. Din această cauză, pentru ca înscrierea formalizată să reflecte adecvat procesul informaţional, este necesar ca această înscriere să fie completată cu noţiunea de *executant formalizat*, spre care este orientată formalizarea.

Acţiunile enumerate mai sus pot fi generalizate într-o formulă compactă:

procese informaţionale→modele informaţionale→tehnologii informaţionale (1)

Această formulă reprezintă, de fapt, metodologia predării oricărei discipline informatice. Chiar dacă cursul este axat pe structura dispozitivului de calcul sau pe învăţarea programării, în opinia noastră, cursul trebuie structurat conform formulei (1) pentru:

- a identifica locul obiectului de studiu în lanţul de transformări (1);
- a motiva mai eficient învăţarea cursului respectiv.

În favoarea punctului nostru de vedere aducem definiţia informaticii, propusă de R. Iusupov, directorul Institutului de Informatică şi Automatizare al Academiei de Ştiinţe din Rusia (Sanct-Peterburg):

Informatica este o ştiinţă fundamentală aplicativă interdisciplinară despre informaţie şi despre interacţiunile informaţionale în natură şi societate.

Obiectivul teoretic de bază al informaticii, consideră R. Iusupov, constă în stabilirea legilor şi legităţilor de bază, în corespundere cu care se produce interacţiunea informaţională în natură şi societate prin intermediul *proceselor informaţionale*.

Obiectivul aplicativ de bază al informaticii constă în elaborarea *tehnologiilor informaţionale* ce ţin de automatizarea proceselor informaţionale (culegerea, prelucrarea, transmiterea, păstrarea şi protecţia informaţiei) [Юсупов 2009: 7].

Definiţia asemănătoare a informaticii o regăsim la K. K. Kolin [Колин 2007]: Informatica contemporană este o ştiinţă reală fundamentală şi un domeniu complex al activităţii practice, obiectul de studiu al căreia sunt procesele informaţionale şi procesele de interacţiune informaţională, care au loc în natură şi societate, cât şi metodele şi mijloacele de realizare a acestor procese în sistemele tehnice, sociale, biologice şi fizice.

Transformările din formula (1) sunt realizate în baza unor *principii informaţionale*, care permit dezvoltarea legăturilor interdisciplinare ale informaticii cu alte ştiinţe.

Principiul 1: teza de bază a formalizării. Esenţa acestei teze poate fi formulată în felul următor: există posibilitatea principală de a separa *obiectul* de *notaţia* lui. Din teza de bază a formalizării rezultă două consecinţe nemijlocite:

a. Deoarece semnele şi sistemele de semne există autonom, atunci există posibilitatea de a opera cu semnele, fără a ne adresa la obiect;
b. Există posibilitatea de interpretare multiplă a semnelor şi a sistemelor de semne.

Principiul 2: principiul modelării informaţionale. Acest principiu este limitrof cu teza de bază a formalizării şi afirmă că cunoaşterea ştiinţifică este realizată prin intermediul modelării. Modelele de bază sunt modelele obiectelor sau proceselor, adică modelele informaţionale. Ele descriu aspectele informaţionale ale obiectelor, proceselor sau fenomenelor modelate. Noţiunea de model informaţional are un caracter universal, de aceea cu ajutorul ei pot fi stabilite legături interdisciplinare cu orice arie de cunoaştere/disciplină de studiu.

Principiul 3: principiul managementului informaţional. Managementul în care influenţa exercitată asupra obiectului dirijat este realizată prin intermediul informaţiei, se numeşte management informaţional. Pentru managementul informaţional este caracteristic modul de dirijare prin influenţe mici în punctele de instabilitate (numite puncte de bifurcaţie).

Principiul 4: principiul nelocalizării influenţelor informaţionale. Influenţele informaţionale se deosebesc esenţial de interacţiunea obiectelor materiale.

Prima diferenţă constă în faptul că în procesul informaţional creşte gradul de informare al subiecţilor antrenaţi în proces. Următorul pasaj, atribuit lui G. B. Show, descrie reuşit această diferenţă: Dacă tu ai un măr şi eu am un măr, şi facem schimb, atunci fiecare din noi are câte un măr. Dacă tu ai o idee şi eu am o idee, şi facem schimb, atunci fiecare din noi are câte două idei. Menţionăm, că acelaşi pasaj descrie bine esenţa strategiei de învăţare colaborativă.

A doua diferenţă constă în posibilitatea realizării interacţiunilor la distanţă.

Principiul 5: principiul universalităţii codificării digitale: există posibilitatea principală de a „digitiza" orice obiect sau proces [Бешенков 2006: 21].

Deoarece informatica contemporană este o ştiinţă reală, predarea ei se supune unei logici firesti şi presupune parcurgerea a trei etape:

1. Perceperea şi înţelegerea fenomenelor realităţii (obiecte şi procese informaţionale).
2. Studierea fenomenelor cu ajutorul instrumentelor de modelare (modele informaţionale).
3. Aplicarea rezultatelor căpătate în practică (de regulă, rezultatul este o tehnologie informaţională.

Din cele relatate poate fi dedusă schema generală de predare-învăţare a informaticii, atât la facultate (disciplinele de specialitate), cât şi în şcoală (informatica şcolară) (fig. 1):

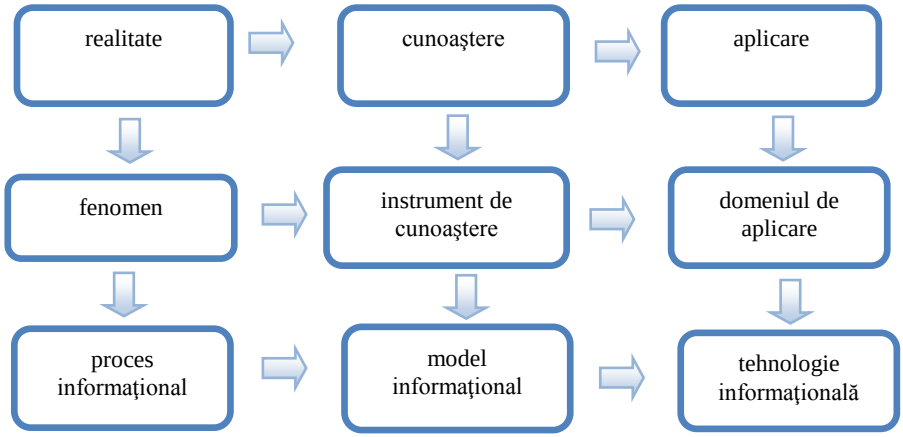


Fig. 1. Schema generală de predare-învăţare a informaticii

Bibliografie:

1. Gremalschi, A., *Curriculumul disciplinar la informatică*, în Didactica Pro … , nr. 3-4 (13-14), 2002.
2. Ivanov, L., *Informatică. Curriculum pentru cl. 10-a –a 12-a.*/Min. Educaţiei al Rep. Moldova. Chişinău, Ştiinţa, 2010.

3. Гришкун, В. В., Левченко, И. В., *Школьная информатика в контексте фундаментализации образования,* în Вестник РУДН, серия «Информатизация образования», № 1, 2009**.**
4. Бешенков, С. А., Трубина, И. И., Мозолин, В. В., *Несколько замечаний о содержании школьного курса информатики.* [online] [citat 14.08.2010] Disponibil pe Internet <http://www.ict.edu.ru/ft/004335//04.pdf>
5. Барановская, Т. П., *Информационные системы и технологии в экономике: Учебник. 2-е изд. доп. и перераб*. Москва**,** Финансы и статистика, 2005.
6. Юсупов, Р. М., *Наука в России. О состоянии некоторых проблемах развития информатики и информационных технологий.* [on line] [citat 18.08.2010] Disponibil pe Internet <http://www.spiiras.nw.ru/files/lestures/lecture_state_problems_jan_2009.ppt>
7. Колин, К. К., *Информатизация образования и фундаментальные проблемы информатики.* [on line] [citat 18.08.2010] Disponibil pe Internet <http://ito.edu.ru/sp/SP/SP-0-2007_04_24.html>
8. Бешенков, С. А., Ракитина, Е. А., *Информатика. Систематический курс. 10 кл.*, Москва, Лаборатория базовых знаний, 2006.

USING IPODS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Daniela MURGULET, *Alecu Russo State University of Balti, Republic of Moldova*

Rezumat: În articol se discută posibilităţile de integrare a formei de învăţare „mobile learning” în curricula limbii engleze, bazîndu-se pe proiecte de cercetare efectuate la nivel de universitate. Se propun posibilităţi de utilizare a iPod-ului cu scopul de a integra activităţi de audiere şi de îmbunătăţire a procesului de învăţare a limbii engleze. Studiul relevă necesitatea de a reconsidera competenţele de utilizare a tehnologiilor informaţionale ale unui profesor de limba engleză şi descrie competenţele necesare pentru a folosi iPod-ul în procesul de predare a limbilor. În articol, se aduc exemple de itemi şi activităţi prin intermediul cărora iTunes poate fi integrat în cursul de limbă engleză şi se specifică beneficiile acestei integrări.

Cuvinte-cheie*: iPod Touch, iTunes, predarea limbii engleze, abilităţi de audiere, podcasts.*

Abstract: This article discusses attempts to integrate mobile learning into the English language curriculum, relying on research projects undertaken at the university level. It contributes with research concerning the use of iPod units and the possibilities that come with it in integrating listening activities into a language course and in supporting the English language teaching and learning process. The study reveals how the research led to reconsidering the English language teacher's Information Technology competencies and enlists the key competences required to use the iPod units in language teaching. It gives examples of English language courses, tasks, and activities where iTunes content was integrated and points out the outcomes for both the teachers and the students undertaking such activities.

Keywords: *iPod Touch, iTunes, English Language Teaching, Listening skills, podcasts.*

In many classroom settings around the world, a great number of English language teachers have limited teaching resources and usually rely on the blackboard and the course book in order to hold a language course. Therefore, there is a clear need and demand to integrate listening activities in the English language curriculum. In this context, a small project was initiated to pursue individual research on integrating listening activities in university courses. As a starting point, it was important to assess the learners' needs, identify the learners' English language learning resources and find out what they can bring to the course. Taken into consideration the fact that many students own an iPhone, it was interesting to search for opportunities to integrate listening activities in their English language classes using iPhone and iPod units. In this context, it was important to explore how to use the iTunes application to download and select podcasts, sync content on an iPhone or iPod and integrate content from iTunes into the university courses.

The research project focused on the use of the iPod Touch for educational purposes in settings where learners are not provided with wireless access to the Internet. It focused on English language teaching via iPod units, relying on the possibility to download files with iTunes and sync content on an iPod or iPhone. Thus, new Information Technology competencies were derived from this activity and might be included in the profile of an English language teacher.

As the iPod units are developing and new opportunities are available with each new version, the current article will also bring an insight onto what iPod features/functions can be used for English language teaching purposes, providing the researchers and the iPod producer with some feedback about the difference an iPod unit makes in some classroom settings.

Technology is evolving rapidly. Nowadays many users enjoy using wikis, blogs, virtual reality, and mobile technologies for personal purposes while educational institutions still face a lot of technology challenges. More and more English language teachers, for example, rely on their own laptop or a student's laptop if they want to integrate Internet-based resources into their English language curriculum because the EL classroom is not adequately equipped. Integrating listening into English language classes is a challenging task in such settings. In this context, mobile learning could become an alternative for students from the Republic of Moldova because more and more of them own an iPhone. A research activity

was undertaken as part of the project „Future English Language Teachers' School", which is implemented by the association „Continuing Education Center" in partnership with A. Russo Balti State University. [1] It was aimed to explore how to use iTunes and iPod devices in different optional courses available at the university level. Thus, the teacher is expected to acquire new knowledge in order to use this technique in English language teaching.

A brief presentation of the iPod device and explanation of key terms are used here to facilitate understanding of the issue under discussion and support the attempt to integrate the iPod-based listening activities into a variety of English language or/and literature courses.

The iPod Touch is a portable media player, personal digital assistant, and Wi-Fi mobile platform designed and marketed by Apple Inc. „The iPod Touch adds the multi-touch graphical user interface to the iPod line. It is the first iPod with wireless access to the iTunes Store, and also has access to Apple's App Store, enabling content to be purchased and downloaded directly on the device." [2]

„iTunes is a proprietary digital media player application, used for playing and organizing digital music and video files. The application is also an interface to manage the contents on Apple's popular iPod and other digital media players such as the iPhone and iPad."[3] iTunes is available as a free download for Mac OS X v10.4 or later and Windows XP or later from Apple's website and is available in both British and American English. Besides this basic knowledge about iPod touch and iTunes, the teacher needs to inform himself or herself about the terms and conditions of using iTunes and be familiar with „its terms of service, system requirements, information about user account and security, usage rules" etc. [4]

Using iPods in English language teaching also encourages the teacher to build or develop new computer skills. Taking into consideration the purpose of our study, the following Information Technology competences are suggested to be added to an English language teacher's profile. Teachers should be able to organize their audio files into playlists within one or more libraries, edit file information, copy files to a digital audio player, encode audio recordings into a number of different audio formats (optional), download podcasts and other audio or video files, subscribe to podcasts, add the lyrics to the songs or the scripts to the dialogues from a podcast, sync content on an iPod touch, browse the iTunes Store by category (Education, for example) and select different applications like grammar books, lessons and tests, or browse the podcast directory within iTunes Store, and use iTunes U to search for different university courses, lectures and supplementary material for the students.

As iTunes is primarily used for downloading music, but at the same time it is an application that allows the user to manage audio and video on a personal computer, initially this application was used to update the course „English Language Teaching through Songs" using the opportunity to download songs, create playlists, add the lyrics of the songs and sync them to the iPod Touch. This led to the first attempts to identify the competencies needed to carry out mobile learning activities in an English language class.

The teacher carefully selected the collection of songs following the course objectives. An example of such a compilation is the „Christmas Songs Collection", „St. Valentine's Day Collection of Love Songs", „Children's Songs" etc. If the collection „Children's Songs" was based on resources like tapes and CDs from English language course books and could not be saved in a database without the written permission of the authors, then the „Christmas Songs Collection" was organized as a playlist in iTunes because many songs were available for download and had been downloaded from different web sites. Additionally, the teacher downloaded or sometimes typed the lyrics and added them on the iPod Touch.

Usually the lyrics can be found on line, and it is easy to copy them. After this the teacher must open the iTunes library, right click the song that he/she wants to add lyrics to, click „Get info", then click „Lyrics" and paste the copied lyrics in the blank space. The teacher plugs the iPod into the computer and ITunes will automatically synchronize its content with the iPod. Then, he/she plays the song on the iPod, taps the screen while the song is playing and the lyrics will be displayed on the screen of the iPod Touch. This feature makes the iPod Touch an educational tool that allows the teacher to add the content related to a given course or meet the student's needs and learning style by offering the opportunity to listen to a song and read the lyrics in order to facilitate or check listening understanding. Currently the same technique is being considered in order to record poems for a literature course, with the prospect of uploading them on iTunes U.

Additionally, iTunes can connect to the iTunes Store via the Internet to purchase and download music, television shows, a variety of applications for the iPhone and iPod units as well as audiobooks and podcasts. Taking into consideration the fact that a variety of podcasts are available for free, it is important to explore how to use podcasts in English language teaching. „A podcasts is a non streamed webcast. It contains a series of digital media files (either audio or video) that are released episodically and often downloaded through web syndication." [5] Users can use the search field of iTunes to find and download a particular podcast, they can subscribe to any podcast by entering its RSS feed URL or browse the podcast

directory within iTunes Store. Once subscribed, the podcast can be set to download manually, or automatically — and as with other audio, content can be listened to directly or synced to an iPod.

It is necessary to mention that some podcasts contain a short description of each episode, while others contain the whole script. English as a Second Language Podcast issued by Center for Educational Development from Loss Angeles, California, [6] for example, contains dialogues that come along with the scripts and the teacher doesn't have to add them to the „lyrics" feature. Once an episode of this podcast is synced with an iPod touch, when the learners listen to a certain dialogue, they just tap on the iPod Touch screen in order to read the script. Additionally, every episode is divided into three parts: slow dialogue, explanations, and fast dialogue which makes the podcast a learning resource for learners of different levels. Elementary level students can start with the slow dialogue and the script if necessary, then improve their vocabulary by listening to the vocabulary explanations, and after this improve their listening skills by listening to the fast dialogue. Intermediate or upper-intermediate students may find it more useful to listen to the fast dialogue immediately or the explanations and the fast dialogue. Users can also become members of this podcast via its website and have access to complete transcripts, additional vocabulary, extra explanations and cultural notes, and comprehension questions. In this way, the teacher does not have to elaborate other resources to supplement a conversation class, they are already available for free through a diversity of podcasts and related support packs. The teacher has to select them and integrate them into a language course according to the course objectives and student's needs.

Teachers and learners interested in podcasts produced in British English could start with the site of the British Council and explore LearnEnglish Podcasts [7] to practice their English language listening skills. A great variety of resources for elementary to advanced level learners, for kids, teenagers and adults are available for free. LearnEnglish Elementary Podcast [8] is available with a support pack that can be downloaded from the website, and the learners are encouraged to give feedback about each episode and express their opinion about the discussed topic. Thus it improves students' listening skills, as well as speaking skills by promoting classroom discussion. LearnEnglish Themes Podcasts [9] are for learners at Intermediate to Advanced level and cover a large number of themes. LearnEnglish Stories and Poems Podcasts are also for learners at Intermediate to Advanced level and cover stories and poems by writers as famous as Shakespeare, Wordsworth, Tagore or Yeats, as well as stories by the resident writer, Chris Rose, and both stories and poems sent by the users. [10]

The podcasts also give the learners the opportunity to listen to authentic speakers and focus on American or/and British English depending on the course objectives and the learners' needs and curiosity, raising awareness about the difference between British and American English, improving the students' level of language proficiency and increasing learners' confidence.

Preparing for an English language class where podcast –based listening activities are integrated, the teacher has to listen to the podcasts, classify them on different levels or for different groups of learners, depending on the students' needs and the topics to be covered during a language course. It is also necessary to develop speaking activities, consolidation exercises and listening comprehension tests for the learners in order to measure the learning outcomes. Listening to a dialogue, for example, the students might be asked to write the script, role play this dialogue, think of another context where this dialogue could occur and role play it making the necessary substitutions or produce another one on the basis of the given topical vocabulary.

Finally, iTunes contains the iTunes U feature as part of the iTunes Store. iTunes U offers access to podcasts created by universities from all around the world. These podcasts contain a variety of course lectures, topical discussions with guest speakers, interviews, language courses, literature courses, etc. iTunes U gives the opportunity to choose some categories like Humanities, Language, Literature, Teaching and Education, check the top downloads, new and notable podcasts, and other featured content. Here are some examples of podcasts or episodes of a podcast that have been retrieved by choosing the Language category:

- „new and notable" window – „Searching for Shakespeare: the Documents at the Shakespeare Birthplace Trust";
- „featured" window - ENGL.1113: English Composition, produced by the Northeast Mississippi Community College;
- „top downloads" window - Franz Kafka, provided by the University of Warwick.

Following these links, the user can find out more information about these resources. „Searching for Shakespeare: The Documents at the Shakespeare Trust", for example, is just an episode of the podcast „Warwick/Shakespeare Birthplace Trust Collection" [11], which is actually a collection of films made by the university of Warwick in conjunction with the Shakespeare Birthplace Trust about the life and times

of William Shakespeare. Similarly, Franz Kafka is an episode of the podcast „Literature in the Modern World" [12], held by Professor Jeremy Treglowen at the Warwick University. The „featured" window contains links to podcasts and its episodes are displayed in a separate window. Following the link to „ENGL.1113: English Composition", produced by the Northeast Mississippi Community College, [13] the user finds out detailed information about the podcast, about the number of tracks that it contains, the name and length of each episode, if they are audio or video, if they are available for free or the user has to pay in order to download them, and when it was last modified.

Alternatively, the users can start by the category of provider, choose „universities and colleges", follow the link to the university they are interested in and explore the available courses and lectures. The user clicks on the course page and all the related files will be displayed. They may also contain audio and video recordings of class sessions. If users want to download a session of the course, they click on the „get" button if it is an audio file and the „get movie" button if it is a video file. The users can also download all the tracks from a given podcast and the whole course can be synced on the iPod. Therefore, iTunes and iPod units give the teachers the possibility to provide more content to the students after classes especially when there is a limited number of hours for a particular course.

Besides this, teachers can encourage students' individual learning and research via iTunes U. The learners develop new competencies, like working independently, managing his time and performing new tasks. They also develop such skills as accessing and managing resources by searching podcasts and specific information, organizing files, creating playlists, downloading and collecting audio and video resources, syncing content on an iPod device. This also contributes to helping the students build autonomous life-long learning skills. Moreover, it offers the possibility to initiate continuous professional development activities for the teachers themselves.

Technologies are changing the ways of teaching and learning a foreign language. Using iPods (and iPhone units) in English language classes, the teachers have the possibility to make listening activities accessible and to update different courses. Offering free access to listening resources for a variety of conversation courses has a valuable impact on improving the learners' listening and speaking skills. Besides this, this technique stresses the importance of raising students' awareness about mobile learning competences and encouraging them to make use of their iPhone devices for educational and professional purposes. Moreover, iTunes U enables access to podcasts about how to improve writing and reading skills for the students and teaching skills for the concerned practitioners.

With iTunes Apps, teachers are able to provide more content to the students after classes. They can also assign a small research project for a homework task in a course, and encourage individual learning and research. They can enrich the student's classroom experience and research opportunities by offering them authentic and updated resources, like course lectures from leading universities from all around the world that are available via iTunes U.

The iTunes Store can provide valuable content for different compulsory courses, optional courses, and, definitely, for professional development purposes, starting with improving the listening and speaking skills for the beginning teachers and staying up to date on research development in their subject areas for experienced teachers, which is an important measure in improving quality of learning in their educational institutions. iTunes and especially iTunes U provide teachers with a new source of knowledge and information and teachers should be aware of it. They have to meet technological challenges because it is a teacher's professional responsibility to keep their knowledge about methods and techniques in language teaching up to date.

Preparing for a course which requires mobile learning, teachers and students need to develop new information technology competencies. The set of knowledge and skills presented in this study has to be revised and/or developed if a given university provides a Wi-Fi platform for its students. Additionally, teachers need to pay attention to the learners' attitude in using this technique. Practitioners have to think critically on the use of mobile learning and the impact it can have on the behavior of the learners.

Familiarizing the students with the podcast technique, training them to subscribe to podcasts on line or how to use an aggregator, like iTunes, to manage subscriptions to podcasts and reconsidering the teacher's Information Technology competencies, this article promotes the quality of language teaching. Collaboration and relevant support from universities, continuous professional development programmes, state agencies and organizations supporting grants in the field of education and Information Technology development is required for the further development of this technique.

Teachers should continue using iPods in different university courses, establish contacts and networks with teams pursuing similar research and compare parallel developments. This will ensure a wider feedback and will definitely have a positive impact on English language teaching and iPod design.

References:

1. University of Warwick and Shakespeare Birthplace Trust, 2010, *Warwick/Shakespeare Birthplace Trust Collection*, University of Warwick, Warwick, UK, iTunes.
2. Treglowen, J., 2010. *Literature in the Modern World*, University of Warwick, Warwick, UK. iTunes.
3. Tice, J., 2009. *ENGL.1113: English Composition*, Northeast Mississippi Community College, Mississippi, USA, iTunes.
4. http://feltschool.wordpress.com
5. http://en.wikipedia.org/wiki/IPod_touch
6. http://en.wikipedia.org/wiki/I-Tunes
7. http://www.apple.com/legal/itunes/uk/terms.html#SERVICE
8. http://en.wikipedia.org/wiki/Podcast
9. http://www.eslpod.com/website/index_new.html
10. http://www.britishcouncil.org/learnenglish-podcasts.htm
11. http://learnenglish.britishcouncil.org/en/elementary-podcasts
12. http://www.britishcouncil.org/learnenglish-podcasts-themes
13. http://www.britishcouncil.org/learnenglish-podcasts-stories-poems.htm

FORMAREA COMPETENŢELOR DE UTILIZARE A CALCULATORULUI ÎN CADRUL DISCIPLINEI „INFORMATICA GENERALĂ”

Olesea SÎRBU, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: Abordarea prin competenţe impune ca finalităţile educaţiei să fie formulate nu doar în termeni concreţi şi pragmatici, ci mai ales din perspectiva nevoilor reale de formare a personalităţii celui educat.

Articolul este dedicat problemei formării competenţelor de lucru la calculator în cadrul disciplinei „Informatica generală”. Specificul formării competenţelor de utilizare a calculatorului în cadrul disciplinei „Informatica generală” constă în direcţionarea acestora spre activitatea absolvenţilor în calitate de profesor de informatică.

Este prezentată cu acest scop modalitatea formării competenţelor de utilizare a calculatorului prin proiecte, ce permite ca viitorul specialist să nu fie doar la curent cu tehnologiile informaţionale existente, dar să fie capabil să le aplice nemijlocit în activitatea sa.

Cuvinte-cheie: *învăţământ, competenţă, lucru individual, utilizare calculator, lucru la calculator, model axat pe proiect.*

Abstract: The competence approach imposes the goal of the education to be formulated from the point of view of the person’s real needs of personality training rather than in concrete and pragmatic terms. The article is devoted to the problem of developing PC working competences within the „General Informatics” discipline. Such competences are developed with a specific aim of training future teachers of informatics. Project work is presented as a means of developing computer competences, which enables the future specialists to be both informed about the existent informational technologies and to be able to use them in their activity.

Keywords: *education, competence, individual work, computer use, working on PC, project focused model.*

În ultimii ani societatea a înaintat cereri mai insistente în privinţa a tot ce este legat de calculatoare şi utilizarea lor. În acest sens, este necesară pregătirea specialiştilor în aplicarea sistemului de calcul prin dezvoltarea competenţelor de a găsi, a acumula şi a înţelege informaţia, de a aplica tehnologiile informaţionale şi comunicaţionale la prelucrarea ei, de a construi modelele virtuale ale obiectelor şi acţiunilor din lumea reală.

Aplicarea tehnologiilor informaţionale avansate, în procesul de predare-învăţare a informaticii implică eficientizarea învăţării şi crearea competenţelor cerute de societatea modernă.

Abordarea prin competenţe, care este implementată treptat în învăţământul superior din Republica Moldova, vine să completeze alte abordări ale organizării procesului de învăţământ – cele centrate pe achiziţia conţinuturilor, centrate pe obiective sau centrate pe procesarea informaţiei [Deinego 2009: 26].

Cuvîntul competenţă este de origine latină: competere – a se întîlni (într-un loc); a fi capabil, a fi în stare. În domeniul învăţămîntului/formării noţiunea de competenţă a fost preluată din alte domenii: lingvistică, psihologie, lumea muncii [Cabac 2007: 125-135].

O definiţie a termenului de competenţă a fost propusă de un grup de cercetători în frunte cu Ph.Jonnaert [Jonnaert 2004: 674]. Competenţa este punerea în aplicare de către o persoană plasată în situaţie, într-un context determinat, a unui ansamblu diversificat, dar coordonat de resurse; această punere în aplicare se sprijină pe selectarea, mobilizarea şi organizarea acestor resurse şi pe acţiunile pertinente, care îi permit persoanei să trateze reuşit această situaţie.

În decretul „Missions” al Comunităţii Franceze din Belgia competenţa este definită drept aptitudinea de a pune în aplicare un ansamblu organizat de cunoştinţe, capacităţi şi atitudini, pentru a realiza un anumit număr de sarcini [Denyer 2004:144].

O modalitate de formare a competenţelor de utilizare a calculatorului în cadrul orelor de informatică este ilustrată în articolul lui D. Dolgov, care optează pentru introducerea notei creative în procesul de instruire a studenţilor. Acestora li se propune un set de „documentaţie de studiu" ce conţine materialul teoretic bine structurat însoţit de însărcinări practice cu algoritmul de soluţionare a acestora. Astfel este asigurată legătura teoriei cu practica. Fiecare document include cîteva însărcinări cu caracter euristic, cu scopul de a-l provoca pe student la căutarea soluţiilor posibile [Dolgov 2010].

T. Fulea propune utilizarea tehnologiilor multimedia cu scopul formării competenţelor de utilizare a calculatorului. Este susţinută ideea: organizarea instruirii prin implementarea unui Curs Multimedia Instructiv (CMI) în procesul de predare-învăţare a informaticii oferă studentului posibilitatea de a-şi contura propriul mod de activitate, în acord cu particularităţile individuale [Fulea 2010].

În articolul prezentat de A. Abrosimov se descrie formarea competenţelor la studenţi în rezultatul organizării procesului de autoinstruire. Este evidenţiată importanţa demonstrării studentului a necesităţii instruirii continue şi influenţa acesteia asupra formării profesionale. Sînt propuse următoarele modalităţi de organizare a procesului de autoinstruire la studenţi:

- testarea la calculator;
- prezentarea referatelor;
- participarea la conferinţe;
- participarea la proiecte [Абросимов 2004].

N. Deinego, în lucrarea sa de doctorat, cercetează dezvoltarea competenţelor studenţilor în cadrul disciplinei „Bazele Programării" prin aplicarea tehnologiei testării adaptive. Este susţinut faptul că formarea competenţelor studenţilor impune elaborarea unui model de formare în care adaptivitatea instruirii este bazată pe testări adaptive [Deinego 2009: 58].

Disciplina „Informatica generală" reprezintă un curs fundamental normativ conceput pentru a pregăti temeinic viitorul utilizator al unui calculator personal. Cursul este propus pentru promovare la anul I de studii la specialităţile secţiei cu frecvenţă la zi (Informatică, Matematică şi informatică, Fizică şi informatică, Informatică şi limba engleză aplicată) şi secţiei cu frecvenţă redusă (Informatică) a Facultăţii de Tehnică, Fizică, Matematică şi Informatică.

Obiectivul general al cursului „Informatica generală" constă în pregătirea fundamentală a studenţilor în domeniul informaticii. Cunoştinţele obţinute servesc drept fundament pentru studierea disciplinelor specialităţii „Informatica". În urma studierii cursului, studentul va fi capabil:

- să demonstreze cunoştinţele referitoare la noţiunile de bază ale informaticii:
  - să enumere proprietăţile informaţiei;
  - să caracterizeze informaţia după domeniul de cunoştinţe, natura fizică de percepere, destinaţia socială şi proprietăţile metrice;
- să aplice unităţile structurale, statistice şi semantice de măsură a informaţiei la diverse surse de informaţie;
- să demonstreze deprinderi şi capacităţi referitoare la bazele aritmetice ale dispozitivelor numerice:
  - să clasifice sistemele de numeraţie;
  - să efectueze conversii între baze de numeraţie, operaţii aritmetice în diferite baze de numeraţie;
  - să realizeze codificarea informaţiei;
- să demonstreze competenţe de lucru cu componentele hard şi soft ale calculatorului personal:
  - să aplice în cazul apariţiei necesităţii asamblării sau deservirii unui calculator cunoştinţele referitoare la construcţia şi principiul de lucru a componentelor calculatorului personal (microprocesorului, memoriei interne centrale, magistralei de sistem, unităţii intrare/ieşire şi dispozitivelor periferice);
  - să opereze cu noţiunile de bază de sistem de operare, sisteme de deservire a interfeţelor, sisteme instrumentale şi sisteme de deservire tehnică;
  - să posede capacităţi de lucru în sistemul de operare WINDOWS, editorul de texte WORD, aplicaţia Power Point.

Scopul principal al cursului prezentat este familiarizarea studenţilor cu noţiunile de bază utilizate în informatică, cu parametrii, construcţia şi principiul de lucru ale dispozitivelor calculatorului personal, cu structura lor şi formarea competenţelor de utilizare a calculatorului personal.

La începutul cursului „Informatica generală" apare necesitatea de demonstrare a competenţelor de lucru la calculator ce lărgesc reprezentările studenţilor referitor la informatică, calculator şi ramurile de utilizare a acestuia. Calculatorul nu este privit doar ca mijloc de distracţie, ci ca un atribut de neînlocuit, inclusiv şi în domeniul învăţămîntului.

Formarea competenţelor de utilizare a calculatorului în cadrul disciplinei „Informatica generală” necesită formarea şi aplicarea cunoştinţelor referitor la:

1. Noţiunile specifice domeniului „Informatica”;
2. Structura şi funcţionarea dispozitivelor calculatorului;
3. Utilizarea sistemelor informaţionale.

Problema majoră ce apare în cadrul procesului de predare-învăţare la disciplina „Informatica generală” constă în demonstrarea imposibilităţii existenţei separate a cunoştinţelor teoretice şi practice şi demonstrării studenţilor legăturii indispensabile dintre compartimentele cursului studiat.

În calitate de soluţionare a problemei este efectuată organizarea procesului de studiu sub formă de prelegeri, seminare şi laborator. Simplificarea procesului de predare a diversităţii materiei, la orele de prelegere este realizată prin utilizarea prezentărilor electronice. În cadrul orelor de seminare este utilizată metoda învăţării prin descoperire (învăţarea euristică), calculatorul servind un mijloc de căutare a informaţiei, prezentare a acesteia sub formă de proiecte realizate în grup şi prezentate sub formă de raport (text) şi prezentare electronică. Competenţele necesare de utilizare a calculatorului sînt obţinute de către studenţi la orele de prelegeri (cunoştinţe teoretice) şi de laborator (competenţe practice). Astfel este soluţionată problema însuşirii unui volum mare şi în permanentă schimbare de informaţie referitor la domeniul informaticii.

La etapa actuală în cadrul desfăşurării procesului de învăţământ în instituţiile superioare un accent deosebit este pus pe lucrul individual al studentului, ce ţine de căutarea, însuşirea şi prelucrarea informaţiilor noi. Lecţia modernă nu se reduce doar la disciplină de studiu şi profesor. Promovarea acesteia se realizează în etape şi la fiecare din aceste etape pot fi utilizate tehnologii informaţionale în calitate de: instrument de cercetare, sursă de informaţie suplimentară, mijloc de autoinstruire, instrument de instruire individualizată. Prin aceasta se accelerează viteza de prezentare a materiei de studiu în cadrul lecţiei. Formarea competenţelor de căutare, prelucrare, depozitare şi prezentare a informaţiei cu ajutorul calculatorului oferă posibilitate viitorului absolvent să se realizeze, să ridice nivelul său de calificare, să se reprofileze. Se utilizează în acest scop următoarele modalităţi de prezentare a materiei de studiu: prezentări electronice, softuri informaţional – instructive, testări electronice.

Utilizarea prezentărilor electronice în cadrul procesului de instruire la disciplina „Informatica generală” poate fi realizată la studierea temelor ce ţin de compartimentele „Noţiuni generale din domeniul informaticii”, „Măsurarea informaţiei”, „Bazele aritmetice ale dispozitivelor numerice”, „Evoluţia mijloacelor de calcul”, „Arhitectura calculatorului personal” şi „Programatura calculatoarelor”. În prezentare pot fi ilustrate definiţii, scheme de clasificare, modele ale dispozitivelor calculatorului personal. Depozitarea acestora permite studierea materiei de către studenţi în lipsa profesorului.

Utilizarea video-prezentărilor ce reproduc operaţiile efectuate de profesor la formarea competenţelor de lucru cu sisteme informaţionale este binevenită în cadrul lecţiilor de laborator.

Specificul formării competenţelor de utilizare a calculatorului în cadrul disciplinei „Informatica generală” constă în direcţionarea acestora spre activitatea absolvenţilor în calitate de profesor de informatică. Nu e suficient ca viitorul specialist doar să fie la curent cu tehnologiile informaţionale existente, dar e necesar ca acesta să fie capabil să le aplice nemijlocit în activitatea sa. Cu acest scop este implementată modalitatea formării competenţelor de utilizare a calculatorului prin proiecte.

Spre exemplu procesul de predare-învăţare a temei „Schema-bloc şi componentele calculatorului personal” este organizată în felul următor:

1. La ora de prelegere, conţinutul temei este propus sub forma unei prezentări realizate în MS Power Point, ce include obiectivele lecţiei, ilustrarea schemei calculatorului personal cu descrierea destinaţiei şi principiului de lucru a componentelor acestuia. În continuare, li se propun studenţilor 7 teme pentru crearea unui exemplu-produs de activitate în grup sub formă de proiect: „Microprocesorul”, „Memoria internă”, „Memoria externă”, „Dispozitive de introducere a informaţiei”, „Unităţi de afişare a informaţiei”, „Mijloace de comunicare”, „Alimentarea şi împămîntarea calculatoarelor”. Studenţii fiecărei grupe academice vor forma grupuri a cîte 3-4 persoane, fiecare grup alegînd una din cele 5 teme propuse (la solicitare, fără a se repeta). Proiectul prezentat va include: raportul perfectat conform standardelor înaintate la catedră şi prezentarea electronică realizată în Power Point.

2. Ora de seminar este organizată sub formă de conferinţă la care se prezintă proiectele realizate de studenţi.

3. Ora de laborator se promovează înaintea prezentării proiectelor, în cadrul lecţiei studenţilor li se propune o sarcină complexă, ce include formatarea unui document Word conform cerinţelor înaintate şi salvarea acestuia pe suportul de informaţie precizat.

La evaluarea proiectelor se ţine cont de:

- documentaţia proiectului;
- implementarea corectă a cerinţelor;
- structurarea informaţiei în prezentare;
- interfaţa prezentării;
- modalitatea de prezentare.

Aplicarea modelului axat pe proiecte în procesul de predare-învăţare oferă studenţilor posibilitatea de a-şi dezvolta competenţe pentru a şti ce doresc să cunoască, de unde să obţină ceea ce-şi doresc şi cum să gestioneze informaţia obţinută, pentru a deţine un control permanent asupra avalanşei informaţionale.

Cooperarea serveşte drept stimul pentru cunoaşterea altor opinii, referitor la obiectivele propuse, pentru căutarea informaţiei suplimentare şi aprecierea rezultatelor obţinute.

Elaborarea materialelor electronice permite formarea în consecinţă a unui portofoliu ce asigură posibilitatea de:

- a repeta materialul ce prezintă dificultate;
- a dirija şi viziona modele reale;
- a automatiza procesul de căutare şi prelucrare a informaţiei de către studenţi.

Rezultatele sporirii eficienţei procesului de instruire la disciplina „Informatica generală” prin aplicarea metodei proiectelor sînt evidente la finele cursului, fiind demonstrate prin notele obţinute de studenţi la examen.

Bibliografie:

1. Cabac, V., *Noţiunea de competenţă în cursul universitar «Didactica informaticii»* (I), în Artă şi educaţie artistic, nr. 2 (5), 2007.
2. Deinego, N., *Testarea adaptivă ca factor de optimizare a procesului de instruire în învăţământul universitar*, Teză de doctor în pedagogie, 2009.
3. Denyer, M., Furnémant, J., Poulain, R., Vanloubbeeck, G., *Les compétences: ou en est on? L'application du décret „Missions”* en Communauté française de Belgique. Bruxelles, De Boeck Education, 2004.
4. Fulea, T., *Tehnologii informaţionale în procesul de predare-învăţare a informaticii* [online] [citat 18.08.2010]. Disponibil pe Internet: < http://www.cnaa.md/files/theses/2006/4345/teodora_fulea_abstract.pdf >.
5. Jonnaert, Ph., Barrette, J., Boufrahi, S., Masciotra, D., C*ontribution critique au développement de programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité.* Note de synthèse, Montréal, ORE/CIRADE-UQAM, 2004.
6. Абросимов, А.Г., *Современные информационные технологии в организации самостоятельной и неаудиторной работы студентов вузов* [онлайн] [18.08.2010]. Доступно в Интернете: < http://ido.rudn.ru/vestnik/2004/6.pdf>.
7. Долгов, Д.С., *Особенности формирования информационной грамотности в процессе организации самостоятельной деятельности на уроках информатики* [онлайн] [15.08.2010]. Доступно в Интернете: < http://www.rusedu.info/Article607.html >.

SITUAŢIA – PUNCT DE PORNIRE ÎN FORMAREA COMPETENŢELOR

Nicoleta BLEANDURĂ, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: Introducerea progresivă a învăţămîntului orientat spre formarea competenţelor este o necesitate a societăţii contemporane. Lipsa unei definiţii unanime clare a noţiunii de competenţă nu facilitează deloc acest proces, ci dimpotrivă. Ca rezultat, apar multe confuzii în ceea ce priveşte definirea competenţei drept capacitate, obiectiv, performanţă, calificare sau chiar caracteristică a persoanei. Totuşi există anumite elemente cheie ce definesc conceptul de competenţă, acceptate de mai mulţi cercetători.

În articol este analizată abordarea noţiunii de competenţă, pornind de la elementul ei esenţial – situaţia. Sînt cercetate diversele roluri atribuite situaţiei în dezvoltarea competenţelor precum: caracteristică a competenţei, sursă sau criteriu. În final, este analizată posibilitatea gestionării competenţelor, pornind de la un referenţial de situaţii.

Cuvinte-cheie: *competenţă, învăţămînt centrat pe competenţe, situaţie, poziţie, obiectiv, capacitate, performanţă, calificare, referenţial.*

Abstract: Competence-oriented education has become a necessity of the modern society. The lack of a clear and unanimous definition of the concept of competence does not facilitate this process, though. In consequence, there is much confusion related to defining competence as capacity, objective, performance, qualification or even a characteristic of a person. However, there are some key elements that define the concept of competence that are supported by many researchers.

The article analyses the competence concept approach starting from its essential element - the situation. Different roles of the situation in developing competences are investigated, such as competence characteristics, source or criterion. Finally, the author analyses the possibility of competence management through a referential of situations.

Keywords*: competence, competence-based learning, situation, position, objectives, capacity, performance, qualification.*

„Secretul pentru a reuşi în educaţie nu este atît de a preda, cît de a-l pune pe elev în situaţia de a învăţa prin el însuşi”
R. Baden-Powell

Apariţia conceptului de competenţă în cadrul sistemului de învăţămînt este un răspuns la o nouă cerere socială, avînd menirea de a reduce ecartul dintre calificarea certificată de diplomă şi cerinţele locului de muncă.

În Republica Moldova, educaţia orientată spre formarea competenţelor devine tema unor discuţii aprigi mai ales odată cu apariţia în toamna anului 2010 a curriculei modernizate, în care rolul de bază îl ocupă competenţele. Lipsa unei fundamentări teoretice şi a unei definiţii clare a noţiunii de competenţă a determinat faptul că trecerea la învăţămîntul centrat pe competenţe a însemnat doar schimbarea noţiunii de obiectiv cu cel de competenţă, profesorii utilizînd aceleaşi practici de predare ca şi în trecut. Astfel popularitatea conceptului de competenţă riscă să fie „cazul unui vin vechi în sticle noi” [Biemans *et alii* 2004: 6]. Totuşi abordarea prin competenţe se impune ca o soluţie necesară evoluţiei sistemului educativ. Această soluţie diferă de soluţiile propuse anterior, datorită concentrării în mod esenţial pe dezvoltarea situaţiilor în care rolul central îl are elevul. Noutatea principală a abordării prin competenţe rezidă în promovarea unei „pedagogii de integrare” [Jadoulle 2004: 2], adică o pedagogie care are ca scop să-i înveţe pe elevi să integreze, să mobilizeze, să combine, să utilizeze în situaţii noi resursele acumulate anterior.

În cele ce urmează vom cerceta conceptul de competenţă, bazîndu-ne pe caracteristica ei de bază, şi anume situaţia.

Studierea mai multor surse în domeniul didacticii permite de a formula următoarea concluzie: conceptul de competenţă este unul dintre cele mai complexe. Înainte de a analiza diversele confuzii referitor la noţiunea de competenţă, vom lua drept punct de referinţă definiţia propusă de către profesorul canadian Ph. Jonnaert: „competenţa este punerea în aplicare de către o persoană aflată în situaţie, într-un context bine determinat, a unui ansamblu diversificat, dar coordonat de resurse; această aplicare rezidă în alegerea, mobilizarea şi organizarea acestor resurse şi în acţiunile pertinente care permit tratarea cu succes a situaţiei” [Jonnaert *et alii* 2004: 674].

Odată cu apariţia învăţămîntului orientat spre formarea competenţelor, unii autori resping complet noţiunea de *obiectiv*, înlocuind-o cu noţiunea de competenţă. Ol. Ray afirmă că „abordarea prin competenţe este concepută ca o trecere bruscă de la învăţarea bazată pe obiective, metoda tradiţională, predominantă în lumea învăţămîntului din secolul XX, conform căreia informaţia ce trebuie predată este împărţită în obiective ce urmează să fie atinse la finele fiecărui nivel de studiu”. Diferenţa dintre această metodă şi abordarea prin competenţe constă în faptul că în cazul celei din urmă se preferă o „învăţare integrată într-o logică globală”, scopul final fiind atins nu doar la sfîrşitul procesului de studii, dar va fi inclus la început şi chiar va determina modul în care studenţii îşi dezvoltă pe parcurs diversele componente ale competenţei, în diverse situaţii problemă [Rey 2008: 4].

X. Roegiers vorbeşte despre „competenţa disciplinară” ca fiind punctul de articulaţie dintre pedagogia bazată pe obiective şi abordarea prin competenţe. Totodată, distincţia dintre obiectiv şi competenţa disciplinară se bazează, conform opiniei lui, pe două motive:

1. Competenţele disciplinare se stabilesc în funcţie de competenţele terminale, pe cînd obiectivele sînt determinate în funcţie de conţinutul programei de studiu;

2. Logica obiectivelor în învăţămînt merge de la simplu la complex, adică conţinutul trebuie împărţit în aşa mod, încît la sfîrşitul unei unităţi de studiu, obiectivul să fie atins. Iar competenţa disciplinară determină trecerea de la complex – în cazul situaţiilor de învăţare, la simplu, iar apoi în cazul situaţiilor de integrare, din nou spre complex [Roegiers 2005: 74].

Apariţia conceptului de competenţă ca „structurant al programelor şcolare actuale”, spune Ph. Jonnaert, „nu înseamnă că noţiunea de obiectiv trebuie să fie exclusă complet”. Procesul adoptării unei abordări prin competenţe în învăţămînt nu trebuie confundată cu un proces bazat pe obiective, căci dacă uneori i s-ar modifica funcţia şi utilizarea, „noţiunea de obiectiv este întotdeauna utilă”. Soluţia ar fi de a determina cum pedagogia bazată pe obiective ar putea fi integrată în contextul perspectivelor actuale în învăţămînt [Jonnaert *et alii* 2004: 670].

Deşi noţiunea de obiectiv este deseori confundată sau înlocuită cu noţiunea de competenţă, considerăm că dacă obiectivul reprezintă ”ceea ce urmează să fie realizat„ (DEX 1998), atunci competenţa ar fi una dintre diversele realizări, iar ca obiectiv ar putea fi sau nu formarea uneia sau mai multor competenţe.

Uneori noţiunea de competenţă este confundată cu noţiunea de *performanţă*. Dacă performanţa este „o realizare deosebită într-un anumit domeniu” (DEX 1998), atunci ea ar putea reprezenta doar o reflectare a competenţei.

S. Bohlinger susţine că „diferenţa dintre competenţă şi performanţă rezidă în faptul că performanţa este rezultatul competenţei" [Bohlinger 2007: 113]. Astfel, o persoană competentă îşi poate demonstra performanţa. Această idee este susţinută şi de R. Boyatzis care defineşte competenţa drept „o caracteristică de bază a persoanei care duce la o performanţă eficace sau superioară la locul de muncă" [Boyatzis 2008: 8].

Confuziile dintre noţiunea de competenţă şi noţiunea de *calificare* apar mai cu seamă în urma introducerii în Marea Britanie a unui sistem unic naţional de determinare a calificării profesionale bazat pe competenţe „National Vocational Qualifications", cînd competenţa este demonstrată doar în cazul corespunderii realizărilor personale cu cele stabilite de standard [Mulder 2007: 10-13].

Aceste două noţiuni se disting prin: „calificările corespund cunoştinţelor şi aptitudinilor care pot fi descrise obiectiv, care pot fi predate şi învăţate, avînd un caracter funcţional", iar competenţa „are o dimensiune complementară legată de o personalitate individuală, care este orientată spre utilitate" [Bohlinger 2007: 115].

Dacă calificarea reprezintă „pregătirea într-un anumit domeniu de activitate profesională" (DEX 1998), atunci putem conclude că această pregătire poate fi diferită cu sau fără demonstrarea unei competenţe, iar a fi calificat nu înseamnă neapărat şi a fi competent.

Unele abordări ale conceptului de competenţă sînt mai degrabă de ordin psihologic decît pedagogic. Astfel unii autori definesc competenţa drept o *caracteristică* a personalităţii. Aşa F. Delamare afirmă că competenţa „este o caracteristică nu numai a unei persoane, dar şi a unui context", căci oamenii nu au competenţe independente de context [Delamare le Deist 2005: 29]. S. Bohlinger însă spune că o trăsătură a personalităţii este o dispoziţie interioară, pe cînd competenţa reprezintă o atribuţie exterioară [Bohlinger 2007: 114].

Unii cercetători confundă noţiunea de competenţă cu cea de *capacitate*, iar definirea competenţei deseori începe în felul următor: „competenţa este capacitatea de a…".

Conform opiniei lui J. Boutin, dacă „competenţa este capacitatea de a acţiona, atunci ea presupune cunoştinţe, un a şti să faci, anumite comportamente şi capacităţi intelectuale şi globale, care constituie baza competenţei, dar nu competenţa în sine" [Boutin 2004: 26].

Ph. Jonnaert afirmă că într-adevăr „competenţa înglobează capacitatea, dar nu invers. Capacităţile sînt părţi componente ale competenţei, dar nu invers". Competenţa este astfel, rezultatul coordonării unei serii de capacităţi şi alte categorii de resurse pentru tratarea cu succes a unei situaţii [Jonnaert ş.a. 2004: 674-675].

X. Roegiers trasează liniile distincte conceptuale între noţiunea de capacitate şi competenţă. Capacitatea este conform opiniei lui, aptitudinea de a face ceva: de a identifica, compara, memora, analiza, observa ş.a. Aceeaşi capacitate poate fi exercitată într-o infinitate de conţinuturi. De exemplu, poţi compara dimensiunile a două creioane, sau poţi compara două personaje literare. Iar competenţa se dezvoltă datorită faptului că capacităţile care stau la bază se exercită progresiv în situaţii concrete. X. Roegiers evidenţiază caracteristicile distincte ale acestor două noţiuni. Caracteristicile de bază ale unei capacităţi sînt: caracterul transversal, evoluţia în timp, transformarea, imposibilitatea de a fi evaluată. Competenţa are următoarele caracteristici principale: mobilizarea unui ansamblu de resurse, finalitate, legătura cu o familie de situaţii, caracterul disciplinar, posibilitatea de a fi evaluată.

Anume conexiunea cu o familie de situaţii este centrală în definirea conceptului de competenţă [Roegiers 1999: 5-11].

Deşi există numeroase definiţii distincte ale conceptului de competenţă, unele trăsături care definesc acest concept sînt acceptate de mai mulţi autori, adică sînt constante. Vom încerca în continuare să prezentăm caracteristicile definitorii ale acestui concept conform opiniei mai multor autori relevanţi din domeniul didacticii şi să găsim punctele lor de tangenţă.

Ph. Jonnaert ş.a. evidenţiază trei elemente constante ale conceptului de competenţă:

1.Competenţa se bazează pe mobilizarea şi coordonarea de către o persoană, într-o situaţie dată, a unei diversităţi de *resurse*;

2.Competenţa se dezvoltă doar într-o *situaţie*;

3.Competenţa va fi dobîndită numai în cazul *tratării cu succes* a situaţiei [Jonnaert *et alii*. 2004: 673].

H. Biemans ş.a. numesc conceptul de competenţă „elastic" şi disting şase caracteristici ale acestuia:

1. Competenţele sînt legate de un anumit *context*;
2. Competenţele sînt *indivizibile* (cunoştinţele, aptitudinile şi atitudinile fiind integrate);
3. Competenţele sînt *schimbătoare*;
4. Competenţele sînt legate de *acţiune*;
5. Competenţele necesită *învăţare şi dezvoltare*;
6. Competenţele sînt *interdependente* [Biemans *et alii* 2004: 7].

X. Roegiers caracterizează competenţa prin:

- necesitatea mobilizării unui ansamblu de resurse;

- finalitate;
- legătura cu o familie de situaţii;
- caracter disciplinar;
- posibilitatea de a fi evaluată [Roegiers 1999: 8-11].

Din cele relatate mai sus, se observă mai multe tangenţe în ceea ce priveşte caracteristicile conceptului de competenţă. În opinia noastră, cea mai importantă este legătura competenţei de situaţie.

Funcţia esenţială a situaţiei educative constă în determinarea activităţii elevului. Acesta acţionează în dependenţă de situaţia în care este pus. Situaţia educativă ar trebui construită în aşa fel, încît elevul să acţioneze prin mobilizarea resurselor necesare pentru a ieşi cu bine din ea. Pedagogul român M. Ştefan afirmă că „Situaţia educativă este creată cu intenţia de a provoca activitatea necesară pentru a se construi competenţele pe care le dorim" [Ştefan 2003: 64].

Noţiunile de competenţă şi situaţie sînt strîns legate, or competenţa nu ar putea fi formată decît doar într-o anumită situaţie. În această ordine de idei, conform opiniei lui Ph. Jonnaert, „competenţa reprezintă combinarea unui ansamblu de resurse, care fiind coordonate între ele, permit de a stăpîni o situaţie şi de a-i răspunde pertinent." Astfel competenţa este specifică doar unei situaţii şi unei clase de situaţii [Jonnaert *et alii* 2004: 672].

Conceptul ştiinţific al competenţei, în care situaţia ocupă locul de frunte îşi găseşte originea încă în anul 1970, cînd Chomsky defineşte competenţa lingvistică drept o „utilizare efectivă a limbii în situaţii concrete" [Bohlinger 2007: 113].

Abordarea constructivistă, conform căreia situaţia este centrală în definirea conceptului de competenţă este dezvoltată în mare parte de către cercetătorii canadieni D. Masciotra şi Ph. Jonnaert. Din acest punct de vedere, situaţia este văzută subiectiv ca o construcţie, iar persoana competentă doar îşi reprezintă situaţia. O situaţie este văzută de către o persoană aşa precum o percepe, o înţelege şi o problematizează ea însăşi. O situaţie este „o funcţie de posibilităţile, acţiunile şi intenţiile persoanei în circumstanţele în care se află" [Masciotra 2007: 2]. Astfel, pentru o persoană, situaţia nu există de sine stătător, persoana însăşi generează în parte situaţia în care se află. Competenţa, în această ordine de idei, reprezintă „faptul de a fi în situaţia de a face ceva cu inteligenţă şi eficacitate" [Masciotra 2006: 7].

Abordarea pozitivistă, din contra, percepe situaţia din punct de vedere obiectiv, independent de persoană. Persoana doar acţionează sau reacţionează faţă de situaţia existentă.

Deşi este privită din diferite unghiuri de vedere, situaţia rămîne punctul de pornire în abordarea prin competenţe, în opinia mai multor autori.

J. Jadoulle afirmă că „a fi competent, înseamnă a fi capabil, într-un anumit număr de situaţii disciplinare precis identificate, de a îndeplini o sarcină care presupune integrarea diferitelor resurse". Situaţiile precis identificate înseamnă că acestea ar trebui să fie familiare studentului. Prin urmare această familiaritate înseamnă prezenţa unui anumit număr de parametri pe care studentul ar trebui să-i recunoască de la un context la altul [Jadoulle 2004: 7].

Abordarea prin competenţe, conform opiniei lui X. Roegiers este sinonim cu „a face învăţarea mai activă". În această viziune accentul se pune pe dezvoltarea situaţiilor de învăţare care ar înlocui lecţiile axate pe discursul profesorului. X. Roegiers distinge trei tipuri de situaţii în dezvoltarea competenţelor: de învăţare, de integrare şi de evaluare. Profesorul începe prin propunerea situaţiilor de învăţare pentru dezvoltarea competenţelor disciplinare necesare, ceea ce ocupă aproximativ 80% din timpul total de învăţare. Apoi, după o săptămînă sau după o lună el propune situaţii de integrare – situaţii complexe în care elevul mobilizează resursele dobîndite. Ele sînt alese în funcţie de competenţele terminale stabilite. În fine, profesorul propune elevilor situaţii de evaluare, aproximativ de aceeaşi natură cu situaţiile de integrare, care nu servesc pentru a învăţa elevul să devină competent, dar care servesc pentru determinarea dacă elevul este competent [Roegiers 2005: 79].

Din cele relatate anterior, putem conclude că studentul îşi poate dezvolta competenţele doar în situaţii bine determinate. Situaţia este crucială în procesul de formare a competenţelor.

Conform teoriei situaţiilor educative, situaţia este definită drept „*poziţia* în care se află cel supus influenţei educative (elevul sau grupul de elevi) în raport cu ceilalţi factori ai procesului educaţional" [Ştefan 2003: 45]. Conform opiniei lui M. Ştefan, situaţia educativă este centrată pe elev, profesorul fiind doar un factor extern – „nu un factor oarecare printre ceilalţi, ci principalul factor situaţional, hotărîtor pentru construirea şi desfăşurarea situaţiei educative" [Ştefan 2003: 171]. G. Boutin însă critică acest procedeu „de punere a accentului într-o manieră radicală pe student în detrimentul profesorului", afirmînd că „situaţiile de învăţare şi situaţiile de predare nu trebuie considerate contradictorii", deoarece „această fractură nu poate da studenţilor decît mesajul că a învăţa structurat este plictisitor" [Boutin 2004: 34].

Vom considera că relaţia profesor – student este destul de importantă, dar situaţia de predare în care se află profesorul este totuşi diferită de situaţia educativă în care nucleul este desigur studentul care acţionează, caută ieşirea cu succes din situaţie şi îşi dezvoltă competenţele. Faţă în faţă cu sistemul de învăţămînt, orientat spre formarea competenţelor, studentul aflat pe poziţia centrală în situaţia de învăţare este obligat să fie responsabil, curios, plin de iniţiativă, persistent şi capabil de a-şi organiza propria activitate. În acest caz, profesorul nu-şi va pierde nicidecum din valoare, ci dimpotrivă va avea rolul de facilitator care organizează, însoţeşte, sfătuieşte, sugerează, stimulează şi încurajează studentul.

Ph. Jonnaert afirmă că „Situaţiile sînt totodată sursă şi criteriu a cunoştinţelor şi competenţelor" [Jonnaert 2008: 4].

Dar în ce mod situaţia devine *criteriu* de determinare a competenţelor? Conform opiniei lui Ph. Jonnaert ş. a., o competenţă nu va fi dobîndită decît doar în cazul tratării cu succes a situaţiei [Jonnaert *et alii*. 2004: 674]. Din acest punct de vedere, situaţia devine criteriu de determinare a competenţei: dacă situaţia a fost rezolvată, atunci persoana este considerată competentă, dar dacă nu a fost rezolvată cu succes, atunci persoana nu este competentă.

Rolul situaţiei ca *sursă* a competenţelor este evident dacă considerăm situaţia „elementul central al curriculumului, care are ca finalitate dezvoltarea competenţelor persoanei" [Jonnaert 2008: 4]. Situaţia, astfel, devine punct de pornire în dezvoltarea competenţelor.

Situaţia este văzută uneori şi drept *caracteristică* a competenţei. F. Delamare afirmă că din punct de vedere a abordării constructiviste „competenţa este o funcţie de contextul în care este aplicată" [Delamare 2005: 31]. Altfel spus, competenţa este tratată în raport cu situaţia în care apare. Situaţia devine, astfel, caracteristica de bază a competenţei formate.

Dacă pentru dezvoltarea unei capacităţi poate exista o varietate de conţinuturi fără limite, atunci pentru formarea unei competenţe elevul trebuie pus într-o varietate restrînsă de situaţii – o familie de situaţii. O familie de situaţii reprezintă „un ansamblu de situaţii de un nivel de complexitate echivalent care se raportează la o singură competenţă" [Gerard 2009: 3].

Alegerea familiei de situaţii reprezintă un proces dificil şi necesită o identificare clară a situaţiilor după anumiţi parametri bine stabiliţi. Pe de o parte, dacă există un spectru foarte larg de situaţii, definirea competenţei într-un anumit moment este imposibilă. Pe de altă parte, dacă există o singură situaţie sau numărul de situaţii este redus, exercitarea competenţei riscă să fie doar o simplă reproducere [Roegiers 1999: 9]. Studentul ar trebui confruntat cu o serie de situaţii echivalente în mod repetat, pînă cînd el va putea descoperi profilul exact al diferitelor situaţii pe care ar trebui să fie capabil de a le stăpîni la finele studiilor. Rămîne în sarcina profesorului de a asigura ca „fiecare situaţie didactică să fie destul de nouă, dar de asemenea şi destul de aproape de situaţiile propuse anterior" [Jadoulle 2004: 7].

Anume dificultatea selectării familiilor de situaţii determină cercetătorii în domeniu să afirme că în universul profesional, gestiunea competenţelor ar trebui să înceapă cu definirea unui referenţial de situaţii care „descrie şi organizează toate situaţiile cu care vor fi confruntaţi lucrătorii în practica lor profesională". Doar în baza acestui referenţial ar trebui elaborat un referenţial de competenţe, care ar permite extragerea tuturor competenţelor necesare pentru rezolvarea situaţiilor descrise în referenţialul de situaţii. Apoi ar trebui alcătuit un referenţial de evaluare care ar oferi posibilitatea evaluării competenţelor [Gerard 2009: 4].

Sînt numeroşi autori care critică însă intenţia alcătuirii referenţialelor de situaţii. G. Boutin determină procesul constituirii unui referenţial de competenţe „dificil", în parte, datorită cerinţelor foarte exigente, iar pe de altă parte pentru că nu se cunoaşte de la bun început ce comportamente ar putea conduce la tratarea cu succes a situaţiilor. „Abordarea prin competenţe, utilizată în aşa mod este reductivă, uneori chiar periculoasă" [Boutin 2004: 36]. N. Hirtt numeşte abordarea prin competenţe „un concept al educaţiei dedicat în întregime pentru a face din şcoală un instrument în serviciul rentabilităţii economice şi profitului", luînd drept exemplu referenţialele de situaţii care „se nasc direct în întreprinderi" [Hirtt 2009: 6].

Ph. Jonnaert defineşte referenţialul de situaţii drept un „concept curricular" care precizează ceea ce o persoană care participă la o formare, va putea aplica la finele acestei formări; iar importanţa elaborării unui referenţial de situaţii rezidă în faptul că „referenţialul de situaţii orientează tot conţinutul programei de studiu, determinînd, de asemenea, forma şi conţinutul evaluării" [Jonnaert 2008: 3].

Evaluarea, considerată de X. Roegiers – „ora adevărului" – implică compararea informaţiilor primite cu un referenţial. Referenţialul unui elev reprezintă o descriere a caracteristicilor aşteptate de la el la finele unui nivel de studiu. Acest referenţial de situaţii este important, în primul rînd, pentru că „profesorul îşi construieşte o reprezentare clară despre elevul pe care trebuie să-l formeze". De asemenea, „referenţialul este necesar atunci cînd în curriculum se doreşte să se meargă mai departe decît o listă de conţinuturi şi/sau obiective". În opinia lui X. Roegiers referenţialul are rolul de a uni acţiunea şcolii cu necesităţile societăţii, cu caracteristicile sale sociale, culturale şi economice [Roegiers 2005: 60].

De multe ori, însă în învăţământ, reformele curriculare încep cu definirea unui referenţial de competenţe, fără alcătuirea prealabilă a unui referenţial de situaţii. Dacă însă există un referenţial de situaţii, adică se manifestă o logică curriculară de dezvoltare a competenţelor, atunci în baza lui este posibil de a preciza familiile de situaţii pe care studentul la finele studiilor ar trebui să le trateze cu competenţă.

În concluzie, fiind un concept complex, competenţa este definită de către diverşi cercetători în domeniul educaţiei în mod diferit. Apar diverse confuzii în ceea ce priveşte noţiunea de competenţă şi alte noţiuni considerate complementare, dar totuşi diferite. În figura 1 este prezentată schematic corelaţia competenţă – obiectiv, calificare, performanţă, capacitate.

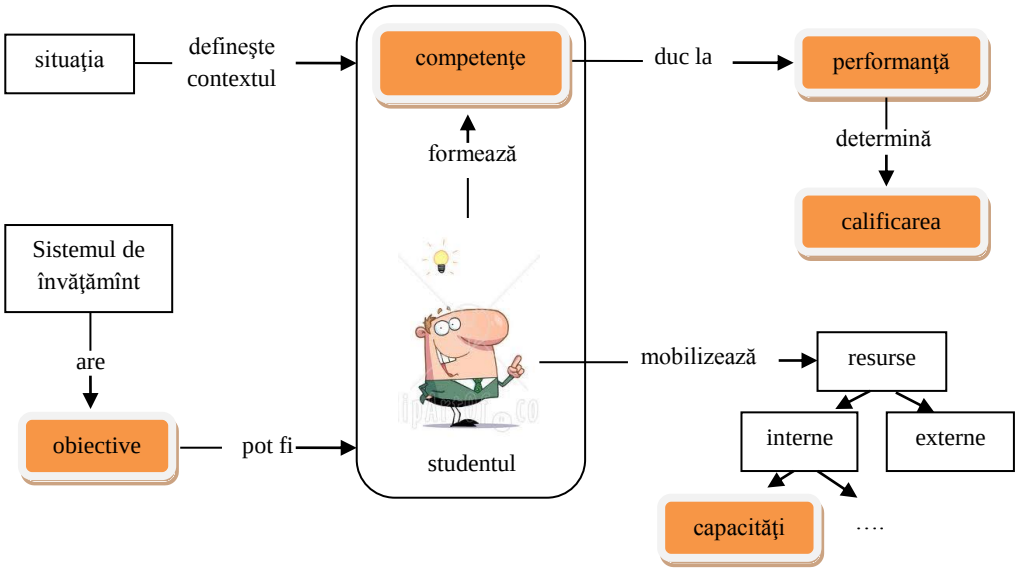


Figura 1. Corelaţia dintre competenţă şi obiectiv, performanţă, calificare, capacitate

Corelaţia dintre noţiuni, prezentată în fig. 1, poate fi explicată în modul următor: curriculumul are drept *obiective* formarea de către student a unor *competenţe* formulate în felul următor: „studentul trebuie să poată rezolva o situaţie-problemă cu mobilizarea resurselor interne (printre care se numără şi anumite *capacităţi*) şi externe, care constă în…”. Dacă studentul este competent, el poate da dovadă de o anumită *performanţă* ulterior la locul de muncă, iar angajatorul determină în funcţie de aceasta dacă el este *calificat* sau nu.

Deşi opiniile privind noţiunea de competenţă sînt controversate, elementul principal care se desprinde din analiza definiţiilor este legătura competenţei de o categorie de situaţii. Competenţa este definită astfel, cu referire la o acţiune a persoanei într-o anumită situaţie. Situaţia este, în aşa mod, punctul de pornire sau sursa, contextul, caracteristica, condiţia de dezvoltare a competenţelor, cît şi criteriul de evaluare al acestora.

Competenţele nu pot fi predate de către profesor. Competenţa poate fi dobîndită de sine stătător de către student. În acest sens, este neapărat necesar ca dezvoltarea acestora să aibă loc cu referire la o problemă care poate apărea, într-un context, şi nu ca o simplă cunoştinţă complet detaşată de o utilizare eficace a acesteia într-o situaţie concretă.

Noţiunea de referenţial de situaţii apare ca un rezultat al necesităţii unei anumite forme de standardizare, pentru a determina corect nivelul de pregătire aşteptat, atît în scopul stabilirii adecvate a conţinutului şi cunoştinţelor, cît şi pentru oferirea unor puncte de referinţă stabile în evaluare. Aceasta ar permite asigurarea că competenţa este formată/evaluată. În această ordine de idei, elaborarea referenţialului de situaţii ar trebui să constituie o operaţie centrală în elaborarea curriculumurilor.

Bibliografie:

1. *Dicţionarul explicativ al limbii române*, ediţia a II-a, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”, ed. Univers Enciclopedic, 1998.
2. Biemans, Harm et alii, *Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls* In: *Journal of Vocational Education and Training* [online] 2004, vol. 56, no. 4 [citat 27 iunie 2010], p. 523-538. Disponibil pe Internet: <http://www.bwpat.de/7eu/biemans_etal_nl_bwpat7.pdf>

3. Bohlinger, Sandra, *Les compétences au cœur du cadre européen des certifications* In: *Revue européenne de formation professionnelle* [online] 2007, no. 42-43 [citat 27 iunie 2010], p. 106-124. Disponibil pe Internet: <http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/ Bookshop /491/42_fr_Bohlinger.pdf>
4. Boutin, Gérald, *L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique* In: *Connexions* [online] 2004, vol. 81, no. 1 [citat 27 iunie 2010], p. 25-41. Disponibil pe Internet: <http://www.cairn.info/ revue-connexions-2004-1-page-25.htm>
5. Boyatzis, Richard, *Competencies in the 21st century.* In: *Journal of Management Development* [online] 2008, vol. 27, no. 1 [citat 24 mai 2010], p. 5-12. Disponibil pe Internet: <http://classshares. student.usp.ac.fj/MG409/ 2009/Readings/Topic%206/Boyatzis%202008.pdf>
6. Delamare Le Deist, Françoise.; Winterton, Jonathan, *What is competence?* In: *Human Resource Development International* [online] 2005, vol. 8, no. 1 [citat 25 aprilie 2010], p. 27-46. Disponibil pe Internet: <http://www.fse.provincia.tn.it/prgleonardo/leonardo/public/documentation/FinalSeminar/CompWinterton EN.pdf>
7. Gerard, François-Marie, *La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes: nécessités théoriques et exigences du terrain.* In: Ettayebi, M.; Opertti, R.; Jonnaert, Ph.. *Logique de compétences et développement curriculaire: débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* [online]. Paris: Ed. L'Harmattan, 2009, [citat 28 mai 2010] p. 167-183. Disponibil pe Internet: <www.fmgerard.be/ textes/complexevalhtml>
8. Hirtt, Nico, *L'approche par compétences: une mystification pédagogique* In: *L'école démocratique* [online] 2009, no. 39 [citat 27 iunie 2010]. Disponibil pe Internet: <http://www.skolo.org/IMG/pdf/APC_Mystification.pdf>
9. Jadoulle, Jean-Louis, *Apprendre l'histoire à l'heure des compétences. Regard sur l'enseignement de l'histoire en Communauté française de Belgique.* In: *Le Cartable de Clio, revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire* [online] 2004, no. 4 [citat 04 octombrie 2010]. Disponibil pe Internet: <http://orbi.ulg.ac.be/ bitstream/2268/57075/1/cartable% 20clio08_04.pdf>
10. Jonnaert, Philippe, *Ébauche d'un profil de sortie pour la formation des enseignants*. [online] 2008, [citat 02 mai 2010]. Disponibil pe Internet: <www.ore.uquam.ca/>
11. Jonnaert, Philippe ş.a., *Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité*. In: *Revue des sciences de l'éducation* [online] 2004, vol. 30, no. 3 [citat 27 iunie 2010], p. 667–696. Disponibil pe Internet: <http://www.erudit.org/ revue/rse/2004/v30/n3/012087ar.pdf
12. Masciotra, Domenico, *L'agir compétent: une approche situationnelle.* [online] 2007, [citat 06 aprilie 2008]. Disponibil pe Internet: <http://www.ore.uqam.ca/Documentation/Masciorta/ Masciorta04. pdf>
13. Masciotra, Domenico, *Être compétent c'est être en situation de…* [online] 2006, [citat 11 iulie 2008]. Disponibil pe Internet: <http://www.ore.uqam.ca/Documentation/Masciorta/Masciorta 01.pdf>
14. Mulder, Martin; Weigel Tanya.; Collins, Kate, *The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis.* In: *Journal of Vocational Education and Training* [online] 2007, vol. 59, no. 1 [citat 4 mai 2010], p. 65-85. Disponibil pe Internet: <http://www.mmulder.nl/2007-0119%20Mulder%20Weigel%20Collins% 20JVET.pdf>
15. Rey, Olivier, *From the transmission of knowledge to a competence-based approach.* In: *Dossier d'actualité de la VST* [online] 2008, no. 34 [citat 27 iunie 2010]. Disponibil pe Internet: <http://www.inrp. fr/vst/LettreVST/ english/34-april-2008_en.php>
16. Roegiers, Xavier, *Savoirs, capacités et compétences a l'école: une quête de sens.* In: *Forum-pédagogies* [online] 1999, [citat 27 iunie 2010], p. 24-31. Disponibil pe Internet: <http://www.scribd.com/doc/7351745/ Xavier-Savoirs-Capacites-Competences>
17. Roegiers, Xavier, *L'APC dans le système éducatif algérien.* In: *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie.* [online] 2005, [citat 28 iunie 2010], p. 51-84. Disponibil pe Internet: <http://files.lycee.webnode.com/200000057-8dd928fcce/APCenALGERIE.ROGIERS. pdf>
18. Ştefan, Mircea, *Teoria situaţiilor educative*. Bucureşti: ed. Aramis, 2003. 208 p. ISBN 973-8473-36-5.

USING FILM CLIPS TO DEVELOP COMMUNICATIVE COMPETENCE

Viorica CONDRAT, *Alecu Russo State University of Balti, Republic of Moldova*

Rezumat: Utilizarea filmelor în procesul predării unei limbi străine ar trebui privită drept o resursă esenţială a unui profesor, care are drept scop de a spori motivaţia studenţilor şi de a le facilita procesul de învăţare a unei limbi străine. Combinarea dintre sunet şi imagine sporeşte înţelegerea atît a limbii, cît şi a culturii ţintă. Studenţii au ocazia de a vedea şi auzi felul în care vorbitorii limbii comunică, ceea ce va rezulta în îmbunătăţirea abilităţilor comunicative ale studenţilor. În plus, ei au ocazia de a percepe mai bine aspectul non-verbal al comunicării şi de a-l aplica corect în cadrul unei conversaţii în limba străină studiată. Articolul de faţă analizează felul în care fragmentele din filmele americane moderne ajută la învăţarea limbii engleze. Autoarea încearcă de a oferi indicaţii metodice în selectarea şi folosirea fragmentelor video la lecţia de limbă engleză, unde studenţii trebuie activ implicaţi în vizionarea materialului dat.

Cuvinte-cheie: *competenţă comunicativă, comunicare, fragmente din filme, interacţiune, limbaj corporal, motivare, Windows Movie Maker.*

Abstract: Using video presentations at lessons should be considered an essential tool a teacher should make use of during the process of teaching a foreign language. This is a way of increasing students' motivation and to facilitate the process of foreign language learning. The combination of sounds and images offers the possibility not

only to understand better the target language but also to help identify and correctly apply culturally specific communicative strategies. Students have the opportunity to see and hear the way in which native speakers interact. This is supposed to enhance their communicative competence. In addition, they have the possibility to observe the non-verbal aspect of communication and later on correctly apply it in a conversation of their own. The present article aims at analyzing the way in which clips from modern American films help students learn the English language. The author will try to offer some methodological tips in selecting and adjusting a video presentation at the lesson of English so that it helps develop the students' four basic skills: reading, writing, listening and speaking.

Keywords*: communicative competence, communication, film clips, interaction, body language, motivation, Windows Movie Maker.*

It is generally acknowledged that the main function of language is communicative. This means that language is primarily used as a form of social interaction. People set goals in their social lives and their ability to achieve these goals depends to a great extent on their communicative competence, that is, on the way they are able to communicate their intentions so that their message is perceived as coherent by the interlocutors. That is why teaching a foreign language should focus above all on how to teach students to use language appropriately in a social context so that they do not fail to communicate efficiently.

The structural linguist Noam Chomsky was the first to speak about the concept of 'linguistic competence' which implied that both the speaker and the listener have perfect linguistic knowledge 'unaffected by cognitive and situational factors during actual linguistic performance' (Rickheit & Strohner 2008: 17). In generative grammar, the term „competence" is referred to as 'the implicit system of rules that constitutes a person's knowledge of a language. This includes a person's ability to create and understand sentences, including sentences they have never heard before, knowledge of what are and what are not sentences of a particular language, and the ability to recognize ambiguous and deviant sentences' (Richards & Schmidt 2002:93 – 94).

However, this idealized approach did not suit the real-life communicative situation where perfect grammar rules are flouted, yet, the speakers' interaction is unified and meaningful. Diane Larsen-Freeman points out: 'communication is a process; knowledge of the forms of the language is insufficient' (Larsen-Freeman 2008: 128). Effective communication requires that the interlocutors agree both on the referential meaning of words and on the social import or values attached to the chosen words. The interlocutors must be able to manage the process of negotiating meaning.

Later, the sociolinguist David Hymes spoke of 'communicative competence', referring to it as 'social rules of language use' (Paulston 1992: 37), and which stands for 'that aspect of our competence that enables us to convey and interpret messages and to negotiate meanings interpersonally within specific context' (Brown 2000: 246). It is an interpersonal construct that can be examined in real-life situation where two or more individuals are involved in the process of communication.

The *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* defines communicative competence not only as knowledge which is formally possible in a language but also as 'the knowledge of whether it is feasible, appropriate, or done in a speech community' (Richards & Schmidt 2002: 90). Communicative competence includes:

a. grammatical competence (also formal competence), that is, knowledge of the grammar, vocabulary, phonology, and semantics of a language;
b. sociolinguistic competence (also cultural competence), that is, knowledge of the relationship between language and its nonlinguistic context, knowing how to use and respond appropriately to different types of speech acts, such as requests, apologies, thanks, and invitations, knowing which address forms would be used with different persons one speaks to and in different situations, and so forth;
c. discourse competence (sometimes considered part of sociolinguistic competence), that is, knowing how to begin and how to end conversations;
d. strategic competence, that is, knowledge of communication strategies that can compensate for weakness in other areas (Richards & Schmidt 2002: 90 – 91).

As seen, communicative competence involves not only grammatical accuracy but also extra-linguistic features. Foreign language learners are expected to acquire this competence in the classroom, where the teacher should design a language teaching method 'with a face toward communicative conduct and social life' (Paulston 1992: 40).

However, communicative procedures of the learners' home culture can prevent them from becoming competent speakers. For example, it is culturally specific for Moldovans to starts complaining when asked „How are you?" This phrase is not perceived by them as a ritualistic socializing communicative occurrence, having a phatic function. That is why they would often answer „Bad" or even „Very bad", which is wrong, especially if they are not close to the speakers. Definitely, there are cases when this question is intended as a sincere concern about the other person's wellbeing, but it depends on the context.

Another example can be found in the different ways English and Moldovan speakers wish somebody a happy birthday. A common mistake is to start their wish with the phrase „I congratulate you", followed by a series of many wishes, which sounds awkward in English.

In order to give an example of authentic speech situation the teacher might consider using other types of inputs, such as, film clips, which would provide an already complex set of interacting influences on learning. For example, a teacher might select passages from well-known pictures where people greet each other (greeting an old friend, a stranger, an official), introduce themselves (in different situations), express birthday wishes, etc. Thus, the students will be able to observe genuine social interaction on the one hand, and learn specific formulas for specific contexts on the other hand. Alyson Wray believes that: 'formulaicity may be best seen as a strategy that can be employed at various times to enable a particular stage to be reached' (Wray 2002: 186). Therefore, film clips would be a means of reinforcement of the conversational formulas, which would enable students to use them for their own communicative needs.

In fact, films should be regarded as a 'crucial addition to the teacher's resources' (Stempleski & Tomali, 1990: 3). This resource would help enhance not only the students' communicative competence but also their motivation. In addition, they will be able to make a cross-cultural comparison between the conversational style of their mother tongue and that of the foreign language they are learning and get a better understanding of the conversational procedures in that language.

While selecting the appropriate film clips the teacher should take into consideration the aims of the lesson and the students' proficiency level. He should use clips from the latest movies (if possible), as this might arouse the students' interest and motivate them to act out similar communicative situations in class. Watching a video makes the students recall a similar situation in real-life and learn the linguistic behaviour they will be able to adopt while interacting in a foreign language. Students might also be encouraged to film their own clips.

The video recording of the non-verbal aspects of communication is another important aspect of video clips. It is well-known that body language plays an essential role in communication. Students find it difficult to use their body language in their foreign language interaction because they do not know how to behave. In this case, seeing is reproducing, that is, students must see the native speakers' behaviour in order to reproduce it. To prove the importance of the body language, a teacher may choose two clips of one and the same communicative situation but with different outcomes. For example, he could select two clips of two people meeting each other for the first time, only in the first case they introduce one another in a familiar manner, while in the second, one of them refuses to get acquainted. The teacher could turn the sound off and ask the students which communicative event was successful and which failed.

The editing of the chosen material can be done with the help of the program „Windows Movie Maker" or „DVDVideoSoft Free Studio". Actually, this is the most difficult part of all. It takes a lot of time to find the appropriate fragment that will suit the needs of the class. Sometimes, it is good to have more than one short fragment to show different samples of interaction (for example, a teacher may consider selecting different introductions in three or four films). Thus, the process of editing is tiresome but it is worth doing it. Those few minutes of carefully selected clips can be more productive than a lesson's lecture on the peculiarities of communication in a foreign language.

In conclusion, the use of video clips at the lesson of English as an additional teaching aid could enhance students' communicative competence. It is an opportunity not only to listen to genuine conversation in a particular context but also to see it. This would help students adopt the specific communicative behavior in a social interaction in the foreign language they are learning.

Refrences:

1. Brown, H. Douglas, *Principles of Language Learning and Teaching, 4th Edition*, Longman, 2000.
2. *Handbook of Communication Competence*, ed. Rickheit, Gert, Strohner, Hans, Berlin, Mouton de Gruyter, 2008.
3. Larsen-Freeman, Diane, *Techniques and Principles in Language Teaching*, Second Ediotion, Oxford University Press, 2008.
4. Paulston, Christina Bratt, *Linguistic and Communicative Competence: Topics in ESL Multilingual Matters*, Multilingual Matters, 1992.
5. Richards, Jack C. & Schmidt, Richard, *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, Third Edition, Longman, Pearson Education Limited, 2002.
6. Stempleski, Susan & Tomali, Barry, *Vidio in Action. Recipes for Using Video in Language Teaching*, Prentice Hall, 1990.
7. Wray, Alyson, *Formulaic Language and Lexicon*, Cambridge University Press, 2002.
8. http://vioricacondrat.blogspot.com/

ANALIZA METODELOR DE FACTORIZARE LA DETERMINAREA VALORILOR PROPRII ALE OPERATORILOR MATRICIALI

Vitalie ŢÎCĂU, *Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: La dezvoltarea competenţelor studenţilor o importanţă deosebită o are dezvoltarea competenţelor de cercetate şi aplicare. Lucrarea de faţă este destinată cercetării şi analizei metodelor de factorizare la determinarea valorilor proprii ale operatorilor matriciali. În literatura de specialitate se descriu pe larg metodele directe de determinare a valorilor proprii prin desfăşurarea polinomului caracteristic. Însă pentru metodele de factorizare sînt indicate doar unele formule de calcul.

În lucrare sînt prezentate 2 metode de factorizare, aplicate la determinarea valorilor vectori proprii ale unei matrice: metoda Rutishauser şi QR. Pentru început se dau noţiunile de vectori şi valori proprii, apoi se descriu algoritmii metodelor Rutishauser şi QR propriu-zise. Ideea metodei Rutishauser constă în construirea unui şir de matrice similare, astfel ca la limită, matricea obţinută să fie superior triunghiulară, avînd pe diagonala principală valorile proprii căutate. Metoda QR constituie o variantă mai eficientă a metodei Rutishauser, bazată pe factorizarea matricelor.

Cuvinte- cheie: *metode de factorizare, valori proprii, operatori matriciali.*

Abstract: Developing students' research and application competences is of great importance. This paper is devoted to the research and analysis of factorization methods to determine the eigenvalue matrix operators. Reference literature largely describes direct methods of determining their values by developing the characteristic polynomial. However, only some calculus formulas are recommended for factorization methods. The work presents two factorization methods, applied in determining the values of the eigenvectors of a matrix: Rutishauser and QR method. To begin with, the concepts of vectors and eigenvalues are given, and then the Rutishauser and QR algorithm methods are described. The idea of the Rutishauser method is to build a string of similar matrixes, so that at the limit, to obtain an upper triangular matrix with the diagonal eigenvalues sought. The QR method is a more efficient variant of the Rutishauser method based on matrix factorization.

Keywords: *factorization methods, eigenvalue, matrix operators.*

La aplicarea unor metode clasice de determinare a valorilor proprii ale operatorilor matriciali, cum ar fi metodele Krîlov, Danilevski sau Leverrier, pentru început este necesar de a determina polinomul caracteristic. Apoi, rezolvînd ecuaţia caracteristică, se obţin valorile proprii căutate. Aplicînd metodele de factorizare, se obţin imediat valorile proprii. Neajunsul aplicării metodelor de factorizare constă în faptul că etapa de factorizare poate fi destul de complicată.

Metoda Rutishauser. Ideea acestei metode constă în construirea unui şir de matrice similare, astfel ca la limită, matricea obţinută să fie superior triunghiulară, avînd pe diagonala principală valorile proprii căutate [Brătianu 1996: 177-178]. Considerăm că matricea iniţială A poate fi factorizată într-o matrice inferior triunghiulară L şi o matrice superior triunghiulară R. Matricea L are elementele diagonale unitare, $l_{ii}=1,\ i=l,2,\ldots,n$. Fie $A_1 = A$ primul termen al şirului de matrice similare şi factorizarea:

$$A_1 = L_1R_1$$

Construim cel de-al doilea termen al şirului şi apoi îl factorizăm:

$$A_2 = R_1L_1;$$
$$A_2 = L_2R_2$$

Construim ce1 de-al treilea termen al şirului şi apoi îl factorizăm:

$$A_3 = R_2L_2;$$
$$A_3 = L_3R_3$$

Construim termenii generici ai şirului pe care îi factorizăm:

$$A_k = R_{k-1}L_{k-1};$$
$$A_k = L_kR_k; \qquad (1)$$
$$A_{k+1} = R_kL_k;$$
$$A_{k+1} = L_{k+1}R_{k+1}$$

Se poate demonstra că:

$$A_{k+1} = L_k^{-1}\cdot A_kL_k = R_k\cdot A_kR_k^{-1} \qquad (2)$$

Deci matricea A_{k+1} este similară cu A_k. $k = 1,2,\ldots,n$. Notăm cu:

$$L = L_1L_2\ldots L_k \text{ şi } R = R_kR_{k-1}\ldots R_1 \qquad (3)$$

Introducem (3) în (2) şi obţinem:

$$A_{k+1} = L^{-1}\cdot AL = R\cdot AR^{-1}. \qquad (4)$$

Aceasta demonstrează faptul că fiecare termen al şirului $A_1,A_2,\ldots$ reprezintă o matrice similară cu matricea iniţială A, deci, are aceleaşi valori proprii şi aceeaşi vectori proprii cu ea. Deoarece la limită $L_k \to I$, din (2) rezultă că $A_k \to R_k$. Deci, pentru $k \to \infty$, se obţine o matrice A_k similară cu A, dar care este superior triunghiulară.

Metoda expusă este laborioasă şi, datorită factorizărilor succesive, rezultatele obţinute sînt mai puţin precise. Pentru reducerea erorilor de calcul cumulate se recomandă permutarea liniilor şi coloanelor matricei *A*, astfel ca elementele ei diagonale să fie dominante în valoare absolută:

$$|a_{ii}| > |a_{ij}|,\ i \neq j. \qquad (5)$$

Metoda QR. Această metodă constituie o variantă mai eficientă a metodei Rutishauser, bazată pe factorizarea matricelor [Berbente et alii 1998: 169-170]. Dacă matricea iniţială A este nesingulară, atunci există descompunerea:

$$A = QR \qquad (6)$$

unde *Q* este o matrice unitară, iar *R* este o matrice superior triunghiulară. Ideea algoritmului este de a construi un şir de matrice similare $A_1, A_2, \ldots$, astfel ca, la limită, şirul să tindă spre o matrice superior triunghiulară. Dacă matricea iniţială *A* este oarecare, implementarea acestei metode este laborioasă şi neeficientă, deoarece numărul de operaţii este proporţional cu n^3, unde *n* este rangul matricei *A*. Dacă matricea iniţială are o formă specială - forma superioară Hessenberg sau forma tridiagonală - atunci algoritmul QR este proporţional cu n^2 sau chiar cu *n*, devenind foarte eficient. De aceea, implementarea algoritmului se face practic în doua etape (9, 10):

- Transformarea matricei iniţiale oarecare *A* într-o matrice specială de tip Hessenberg sau tridiagonală.
- Construirea şirului de matrice similare $A_1, A_2, \ldots$, prin transformări similare ortogonale.

Termenii generici ai şirului de matrice similare se obţin prin transformări similare celor din (1):

$$A_k = Q_k R_k;\ A_{k+1} = R_k Q_k \qquad (7)$$

Dacă înmulţim la stînga A_k cu inversa obţinem:

$$Q_k^{-1} A_k = Q_k^{-1} Q_k R_k = R_k \qquad (8)$$

Din (8) şi (7) rezultă:

$$A_{k+1} = Q_k^{-1} A_k Q_k \qquad (9)$$

ceea ce demonstrează faptul că matricea A_{k+1} este similară cu A_k, avînd aceleaşi valori proprii. Deoarece Q_k este o matrice ortogonală, relaţia (9) devine:

$$A_{k+1} = Q_k^T A_k Q_k \qquad (10)$$

Construirea şirului de matrice similare nu impune folosirea exclusivă a matricei superior triunghiulare R_k. Factorizarea matricei A_k se poate face folosind şi o matrice inferior triunghiulară. În acest caz, relaţiile (1) devin:

$$A_k = Q_k L_k;\ A_{k+1} = L_k Q_k \qquad (11)$$

iar relaţia (10) se conservă. Dacă matricea iniţială A are valori proprii distincte în valoare absolută $|\lambda_i|$, atunci (11) permite construirea unui şir a cărui limită $A_k\ \{k \to \infty)$ este o matrice inferior triunghiulară, avînd ca elemente diagonale chiar valorile proprii căutate.

Convergenţa acestui algoritm poate fi accelerată dacă se foloseşte procedeul *deplasării originii*. Dacă μ este o constantă oarecare, atunci matricea $(A - \mu I)$ are valorile proprii $\lambda_i - \mu$. Dacă aplicăm transformările (11) noii matrice, obţinem:

$$A_k - \mu_k I = Q_k L_k;$$
$$A_{k+1} = L_k Q_k + \mu_k I = Q_k^T A_k Q_k \qquad (12)$$

Convergenţa acestui şir de matrice similare este determinată de raportul:

$$\frac{\lambda_i - \mu_k}{\lambda_j - \mu_k} \qquad (13)$$

Alegerea deplasării μ_k se face astfel ca să se maximizeze accelerarea ratei de convergenţă.

Aplicarea metodelor de factorizare. Fie, este necesar de a determina valorile proprii ale matricei:

$$\begin{pmatrix} 1 & 2 & 3 & 4 & 5 & 6 & 7 & 8 \\ 2 & 1 & 2 & 3 & 4 & 5 & 6 & 7 \\ 3 & 2 & 1 & 2 & 3 & 4 & 5 & 6 \\ 4 & 3 & 2 & 1 & 2 & 3 & 4 & 5 \\ 5 & 4 & 3 & 2 & 1 & 2 & 3 & 4 \\ 6 & 5 & 4 & 3 & 2 & 1 & 2 & 3 \\ 7 & 6 & 5 & 4 & 3 & 2 & 1 & 2 \\ 8 & 7 & 6 & 5 & 4 & 3 & 2 & 1 \end{pmatrix}$$

În figura 1 este prezentată aplicarea metodei Rutishauer.

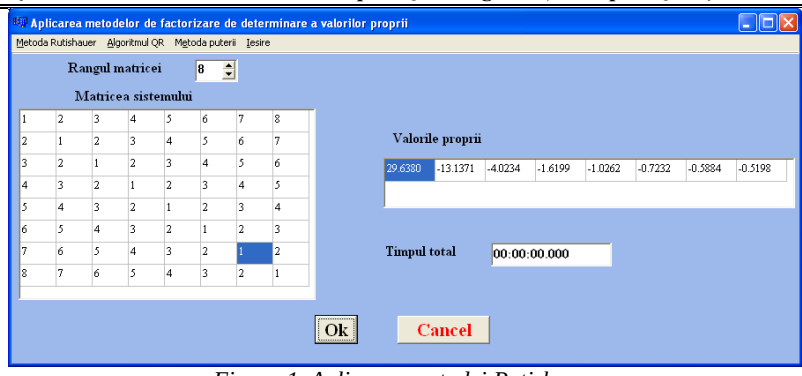


Figura 1. Aplicarea metodei Rutishauer

Aplicînd şi alte metode, se observă că algoritmii metodelor de factorizare converg destul de rapid pentru ordinul matricei destul de mare, dacă matricea este simetrică.

Bibliografie:

1. Brătianu, C., *Metode numerice*, Bucureşti, Editura Tehnică, 1996.
2. Berbente, C.; Mitran, S.; Zancu, S., *Metode numerice*, Bucureşti, Editura Tehnică, 1998.

FORMAREA COMPETENŢELOR MANAGERIALE ALE ASISTENTULUI SOCIAL ÎN CADRUL STUDIILOR DE MASTERAT

Galina PETCU, *Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: Articolul este dedicat problemei formării competenţelor manageriale la viitorii manageri ai serviciilor sociale la ciclul II, studii de masterat. În articol este definită noţiunea de competenţă managerială şi competenţă profesională şi valoarea lor pentru activitatea de manager al serviciului social.

În articol sunt caracterizate succint competenţele manageriale care sunt formate masteranzilor în cadrul cursului *Managementul serviciilor sociale pentru familie şi copil*. De asemenea, sunt menţionate metodele şi tehnicile utilizate în cadrul orelor teoretice şi practice pentru formarea competenţelor manageriale: dezbateri în grup, jocul de rol, asaltul de idei, analiza de tip SWOT, analiza situaţiilor practice, jocul de comunicare.

Cuvinte-cheie: *asistenţă socială, servicii sociale, competenţă profesională, competenţă managerială, fişa de post, dezbateri în grup, asaltul de idei, jocul de rol, jocul de comunicare.*

Abstract: The article is devoted to the problem of developing managerial skills of Master students, future managers of social services. The article defines the notions of managerial and professional competence and their significance for a social service manager.

The article briefly characterizes the managerial skills formed during the course Management of Social Services for Family and Child taught to Master students. The author also points out the methods and techniques used to develop managerial skills: group discussions, role playing, Brainstorm, SWOT analysis, analysis of practical situations, the communication game.

Keywords: *social services, professional competence, management competence, job description, debates in groups, brainstorming, role play, communication game.*

Asistenţa socială este un domeniu de activitate profesională nou pentru Republica Moldova. Pe parcursul ultimilor ani sistemul de asistenţă socială din republică a parcurs multiple schimbări, printre care putem enumera crearea unui sistem de servicii sociale primare şi specializate. Fiecare serviciu social este monitorizat de un manager.

Managerul care activează în cadrul serviciilor sociale trebuie să posede un şir de competenţe manageriale care ar răspunde solicitărilor timpului.

Un manager bun trebuie să fie *competent,* adică să fie capabil să realizeze obiectivele proprii şi pe cele ale domeniului în care activează, beneficiind pentru aceasta de o suficientă *libertate decizională* şi *acţională*. Din aceste considerente putem concluziona că abordarea competenţei trebuie tratată din două puncte de vedere:

- *competenţă acordată,* numită şi autoritate oficială, care oferă titularului postului de manager libertatea decizională în soluţionarea problemelor cu care se confruntă domeniul condus;
- *competenţă propriu-zisă,* numită şi autoritatea personală, vizează cunoştinţele, calităţile şi aptitudinile pe care managerul trebuie să le posede pentru exercitarea funcţiilor specifice postului ocupat. Din acest punct de vedere, competenţa poate fi tratată în două ipostaze: *competenţa profesională* **şi** *competenţa managerială.*

Un management eficient este posibil în cazul îmbinării acestor elemente de definire a competenţei.

În opinia noastră, *competenţa managerială* poate fi definită ca totalitatea competenţelor, deţinute de manager, în orientarea instituţiei sociale în direcţia atingerii obiectivelor înaintate.

În viziunea mai multor autori, managerul serviciilor de asistenţă socială trebuie să posede un set de competenţe manageriale care ar asigura gestionarea eficientă a activităţii unei instituţii sociale. Acest set de competenţe include:

- *auto-managementul,* capacitate de auto-gestionare necesară angajaţilor, prestatori de servicii sociale, pentru ca ei să se simtă competenţi în ceea ce fac: grad suficient de conştientizare a activităţii, feedback în activitatea realizată, menţinerea echilibrului dintre activitatea profesională şi viaţa personală în scopul evitării fenomenului „arderii profesionale";
- *managementul timpului* este o competenţă, care se dezvoltă odată cu acumularea experienţei în utilizarea raţională a timpului, ceea ce facilitează mult atingerea obiectivelor. Atenţia acordată managementului timpului demonstrează capacitatea managerului serviciilor sociale de a stabili priorităţile în activitatea sa;
- *stabilirea priorităţilor* este una din competenţele manageriale fundamentale şi are o importanţă strategică, deoarece modul în care sunt abordate problemele sau crizele ce apar, defineşte priorităţile faţă de organizaţie, beneficiari şi faţă de alte organizaţii şi agenţii;
- *liderismul practic* din partea unui manager include anumite competenţe, în special, cele de delegare a sarcinilor, care vor fi delimitate parţial de condiţiile de angajare şi aşteptările faţă de rolurile

îndeplinite de către angajaţi, acestea fiind determinate, în primul rând, de Fişa postului. Încrederea şi responsabilitatea sunt elementele cheie ale procesului de delegare a sarcinilor;

- *definirea rolurilor* este de asemenea parte componentă a funcţiei managerului. În scopul asigurării succesului activităţii este necesar de a determina rolurile profesionale necesare pentru realizarea fiecărui obiectiv, reieşind din Fişa de post a asistentului social;
- *integritatea operaţională* este capacitatea de a gestiona zilnic activităţile în condiţii sigure. Aceasta include obligaţia de a avea grijă de persoanele angajate, responsabilitatea pentru resursele financiare, capacitatea de a gestiona crizele şi situaţiile de urgenţă care necesită o pregătire specială;
- *gestionarea altor persoane* include atât gestionarea relaţiei cu alte instituţii, cât şi gestionarea relaţiilor cu beneficiarul sau grupul de beneficiari. Pentru a realiza cu succes această activitate e necesar de a exprima respect faţă de parteneri; a-i convinge să coopereze şi să accepte un anumit proiect de acţiuni. Gestionarea altor persoane este în legătură strânsă cu formarea abilităţilor de comunicare şi de stabilire a relaţiilor publice;
- *rezolvarea conflictelor* este o competenţă necesară managerului oricărei instituţii. Acest lucru este deosebit de important în cadrul serviciilor sociale destinate persoanelor şi familiilor aflate în dificultate;
- *stabilirea hotarelor* şi asigurarea *transparenţei* este o abilitate managerială care necesită aplicarea cadrului normativ şi respectarea codului deontologic al asistentului social în utilizarea unor modele de comportament adecvat cu beneficiarii şi cu alte persoane vulnerabile (*Suport de curs pentru formarea iniţială a competenţelor manageriale pentru sistemul de asistenţă socială* 2010).

Alois Gherguţ consideră că managerul care îşi desfăşoară activitatea în cadrul serviciilor de asistenţă socială trebuie să răspundă solicitărilor unor factori de mediu, organizaţionali sau celor care ţin de repere temporale fixe, anterior stabilite. Experienţa a demonstrat că managerii, mai ales cei din cadrul organizaţiilor guvernamentale, trebuie să-şi păstreze abilităţile practice profesionale pentru a-şi menţine credibilitatea în rândul angajaţilor instituţiei [Gherguţ 2003: 53].

Dicţionarul de sociologie defineşte astfel *competenţa profesională:* „caracteristica unei persoane sau a unui colectiv de a dispune de cunoştinţele şi deprinderile necesare realizării sarcinilor legate de un anumit domeniu de activitate profesională” [*Dicţionar de sociologie* 1998: 120].

Regulamentul-Cadru cu privire la atestarea competenţelor profesionale ale asistenţilor sociali şi lucrătorilor sociali specifică că *competenţa profesională* este capacitatea de a realiza la nivel calitativ atribuţiile stipulate în Fişa de post [*Standarde profesionale în domeniul Asistenţei sociale* 2006: 23].

Deci putem concluziona că un manager trebuie să posede atât competenţe profesionale, cât şi competenţe manageriale. Formarea acestor competenţe este unul din obiectivele cursului *Managementul serviciilor sociale pentru familie şi copil* care este la ciclul II, studii de masterat, specializarea Politici şi Servicii sociale pentru Familie şi Copil, Facultatea de Pedagogie, Psihologie şi Asistenţă socială.

Disciplina *Managementul serviciilor sociale pentru familie şi copil* are menirea de a dezvolta competenţele profesionale ale studenţilor masteranzi în ceea ce priveşte managementul serviciilor sociale pentru familie şi copil, de a forma abilităţi practice de proiectare, selectare şi recrutare a personalului, de organizare a activităţii în cadrul serviciilor sociale, de evaluare şi control. Un loc aparte revine studierii aspectelor legate de managementul schimbării şi noile abordări în management.

În cadrul disciplinei nominalizate, studenţii vor dobândi un şir de competenţe:

Cunoaştere şi înţelegere:

- identifică tipurile de management şi de manageri, domeniile şi formele managementului serviciilor sociale;
- cunoaşte funcţiile de conducere a organizaţiilor ce prestează servicii sociale pentru familie şi copil;
- identifică modalităţile de sporire a implicării comunităţii în soluţionarea problemelor sociale ale familiei şi copilului în cadrul managementului schimbării;
- cunoaşte specificul marketingului în domeniul serviciilor sociale.

Explicare şi interpretare:

- descrie şi elaborează documentele de angajare pentru postul de asistent social;
- exemplifică şi argumentează barierele în calea schimbării în cadrul sistemului de asistenţă socială şi modul de înlăturare a acestor bariere;
- argumentează criteriile de selectare a personalului şi voluntarilor în cadrul serviciilor sociale pentru familie şi copil.

Instrumental-aplicativ:

- proiectează optim timpul şi activitatea în cadrul serviciilor sociale;
- stabileşte planul de acţiune pentru serviciile sociale pentru familie şi copil;
- elaborează documente de angajare pentru postul de asistent social (CV, chestionar pentru interviu etc.);

- organizează şi promovează un interviu pentru angajarea în post a asistenţilor sociali;
- elaborează fişa postului pentru personalul unei organizaţii de asistenţă socială;
- determină criteriile de apreciere a calităţii serviciilor sociale pentru familie şi copil.

Atitudinale:

- dezvoltă capacitatea studenţilor de a se raporta conştient şi responsabil la domeniul managementului serviciilor sociale pentru familie şi copil;
- formează o atitudine responsabilă faţă de organizarea şi managementul serviciilor sociale pentru familie şi copil.

Pentru formarea acestor competenţe manageriale în cadrul orelor teoretice şi practice sunt utilizate diverse metode şi tehnici: prezentarea electronică a informaţiei în Power Point; discuţii şi dezbateri în grup în baza analizei unor situaţii practice concrete; modelarea relaţiilor manager – angajat, angajat – beneficiar în cadrul jocului de rol; analiza de tip SWOT în evaluarea unei organizaţii ce oferă servicii sociale pentru familie şi copil; gestionarea raţională a timpului şi stabilirea priorităţilor în procesul moderării orei practice; asaltul de idei; joc de comunicare etc.

De exemplu, în cadrul temei *Managementul schimbării* sunt utilizate următoarele metode şi tehnici:

1. Prezentarea informaţiei în Power Point la subiectele: definirea conceptului de management al schimbării; factorii care generează schimbarea în sistemul de asistenţă socială; etapele procesului de schimbare şi barierele în calea schimbării în cadrul sistemului de asistenţă socială;
2. Asaltul de idei: identificarea modalităţilor de sporire a implicării comunităţii în soluţionarea problemelor sociale ale familiei şi copilului;
3. Jocul „Cum percep eu schimbarea?";
4. Analiza situaţiilor practice.

Cursul nominalizat, paralel cu formarea competenţelor manageriale, prevede actualizarea şi perfecţionarea competenţelor profesionale dobândite de studenţi la ciclul I, studii de licenţă. Aceasta se referă în special la competenţele:

- analiza şi evaluarea serviciilor primare şi specializate pentru familie şi copil aflaţi temporar în dificultate;
- respectarea principiilor şi valorilor Codului Deontologic al Asistentului Social în activitatea profesională;
- aprecierea activităţii profesionale a prestatorului de servicii în corespundere cu atribuţiile Fişei de post.

În final, putem concluziona că formarea specialistului centrată pe competenţe va spori considerabil calitatea pregătirii profesionale.

Bibliografie:

1. *Dicţionar de sociologie.* Coordonatori: Cătălin Zamfir, Lazăr Vlăsceanu, Bucureşti, Editura Babel, 1998.
2. Gherguţ, Alois, *Managementul serviciilor de asistenţă psiho-pedagogică şi socială,* Ghid practic, Iaşi, Editura POLIROM, 2003.
3. *Managementul şi acordarea serviciilor sociale de tip nou pentru copii şi familii în situaţie de risc. Modul I: managementul schimbării în sistemul de protecţie a copilului şi familiei,* Chişinău, 2007.
4. *Standarde profesionale în domeniul Asistenţei sociale*, Chişinău, 2006.
5. *Suport de curs pentru formarea iniţială a competenţilor manageriale pentru sistemul de asistenţă socială,* Chişinău, 2010.

ÎNVĂŢAREA EFICIENTĂ – MODALITATE DE REALIZARE A COMPETENŢELOR PROFESIONALE

Maria NICORICI, *Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Republica Moldova*
Ivan NICORICI, *Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă"din Chişinău, Republica Moldova*

Rezumat: Învăţarea reprezintă un proces educativ, dirijat şi evaluat, direct sau indirect, de profesor, care constă în asimilarea, transformarea, adaptarea, ameliorarea, reconstruirea, fixarea şi reproducerea conştientă, progresivă, voluntară şi relativ independentă a competenţelor, aptitudinilor şi abilităţilor. Prin procesul de instruire, sînt achiziţionate şi realizate competenţele profesionale. În vederea realizării cu succes a acestui act profesional, este necesar ca fiecare profesor să-şi reorganizeze activitatea dintr-o perspectivă şi dimensiune didactică nouă.

Cuvinte-cheie: *învăţare, competenţe, metode de instruire, procedee, scopuri individuale creative.*

Résumé: L'apprentissage est un aspect du processus éducatif, conduit et évalué directement ou indirectement par l'enseignant, qui consiste en assimilation, transformation, accommodation, amélioration, reconstruction, fixation et reproduction consciente, progressive, volontaires et relativement interdépendante des compétences, aptitudes et attitudes. Par le processus de l'apprentissage on acquérit et on réalise des compétences professionelles.

Pour que cet acte de professionnalisme puisse etre réalisé avec le succès il est nécessaire que chaque enseignant réorganise le travaille dans une nouvelle vision et dimension didactique.

Mots-clés: *l'apprentissage, les compétences, méthodes d'enseignement, feuilles méthodique, résumé de repère, tîches individuelle créatif.*

Procesul de învăţământ în instituţiile preuniversitare şi universitare cuprinde trei laturi distincte, dar strîns corelate: predarea, învăţarea şi evaluarea. Fiecare din ele se desfăşoară după reguli şi algoritmi proprii. În linii generale, procesul de învăţare pretinde un cadru organizatoric, creaţie a savantului ceh Comenius şi adus în atenţia educatorilor. Fiind categorie fundamentală, învăţarea se corelează structural cu cîteva concepte mai importante: dezvoltarea, creşterea, adaptarea, maturizarea.

P. Mureşan consemna că învăţarea poate fi înţeleasă drept sursă şi mecanismul de dezvoltare a trăsăturilor, capacităţilor şi caracteristicilor umane, a comportamentului uman în genere. În literatura de specialitate, învăţarea a fost şi este încă abordată din variate perspective, prin raportarea la diferite comportamente individuale [Mureşan 1989: 15].

Relaţiile dintre maturizare şi învăţare, dintre dezvoltare şi cultură, dintre educaţie şi învăţare sînt exprimate de S. L. Rubinştein (1958) astfel: „Copilul nu se maturizează mai întîi şi după aceea este educat şi instruit. El se maturizează în timp ce este educat şi instruit” [Neacşu 1990:21]. În sensul cel mai larg, învăţarea este un „proces al cărui rezultat constă într-o schimbare comportamentală produsă pe calea uneia din formele de obţinere a experienţei noi – exersare, observare, în schimbări durabile de toate tipurile care au avut loc în comportamentul vizibil sau invizibil” [Neacşu 1990: 22].

Din perspectiva modificărilor comportamentale, Al. Roşca defineşte învăţarea ca „o modificare sistematică, relativ permanentă, în conduită, în modul de a răspunde la o situaţie, ca rezultat al practicii, al îndeplinirii aceloraşi sarcini”, o „achiziţie nouă a organismului care are drept efect o schimbare în comportamentul acţional sau verbal” [Roşca 1971: 188], iar de Z. Wlodarski drept o „schimbare de comportament relativ trainică, consecinţă a schimbărilor centrale şi a experienţei individuale” [Wlodarski 1980: 14].

Adică termenul de învăţare desemnează o activitate cu valoare psihologică şi pedagogică, condusă şi evaluată în mod direct sau indirect de educator, care constă în însuşirea, transformarea, acomodarea, ameliorarea, reconstrucţia, fixarea şi reproducerea conştientă, progresivă, voluntară şi relativ interdependentă a cunoştinţelor, priceperilor, deprinderilor şi atitudinilor. Astfel, învăţarea, în condiţiile activităţii şcolare şi universitare, presupune existenţa unor circuite educative de stimulare şi perfecţionare permanentă a comportamentelor educatorului şi educaţilor, de schimbarea pozitivă în probabilitatea unei conduite eficiente, optime. În literatura de specialitate sînt expuse mai multe tipuri (în funcţie de analizatorul care participă la învăţare, după eficienţă, după modul de organizare a materiei studiate, în funcţie de operaţiile şi mecanismele gîndirii, în funcţie de condiţiile învăţării) şi forme (spontană, şcolară, socială) de învăţare. Reieşind din formele şi metodele existente ale învăţării, savanţii mereu au fost şi sînt în căutarea celor mai eficiente modele şi teorii, pentru a fi puse la dispoziţia cadrelor didactice. Sînt bine cunoscute teoriile lui J. Piaget, J. Bruner, P. I. Galperin, R. Titone, J. B. Caroll [Stoica 2002: 99-100].

Deci formarea viitorului elev/student va depinde direct proporţional de atitudinea cadrului didactic faţă de această latură a procesului de învăţămînt. Or, Jean Piaget menţiona: că elevul învaţă şi se dezvoltă, intelectual acţionînd. Acţiunile cu obiectele, printr-un proces de analiză, comparaţie, sinteză, abstractizare şi generalizare, proces dirijat de profesor, se transformă în operaţii intelectuale, în scheme de gîndire, ca suport al conceptelor. Anume operaţiile de generalizare, clasificare, ierarhizare şi transfer au rolul cel mai important în transformarea inteligenţei teoretice în cea practică.

Deoarece una din paradigmele învăţămîntului formativ-dezvoltativ este organizarea învăţămîntului centrat pe elev/student, nu se exclude şi problema renunţării la activităţile profesorului. Profesorul va trebui să-şi adapteze sau să-şi schimbe atitudinea şi activitatea. Această schimbare, în opinia noastră, are în vedere diminuarea activităţilor de transmitere a informaţiei (nu renunţarea totală) şi obligarea studentului să investigheze şi să acceseze cît mai multe surse de documentare, indicate de profesor.

Prin indicarea surselor de documentare se dirijează formarea capacităţilor individuale de muncă intelectuală, concomitent cu cele de acumulare de cunoştinţe. Informaţiile acumulate reprezintă un conglomerat, cu relaţii mai mult sau mai puţin cunoscute între elementele componente. Studentul are acces şi însuşeşte diverse concepte, care se completează cînd sînt puse în anumite relaţii.

Metodele şi tehnicile didactice folosite de profesor vor viza formarea fiecărui student ca o entitate de sine stătătoare, construind, astfel, traseul, sisteme de analiză, cu ajutorul căruia să poată îndeplini independent orice activitate. Trebuie să-l formăm pentru a avea o mobilitate a gîndirii, în sensul adoptării şi aplicării în mod rapid a noului prin muncă intelectuală individuală, ca rezultat al competenţei formate pe timpul studiilor.

Prin „dialogul” permanent, între profesor şi student sau între studenţi, sub directa supraveghere a profesorului, se poate afla cît ştie studentul, se poate dirija întreaga activitate de formare a unui cadru didactic.

Pe parcursul activităţii didactice ne preocupă această latură a procesului didactic, deoarece formarea viitorului pedagog, profesor de biologie, competent şi apt de a se încadra în activitatea profesională, în societate şi de a se racorda cu uşurinţă la noile schimbări parvenite în societate şi în procesul educaţional, depind şi de modalităţile de realizare a instruirii. O legitate bine cunoscută confirmă: cu cît gradul de organizare a materialului de învăţare este mai mare, cu atît eficienţa învăţării creşte. Din acest considerent ne preocupă modul de organizare a învăţării, mai ales a învăţării creative, astfel încît fiecare student să posede condiţii de a învăţa, în raport cu posibilităţile şi ritmul său de muncă.

Metodele şi tehnicile selectate sînt orientate spre realizarea celor trei niveluri ale competenţelor:

- a şti şi a înţelege (cunoştinţele teoretice şi capacitatea de a le înţelege);
- a şti şi a acţiona (cunoştinţe teoretice şi aptitudini de aplicare a acestora);
- a şti şi a fi (activităţi în grup, într-un anumit context, abilităţi de a conduce).

Activităţile de învăţare sînt prezentate în corelaţie cu obiectivele expuse în Curricula disciplinară, menite să ofere exemple de demersuri ce conduc la formarea şi dezvoltarea cunoştinţelor, capacităţilor şi atitudinilor, dar în noul context, pentru a ne înscrie în conceptul „învăţămînt centrat pe student”, activităţile de învăţare sînt susţinute de utilizarea unor tehnici de lucru eficiente: situaţii de problemă, studiul independent, informări reciproce, alcătuirea de postere pe anumite tematici, rezolvări de problemă, simularea de lecţii etc., dintre care:

- *Utilizarea fişelor cu indicaţii metodice la realizarea lucrărilor de laborator*. Algoritmul fiecărei lucrări constă din 4 părţi: I - informare-documentare – succint se abordează tematica luată în studiu; II – cercetare experimentare se nominalizează sarcinile didactice care necesită a fi îndeplinite la tema respectivă; III – interpretare – studentul relatează în cîteva fraze despre esenţa activităţii sale executate la tema din auditoriu; IV – evaluare- cînd se propune un set de întrebări de tip reproductiv, logic şi creativ la tema respectivă. În rezultatul îndeplinirii lucrărilor, cunoştinţele teoretice se transformă în competenţe de nivelul „a şti şi a fi”, care reprezintă finalitatea actului didactic şi realizarea competenţelor prevăzute în curricula disciplinară.
- *Realizarea conspectelor-reper* este o modalitate eficientă de lucru a studenţilor în timpul învăţării familiilor la disciplina *Sistematica plantelor*. În timpul realizării conspectelor, studenţii determină terminologia respectivă, conexiunea existentă între diferiţi termeni, evidenţiază particularităţile morfologice şi biologice, consemnează deosebirile şi asemănările dintre reprezentanţii familiei, rezultatele fiind ulterior discutate în grup sau perechi.

Tehnica respectivă favorizează încadrarea conştiincioasă a studentului să investigheze şi să acceseze cît mai multe surse de documentare, indicate de profesor pentru a realiza sarcina.

Sarcini individuale creative de tipul:

- Caută paralelisme, asemănări, între relaţiile interspecifice şi relaţiile interumane. Realizează un scurt eseu.
- Realizează un proiect didactic la biologie pentru clasa VII, în care vei prezenta o lecţie de învăţare prin metode alternative.
- Realizează o informaţie cu tema: *Ereditatea şi talentul*. Informaţia pregătită trebuie însoţită de un glosar - listă de termeni, de explicaţii şi de un joc de cuvinte (integramă) la tema respectivă.

Deci sarcinile individuale creative la fel obligă studentul prin efort propriu de gîndire să participe la acumularea şi dobîndirea cunoştinţelor şi să devină un agent activ al procesului de formare a competenţelor. La predarea temei: *Fotosinteza,* la captarea atenţiei, propun studenţilor următorul algoritm, care are drept scop determinarea tematicii lecţiei curente.

- Progrese uriaşe în studierea mecanismelor acestui proces au fost realizate doar în a doua jumătate a secolului al XX-lea.
- Este, practic, unicul proces din natură, în cadrul căruia se realizează transformarea unei forme de energie în alta.
- Datorită acestui proces, noi utilizăm resursele energetice ale planetei.
- Acest proces contribuie la protejarea Pămîntului de efectul de seră, cît şi la formarea stratului protector de ozon.
- Graţie acestui proces, are loc formarea substanţelor organice complexe din substanţe simple anorganice.
- Productivitatea procesului se echivalează cu formarea unei cantităţi anuale de 130000 milioane tone de substanţe. Pentru comparaţie: toate fabricile de oţel produc anual cîte 350 mln. tone de oţel, iar cele de ciment cîte 300 mln. tone.
- Despre acest proces a scris în cartea sa „Soarele, viaţa şi clorofila” K. A. Timireazev.

Astfel de sarcini situează studentul în centrul preocupărilor pentru instruire, rezultatele acesteia fiind dependente de cunoştinţele anterioare, de motivaţiile şi abilităţile lui intelectuale.

În concluzie, menţionăm că procesul de învăţare este o activitate psihică prin care se dobîndesc şi se realizează competenţele profesionale. Pentru ca acest act de profesionalism să se realizeze este necesar ca fiecare cadru didactic să-şi reorganizeze activitatea într-o nouă viziune şi dimensiune didactică.

Perfecţionarea modalităţii de desfăşurare a demersului educaţional actual (cursuri, seminare, lucrări de laborator, aplicaţii pe teren) vor viza şi studentul. Acesta îşi va însuşi, în primul rînd, metodele de organizare a activităţilor, metodologiile de cercetare, metodele de analiză şi sinteză pentru a se încadra activ în procesul educaţional.

Bibliografie:

1. Mureşan, P., *Învăţarea socială*, Bucureşti, Editura ALL, 1989.
2. Neacşu, Ioan, *Metode şi tehnici de învăţare eficientă*, Bucureşti, Editura Militară, 1990.
3. Roşca, Al., *Metodologie şi tehnică experimentală în pedagogie,* Bucureşti, EŞ, 1971.
4. Stoica, Marin, *Pedagogie şi Psihologie,* Bucureşti, Editura Gheorghe Alexandru, 2002.
5. Wlodarski, Z., *Legităţile psihologice ale învăţării şi predării,* Bucureşti, EDP, 1980.

NECESITATEA ABORDĂRII ADAPTĂRII PROFESIONALE A ABSOLVENŢILOR INSTITUŢIILOR DE ÎNVĂŢĂMÎNT SUPERIOR

Carolina TCACI, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: În condiţiile actuale problemele adaptării profesionale ale absolvenţilor instituţiilor de învăţămînt superior sînt condiţionate de complexitatea condiţiilor şi cerinţelor mediului economic, social, politic, cultural etc. Adaptarea tinerilor specialişti la cerinţele crescînde ale mediului are o structură dificilă şi necesită simbioza aspectelor de producţie, social-organizaţional, social-psihologic, psihofiziologic, material şi social-economic ale acestui concept.

Actualitatea cercetării problemelor adaptării profesionale este condiţionată şi de specificul cererii la servicii pe piaţa instituţiilor de învăţămînt superior. Actualmente, alegerea specialităţii este influenţată direct de statutul social pe care îl va oferi aceasta şi nu de preferinţele (predispunerea, talentul sau capacităţile) personale.

***Cuvinte-cheie**: adaptare, identificare profesională, socializare profesională, resurse de adaptare, metode de adaptare, strategie de adaptare, stabilitatea adaptării.*

Abstract: Problems of professional adaptation of graduates of higher educational institutions are caused by the complex conditions and demands of the economic, political, social and cultural environment. Adaptation of young experts to the growing requirements of the environment has a difficult structure and needs an industrial, socially-organizational, socially-psychological, psychophysiological, material and social and economic symbiosis of the given concept.

The urgency of researching the problem of professional adaptation is caused also by specificity of demand for services in the market of higher educational institutions. Nowadays, the choice of the speciality is directly influenced by the social status it may offer, rather than the personal preferences (inclination, talent, capacities).

***Keywords**: adaptation, professional identification, professional socialization, resources of adaptation, methods of adaptation, strategy of adaptation, stability of adaptation.*

În condiţiile actuale problemele adaptării profesionale ale absolvenţilor instituţiilor de învăţămînt superior sînt condiţionate de complexitatea condiţiilor şi cerinţelor mediului economic, social, politic, cultural etc. Adaptarea tinerilor specialişti la cerinţele crescînde ale mediului are o structură dificilă şi necesită simbioza aspectelor de producţie, social-organizaţional, social-psihologic, psihofiziologic, material şi social-economic ale acestui concept [Bîrcă 2006: 79].

Actualitatea cercetării problemelor adaptării profesionale este condiţionată şi de specificul cererii la servicii pe piaţa instituţiilor de învăţămînt superior. Actualmente, alegerea specialităţii este influenţată direct de statutul social pe care îl va oferi aceasta şi nu de preferinţele (predispunerea, talentul sau capacităţile) personale.

Noţiunea de adaptare este aplicată în management relativ recent, în biologie avînd semnificaţia de acomodare a omului la mediul extern. Adaptarea profesională este conceptualizată ca şi conformare a angajatului la condiţiile şi conţinutul specific al muncii, ca un proces de formare a abilităţilor profesionale, de adoptare a deciziilor în întreprinderea concretă, precum şi cerinţelor pieţii muncii în întregime etc.

Conceptul de adaptare profesională este caracterizat de cîteva noţiuni, considerate de practicieni sinonime care, însă, se deosebesc:

- identitatea profesională a absolventului instituţiei superioare de învăţămînt;
- socializarea profesională a absolventului instituţiei superioare de învăţămînt;
- adaptarea profesională a absolventului instituţiei superioare de învăţămînt.

Identitatea profesională a absolventului instituţiei superioare de învăţămînt ţine de autoconceperea viitorului specialist, de formarea viziunii asupra spectrului de creştere profesională, de conştientizarea nivelului de pregătire şi raportarea acestuia la cerinţele pieţei de muncă, precum şi necesităţii perfecţionării continue.

Socializarea profesională a absolventului instituţiei superioare de învăţămînt este un proces de transmitere a experienţei acumulate şi reproducţie a resurselor de muncă prin activitatea de muncă, de pregătire profesională şi de studiere a profesiei.

Adaptarea profesională a absolventului instituţiei superioare de învăţămînt constituie procesul de conformare la noile condiţii de muncă, de obţinere a deprinderilor profesionale care permit specialistului să răspundă cerinţelor pieţei muncii.

Adaptarea profesională ca şi concept teoretico-practic poate fi cercetată în baza a două aspecte logico-consecutive:

- adaptarea profesională ca proces;
- adaptarea profesională ca finalitate (rezultat).

Aspectul procesual al adaptării profesionale constă în acumularea cantitativă a elementelor adaptării, combinarea cărora va asigura adaptarea profesională pozitivă şi operativă a angajatului. Aspectul adaptării profesionale ca finalitate (rezultat) este urmarea derulării pozitive a procesului de adaptare şi se reflectă în găsirea de către absolvent a locului vacant, care ar corespunde nivelului de pregătire, studiilor, specializării, conţinutului şi condiţiilor muncii, venitului scontat [Postolachi 2005: 48]

Natalia Terzi în teza sa de doctor sintetizează două perioade mari ale procesului de adaptare: perioada de pregătire şi perioada de adaptare nemijlocită [Terzi 2009: 71]. În decursul perioadei de pregătire are loc dezvoltarea psihofiziologică a personalităţii, studentul conştientizează scopurile, intenţiile, valorile şi orientarea sa. Această perioadă coincide cu perioada de studii în instituţia de învăţămînt. Perioada de adaptare nemijlocită începe odată cu angajarea în cîmpul muncii şi se bazează pe următoarele componente:

1. Resursele de adaptare, ce condiţionează adaptabilitatea şi sînt constituite din totalitatea resurselor ce le posedă absolventul (valorile, potenţialul, capacităţile, caracteristicile psihologice, arsenalul de cunoştinţe, capacitatea de a le structura etc.);

2. Procedeele şi metodele de adaptare sînt acţiunile, căile, tehnicile utilizate de absolvent pentru a valorifica resursele de adaptare.

3. Strategia de adaptare se bazează pe obiectivele adaptării şi pe scopurile profesionale ale absolventului.

4. Gradul şi viteza de adaptare a absolventului caracterizează nivelul de însuşire a profesiei, nivelul de calificare, creativitate, precum şi intensitatea şi durata în care se produce adaptarea.

5. Stabilitatea adaptării constă în persistenţa în timp a acesteia, în direcţionarea adaptării, în susţinerea adaptării la nivel înalt.

În concluzie, subliniem importanţa perioadei de pregătire a procesului de adaptare profesională a viitorilor absolvenţi. Anume în decursul acesteia pot interveni „formatorii" – instituţiile de învăţămînt superior – prin intermediul următoarelor activităţi:

- instruirea în cadrul seminarelor, lecţiilor practice;
- instruirea prin lucrul de sine stătător;
- elaborarea proiectelor de curs;
- elaborarea tezelor de licenţă;
- promovarea practicilor (de iniţiere, de producţie, de licenţă);
- activităţi extracurriculare (activitatea în cadrul cercurilor studenţeşti, participarea la olimpiade, la conferinţe studenţeşti, la dezbateri etc.).

Considerăm că cel mai important lucru este să-l învăţăm pe viitorul absolvent să înveţe. „Lădiţa cu instrumente" cu care va pleca acesta din instituţia de învăţămînt superior vor fi competenţele şi capacităţile profesională şi psihologică de a se adapta.

Bibliografie:

1. Bîrcă, A., *Managementul resurselor umane*, Chişinău, ASEM, 2006.
2. Postolachi, V., *Problemele încadrării tineretului pe piaţa muncii: realităţi şi perspective*, Chişinău, Departamentul Editorial-Poligrafic al ASEM, Economica nr. 3 (51), 2005.
3. Терзи, Н., *Профессиональная адаптация выпускников вузов в современных условиях,* în Автореферат на соискание ученой степени кандидата экономических наук, специальность 08.00.05 – Экономика и управление народным хозяйством (экономика труда), Москва, 2009.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Наталия ГУЦУ, *Бэлцкий госуниверситет им. А. Руссо, Республика Молдова*

Rezumat: Articol se axează pe esenţa psihologică în formarea personalităţii studentului din perspectiva viitoarei profesii. Se realizează o analiză în baza particularităţilor de vîrstă şi sociale. Nivelul conştientizării alegerii

vocaţionale este diferit. În formarea atitudinii studentului faţă de activitatea de învăţare şi rezultatul învăţării se valorifică reprezentările acestuia despre viitoarea activitate profesională.

Cuvinte-cheie: *instruire vocaţională, factorii subiectivi şi obiectivi ai autodeterminării profesionale, tipul personalităţii şi tipul mediului social, portretul psihologic al studentului, reprezentările despre profesie, motivaţia, identificarea profesională, pregătirea profesională.*

Abstract: The article deals with the psychological essence of student development from the point of view of the future profession. The investigation is done on the basis of students' age and social peculiarities. The professional orientation may be quite varied depending on the students' background. What students know about and think of their profession influences their attitude towards studying.

Keywords: *Vocational training. The subjective and objective factors of professional self-determination. The personality type and the social environmental type. The student's psychological portrait. The image (idée) of the profession. Motivation. Professional identification. Professional training.*

Психология профессионального образования представляет собой интегративную область, опирающуюся на знания общей и возрастной психологии, психологии труда, социологии, педагогики. Являясь отраслью педагогической психологии, она изучает психологические механизмы обучения и воспитания в системе профессионального образования, механизмы овладения профессией. Исследования в области психологии профессионального образования условно можно разделить на следующие направления:

1 – Изучение профессии, разработка „профессиограм”, выявление объективных требований, предъявляемых профессией к человеку, – к отдельным психическим функциям, способностям или свойствам личности.

2 – Изучение закономерностей, путей, условий формирования профессиональных умений и навыков в процессе профессионального образования.

3 – Проблемы совершенствования профессиональных умений и развитие профессиональных способностей (интеллектуальных, моторных, сенсорных).

4 – Теоретическая разработка психологических проблем профессионального обучения. [Столяренко 2003]

Успех профессионального образования во многом определяется эмоциональной и мотивационной готовностью к приобретению той или иной профессии. Выбор профессии является основой самоутверждения личности в обществе, одним из главных жизненных решений и осуществляется человеком в результате анализа имеющихся потребностей и внутренних ресурсов, а также путем соотношения их с требованиями профессии. В психологическом плане выбор деятельности представлен двумя аспектами:

- субъект выбора (тот, кто выбирает),
- объект выбора (то, что выбирают).

Взаимодействие субъекта и объекта определяет неоднозначность выбора профессии, который представляет собой процесс, состоящий из ряда этапов, продолжительность которых зависит от внешних условий и индивидуальных особенностей субъекта выбора.

В работах Е.А.Климова выделяется восемь основных факторов, влияющих на выбор профессии, которые представлены двумя группами – субъективными факторами и объективными. Субъективные факторы включают интересы (познавательные, профессиональные), склонности, способности (как психологические механизмы, необходимые для успеха в определённом виде деятельности), темперамент, характер. Из вышеперечисленных факторов способности занимают особое место, так как для успешной реализации в ряде профессий требуется высокий уровень общих и специальных способностей (интеллектуальных, музыкальных, двигательных) и др. Группа объективных факторов включает в себя уровень подготовки (успеваемость), состояние здоровья, информированность о мире профессии. Выделяют также социальные характеристики, оказывающие влияние на профессиональный выбор: социальное окружение, образовательный уровень родителей, семейные традиции и др. [Климов 1990]

Анализируя типологическую теорию профессионального выбора Дж. Холланда, Столяренко Л.Д, раскрывает положение о том, что профессиональный выбор обусловливается сформировавшимся типом личности. Определяя тип личности как продукт взаимодействия культурных и личностных факторов, социального окружения и наследственности, автор выделил шесть типов личности и описал направление профессионального выбора каждого. Также были выделены шесть типов сред или моделей окружения. Столяренко Л.Д. отмечает, что личностное поведение определяется взаимодействием между личностью и особенностями окружающей среды, предполагая, что профессиональная удовлетворённость зависит от согласованности между типом личности (реа-

листический, исследовательский, социальный, артистический, предпринимательский и конвенциональный) и типом окружения. Чем больше разница между личностным типом и типом среды, тем более неудовлетворёнными, дискомфортными и деструктивными становятся взаимоотношения „личность-среда”. Эта напряженная ситуация разрешается поиском новой, более соответствующей профессиональной среды, изменением своего поведения или изменением среды. [Столяренко 2003]

Психологический портрет студента как субъекта учебной деятельности строится на основе анализа двух групп особенностей, характерных для людей, обучающихся в вузах, – возрастных и социально-ролевых.

Обучение в вузе приходится на период юности (18-22 года). Юношеский возраст, по Эриксону, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений. Неразрешенные в юношеском возрасте задачи ведут к формированию неадекватной идентичности, развитие которой может идти по четырем основным линиям:

1) уход от психологической интимности, от тесных межличностных отношений;

2) неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен;

3) размывание продуктивных, творческих способностей, неумение сосредоточиться на главной деятельности;

4) формирование „негативной идентичности”, отказ от самоопределения и выбор отрицательных образцов подражания. [Кон 1978]

Юность характеризуется Г.С.Абрамовой как период роста силы Я, его способности проявлять и сохранять свою индивидуальность. В этом возрасте существуют психологические основания для преодоления чувства страха, утраты своего Я в условиях групповой деятельности или интимной близости. Собственное Я пробует и закрепляет свою силу в данных условиях; через противостояние другим людям обретает чёткие границы своего психологического пространства, защищающие его от опасности разрушительного воздействия другого. [Абрамова 2000]

Обобщая и систематизируя вышеизложенные положения, мы рассматриваем студента как личность, для которой характерны следующие психологические и психофизиологические свойства:

- наличие наименьшей величины латентного периода реакции на простые, комбинированные и словесные сигналы;
- максимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов;
- наибольшая пластичность в образовании сложных психологических и других навыков;
- наивысшая скорость оперативной памяти;
- быстрота переключаемости внимания;
- большая скорость решения вербально-логических задач и т.д.

Таким образом, студенческий возраст - это период сложнейшего структурирования интеллекта, мнемологическое „ядро”, которое характеризуется постоянным чередованием „пиков” или ”оптимумов” функции понимания, осмысления, запоминания и структурирования учебного материала.

Студента характеризуют наиболее развитые нравственные и эстетические чувства становления и стабилизации характера и, что очень важно, овладение полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. С этим периодом связано начало „экономической активности”, под которой понимается включение человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи. В этом возрасте усиливаются сознательные мотивы, укрепляются волевые качества. Однако, как отмечают специалисты в области психологии и физиологии (Б.Т.Ананьев, А.В.Дмитриев, И.С.Кон и др.), способность человека к сознательной регуляции своего поведения в этом возрасте развита не в полной мере. Поэтому юноши часто могут идти на немотивированный риск, они не умеют предвидеть последствия своих поступков, в основе которых не всегда могут быть достойные мотивы. [Григорович 2003]

Факт поступления в вуз укрепляет веру юноши в собственные силы и способности, порождает надежды и предполагает интересную жизнь. Статус студента приводит к формированию новых отношений с окружающими людьми.

Возраст 19-20 лет является возрастом бескорыстных жертв и полной самоотдачи, нередких отрицательных проявлений черт характера. Юность – пора самоанализа и самооценок, которая формируется путём сравнения Я – идеального с Я – реальным. Но Я – идеальное может быть случайным, а реальное Я ещё всесторонне не оценено самой личностью. Это противоречие может вызвать у молодого человека внутреннюю неуверенность в себе и может иногда сопровождаться внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонятности.

Одним из факторов, влияющих на принятие новой социальной роли – роли студента, является выбор будущей профессии и конкретного учебного заведения. От уровня представлений абитуриентов о профессии во многом зависит профессиональный выбор. Представление о профессии включает также знание тех требований, которые предъявляет будущая деятельность, их дифференциацию (абсолютно необходимые знания, относительно необходимые и желательные) и знания об условиях профессиональной деятельности. Результаты исследования свидетельствуют о том, что уровень представления студента о профессии непосредственно соотносится с уровнем его отношения к учёбе, а именно: чем меньше студент знает о своей профессии, тем индифферентнее он относится к учёбе. Неполная информированность о будущей профессиональной деятельности ведёт к состоянию неопределённости и к тенденции самостоятельно наполнить неизвестную область будущего своими фантазиями и проекциями о её содержании и формах. Когда происходит столкновение воображаемой модели с его реальным образом, возникает разочарование, апатия, снижение познавательного интереса. [Григорович 2003]

Студенчество как социальная группа характеризуется профессиональной направленностью и сформированностью отношения к будущей профессии, которая может быть достаточно разносторонней. У студентов 1 курса, в основном, наблюдаются сдвиги в настроении при оценке системы преподавания, режима работы, отдельных преподавателей и т.п., от восторженного до скептического. На 2-м и 3-м курсах нередко возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии. К концу 3-го курса окончательно решается вопрос о профессиональном самоопределении. Однако случается, что в это время принимается решение избежать в будущем работы по специальности. По данным В.Т.Лисовского, не мене 2/3 старшекурсников считают, что их профессия полностью соответствует их основным склонностям и интересам. По данным других исследований (А.А.Вербицкий, Т.А.Платонов), более 1/3 студентов не уверены в правильности своего выбора или отрицательно относятся к своей будущей профессии.

Обучение в вузе предъявляет к студентам требования ролевого соответствия, необходимости строить своё поведение с учётом ожидания возрастной самостоятельности, ответственности, добросовестности. Социально-ролевая идентичность студента влияет на личность обучающегося, отличает его от сверстников, не относящихся к социальной категории студенчества. Новая роль студента обусловлена ещё особенностями протекания учебной деятельности, когда знания, умения и навыки выступают в качестве предмета обучения и средства дальнейшей профессиональной деятельности.

Деятельность студента, основная цель которой – профессиональная подготовка, влияет и на мировоззрение, мотивационно-ценностную сферу, познавательные процессы, направленность, характер общения и др. личностные особенности тех, кто ею занимается. Формирование мировоззрения студента означает развитие его рефлексии, осознание им себя субъектом деятельности, носителем определённых общественных ценностей, социально полезной личностью. Это приводит к тому, что преподавание и вся учебно-воспитательная работа в вузе должны базироваться на диалогическом обучении, специальной организации педагогического обучения, создании для студентов необходимых условий, возможностей отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции.

Развитие личности студента как будущего специалиста с высшим образованием должно вестись по нескольким направлениям:

- укрепление идейной убежденности, профессиональной направленности, развитию необходимых способностей;
- „профессионализм” психических процессов, состояний;
- повышение чувства долга, ответственности за успех профессиональной деятельности;
- рост притязаний личности студента в области своей будущей профессии;
- интенсивная передача социального и профессионального опыта – свидетельство роста зрелости и устойчивости личности студента;
- повышение удельного веса самовоспитания студента в формировании качеств, опыта, необходимых ему как будущему специалисту;
- развитие профессиональной самостоятельности и готовности к будущей практической работе.

Литература:

1. Абрамова Г.С., *Возрастная психология*, Москва, 2000.
2. Григорович Л.А., *Педагогическая психология*, Москва, 2003.
3. Климов Е.А., *Как выбирать профессию*, Москва, 1990.
4. Кон И.С., *Открытие „Я”*, Москва, 1978.
5. Столяренко Л.Д., *Педагогическая психология*, Ростов-на-Дону, 2000.
6. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю., *Психологический справочник учителя*, Москва, 1991.

DEZVOLTAREA CONCEPTELOR „VIRTUAL” ŞI „IDEAL” ÎN CADRUL PREDĂRII FIZICII

Valeriu ABRAMCIUC, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: În ştiinţă, sunt adoptate diverse concepte, care reflectă caracterele generale, esenţiale şi necesare ale unei clase de obiecte. Printre acestea, în fizică, o deosebită importanţă ştiinţifică şi metodologică le au conceptele „virtual” şi „ideal”.

În lucrare, în baza unei analize detaliate, însoţite de exemplificări din variate domenii ale fizicii, conceptele în cauză sunt prezentate şi dezvoltate. De acestea se va ţine cont în cadrul predării fizicii la diferite niveluri, la stabilirea şi reliefarea legăturilor intra- şi interdisciplinare, la analiza impactului asupra formării imaginii ştiinţifice despre lume şi altele. În baza celor prezentate, se vor elabora procedee adecvate de formare a unor competenţe: cunoaşterea şi înţelegerea fenomenelor fizice, a terminologiei, a conceptelor, a legilor şi a metodelor specifice domeniului; investigarea ştiinţifică experimentală şi teoretică etc.

Cuvinte-cheie: *concept, virtual, ideal, idealizare, elemente ideale de circuit electric, modele, modelare.*

Abstract: In science, different concepts are accepted, reflecting the general, essential and necessary characteristics for a particular class of objects. Among them, in physics, the concepts of "virtual" and "ideal" have primary scientific and methodological values.

In this paper, these concepts are presented and developed, based on a detailed analysis, followed by examples from various fields of physics. They should be taken into account in the process of teaching physics at different levels in setting intra- and interdisciplinary communication, in analyzing the effect on the formation of the scientific worldview, and others. Based on this, appropriate ways of competence formation will be developed: knowledge and understanding of physical phenomena, terminology, concepts, laws and practices that are specific to a particular area; experimental and theoretical scientific investigation, etc.

Keywords: *concept, virtual, ideal, idealization, ideal circuit elements, models, modeling.*

I. Fizica este ştiinţa naturii care studiază proprietăţile generale şi structura materiei, formele generale de mişcare a materiei (mecanică, termică, electromagnetică, cuantică), precum şi transformările, numite procese sau fenomene fizice.

În ştiinţă, sunt adoptate diverse concepte, care reflectă caracterele generale, esenţiale şi necesare ale unei clase de obiecte [*Prentice* 1999; Pop *et alii* 1998]. Printre acestea, în fizică, o deosebită importanţă ştiinţifică şi metodologică le au conceptele „virtual” şi „ideal”.

II. Înainte de toate, vom defini noţiunile folosite.

Prin v*irtual*, în contextul lucrării date, se va înţelege: care există numai ca posibilitate; fără a se produce (încă) în fapt; al cărui efect este potenţial, şi nu actual.

Vom da câteva exemplificări din diferite domenii ale fizicii, prezentând şi unele explicaţii de rigoare [Călţun 2008]:

1. *imagine virtuală* – în optică, imagine în care punctele convergente se găsesc în prelungirea razelor de lumină ale unui sistem optic, neputând fi prinse pe un ecran;
2. *despre noţiuni din mecanica cuantică* – care nu desemnează obiecte sau fenomene reale, deci, virtuale;
3. *experimente virtuale*:
   3.1. compunerea oscilaţiilor perpendiculare – se setează valori ale frecvenţelor celor doi oscilatori pentru şi se vizualizează traiectoria pendulului material legat de ei;
   3.2. comportamentul circuitului oscilant – simularea permite modificarea valorilor capacităţii, ale inductanţei şi, respectiv, rezistenţei electrice, elementele fiind considerate ideale şi legate în serie;
   3.3. fenomenul de difracţie a luminii – se poate modifica dimensiunea fantei, lungimea de undă a luminii utilizate, dimensiunea reţelelor folosite.
4. *instrumente virtuale* (de exemplu, în cadrul programului LabVIEW). Studentul poate să înveţe, desfăşurând anumite activităţi cu ajutorul instrumentelor virtuale, pe care i le pune la îndemână acest program. Spre exemplu, o temă care prezintă o deosebită importanţă pentru studiul gazelor, şi anume „Legile gazelor”. Se pot utiliza instrumente virtuale pentru realizarea experimentelor virtuale care să modeleze transformările de stare ale gazelor ideale şi să traseze graficele care să descrie procesele ce urmează a fi studiate de studenţi.

Prin *ideal,* în contextul lucrării date, se va înţelege: care ţine de domeniul ideilor, privitor la gândire; care există numai în mintea, în închipuirea omului; imaginar.

Noţiunea de *idealizáre,* în contextul acestei lucrări, are câteva semnificaţii: 1. schematizare, simplificare a realităţii în procesul abstractizării; 2. încercarea de a atribui unei fiinţe sau unui lucru însuşiri deosebite; 3. procedeu cognitiv de constituire a unor „obiecte” abstracte, care nu există ca atare în realitate.

Vom aduce unele exemplificări din fizică [*Prentice*]:

1. *punct material:* un model fizic simplificat, utilizat în studiul mişcării mecanice de translaţie a corpurilor. Acesta se aplică în cazul în care dimensiunile corpului aflat în mişcare sunt neglijabile

faţă de mărimea deplasărilor sau faţă de distanţa la care se află alte corpuri. Prin extensie, modelul, în anumite condiţii specifice, se poate aplica şi în cazul unor sisteme mai complexe, cum ar fi gazul ideal, particule încărcate electric etc.

2. *gaz ideal* (a nu se confunda cu *gazul perfect*): este un model; reprezintă gazul care, menţinut la temperatură constantă, se comportă exact cum prevăd legile termodinamicii;
3. noţiunea de *sarcină a unui corp punctiform* este o idealizare a realităţii fizice. Acest concept se foloseşte atunci când se studiază câmpul electric.
4. *fir inextensibil* (de exemplu, al unui pendul) – model fizic, obţinut în rezultatul idealizării însuşirii unui fir real de a fi extins; care nu poate fi extins;
5. În fizică, *vidul* este absenţa materiei într-un anumit spaţiu. *Vidul perfect* este o idealizare; în realitate, orice spaţiu conţine o cantitate de materie.

III. Idealizări în fizică

Procesul de idealizare, în fizică, este folosit foarte frecvent. Aducem unele exemple care cuprind domenii variate ale fizicii [*Prentice* 1999; Pop *et alii* 1998].

a) În cadrul măsurărilor, prin intermediul erorii de măsurare se defineşte precizia, care constituie un indicator principal al calităţii măsurării. În general, erorile se datorează mai multor cauze. Una din acestea este determinată de însăşi obiectul supus măsurării – aşa-numitele erori de model. Acestea reprezintă consecinţele idealizării sistemului fizic asupra căruia se efectuează măsurarea, adică se neglijează unele proprietăţi sau mărimi fizice caracteristice acestuia. Tot aici se încadrează şi cele datorate instabilităţii în timp a mărimii fizice măsurate, instabilitate care poate fi o variaţie monotonă (derivă), variaţie ciclică sau neregulată.

b) Alt exemplu ţine de idealizarea modelului fizic şi transpunerea acestuia într-un model matematic (folosirea modelelor în fizică/inginerie). La această etapă, modelul real (de exemplu, modelul mecanic) este transformat într-un model matematic. Acest stadiu de idealizare reprezintă cel mai important aspect al practicii inginereşti, întrucât procesul nu poate fi automatizat. Decizia trebuie luată de o fiinţă umană cu cunoştinţe şi deprinderi avansate în domeniul analizat. Modelarea matematică sau idealizarea este un proces de abstractizare prin care specialistul în domeniu transformă un sistem fizic într-un model matematic al sistemului analizat. Prin idealizare, sistemele inginereşti complexe pot fi descrise în raport cu un număr mai redus de parametri. Astfel, se filtrează o serie de detalii nesemnificative ale comportării sistemului, în condiţiile concrete de funcţionare.

c) În proiectare, un model este un dispozitiv simbolic construit cu scopul de a simula sau modela unele aspecte ale comportării unui sistem.

d) Analiza mişcării oscilatorii: se consideră oscilatorul alcătuit dintr-un *punct material* (neglijându-i astfel forma şi dimensiunile). Totodată, se consideră punctul material ataşat unui *resort perfect elastic* (neglijând, astfel, complicaţiile firelor şi resorturilor reale). În plus, se consideră că oscilatorul *nu interacţionează deloc cu mediul* (neglijând astfel amortizarea oscilaţiilor). Făcând aceste idealizări, punctul material ar fi supus doar unei forţe elastice (proporţională cu elongaţia şi îndreptată mereu către poziţia de echilibru). Se analizează, astfel, un oscilator idealizat, neglijând toate complicaţiile.

IV. Principii matematice non-relative, care sunt inventate liber de raţiunea umană:

a) *Principiul inerţiei* e un asemenea principiu ideal care nu descrie o realitate observabilă, căci nu putem vedea vreun corp care-şi menţine la infinit starea de mişcare iniţială, decât dacă îl gândim ca pe un abstract „punct material” aflat într-un spaţiu geometric idealizat.

b) *Lumea fizică reală e însă diferită de spaţiul geometric idealizat*, căci e plină de forţe, de accidente şi de abateri de la legea matematică a naturii, care e pur raţională.

c) *Elemente ideale de circuit electric*

Determinarea legii de variaţie a curentului, atunci când se cunoaşte cea a tensiunii, se face utilizând modele ale acestor componente fizice numite elemente de circuit.

Modelarea componentelor fizice prin elemente de circuit presupune selectarea numai a uneia dintre proprietăţile lor electrice sau magnetice, considerată esenţială şi neglijarea celorlalte. Prin urmare [*Prentice*], elementele ideale de circuit sunt modele idealizate, precis definite, cu ajutorul cărora putem reprezenta (modela) componentele fizice.

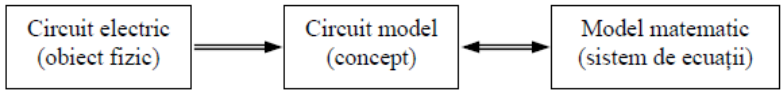
Element ideal – elementul a cărui stare poate fi caracterizată printr-un număr finit de mărimi globale, integrale şi în care are loc un singur fel de proces energetic (un singur parametru descrie funcţionarea elementului de circuit).

Element real – când mai mulţi parametri descriu funcţionarea acestuia.

Exemple: rezistor ideal; bobină ideală; condensator ideal; sursă ideală de curent; sursă ideală de tensiune; element liniar.

Un instrument esenţial al cercetării ştiinţifice este asocierea unor concepte fenomenelor studiate. Acestea servesc la perceperea fenomenului real prin prisma unor aproximări sau idealizări care explică suficient de bine fenomenul real.

În general, *circuitul electric* este un *obiect fizic* care îndeplineşte o anumită funcţie şi reprezintă realizarea practică a unui sistem. Conceptul asociat circuitului electric, ca obiect fizic, se numeşte *circuit model* (model funcţional). Circuitele model se pot reprezenta cu ajutorul unor simboluri grafice sub forma schemelor electrice însoţite de caracteristici ale elementelor componente. Elementele componente ale circuitului model sunt, după cum s-a constatat mai sus, idealizări ale unor elemente reale – elemente ideale de circuit. Circuitul model poate fi descris de relaţii matematice relativ simple. Ansamblul lor formează un sistem de ecuaţii care constituie *modelul matematic* al circuitului, care se studiază cu instrumente matematice specifice. Procesul analizat este reprezentat schematic mai jos.



Conchidem că, realizând o modelare corectă, problema de analiză a circuitului electric (a obiectului fizic) devine o problemă matematică, de rezolvare a unui sistem de ecuaţii. Soluţia sistemului de ecuaţii este acceptată ca soluţie a analizei circuitului, dacă soluţiile modelului matematic au şi semnificaţie fizică. Analiza astfel realizată se consideră corectă dacă rezultatele sale se regăsesc cu abateri acceptabile în mărimile corespondente (curenţi şi tensiuni) măsurate direct în circuitul real.

d) Modelul fizic idealizat al electrodinamicii

Acesta este un sistem de surse ideale, sarcini electrice punctiforme şi curenţi electrici filiformi, care creează câmpul electromagnetic în vid. Mărimile primitive ale electrodinamicii sunt trei mărimi fizice universale (spaţiul, timpul, forţa), la care se adaugă nouă mărimi fizice specifice: două mărimi de stare a surselor (q, i), trei constante fizice (ε_0, μ_0, c_0) şi patru vectori de stare a câmpului electromagnetic în vid (E, D, B, H).

V. În final, vom concluziona că analiza şi folosirea conceptelor „virtual” şi „ideal” în cadrul predării/învăţării fizicii trebuie realizată cu mare atenţie, luând în considerare nivelul de pregătire, legăturile intra- şi interdisciplinare, impactul acestora asupra formării imaginii ştiinţifice despre lume/univers şi altele. În baza celor prezentate, se vor elabora procedee adecvate de formare a unor competenţe: cunoaşterea şi înţelegerea fenomenelor fizice, a terminologiei, a conceptelor, a legilor şi a metodelor specifice domeniului; investigarea ştiinţifică experimentală şi teoretică etc.

Bibliografie:

1. *Prentice Hall exploring Physical Science*. Teacher’s Edition, New Jersey, 1999.
2. Călţun, O., *Didactica fizici*, Iaşi, Editura Universităţii „Al. I. Cuza”, 2008.
3. Pop, V., Turcitu, D., Panaghianu, M., *Ghidul profesorului de fizică*, Craiova, Editura Radical, 1998.

TRATAREA CREATIVITĂŢII ŞI DEZVOLTĂRII APTITUDINILOR CREATIVE PRIN PRISMA REZOLVĂRII DE PROBLEME TEHNICE ŞI TEHNOLOGICE

Elena ROTARI, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: Lucrarea este consacrată problemei creativităţii şi dezvoltării aptitudinilor creative prin prisma rezolvării problemelor tehnico-tehnologice. Creativitatea este foarte complexă şi se dezvăluie într-o diversitate uimitoare de forme şi activităţi. Cunoaşterea esenţei şi legităţilor de dezvoltare a creativităţii, a structurii şi a formelor specifice căutării creative a putut fi posibilă doar la nivelul dezvoltării ştiinţei în general şi al tehnicii şi tehnologiei în particular.

Cuvinte-cheie: *creativitate, aptitudini creative, discipline tehnico-tehnologice, probleme, metode de rezolvare a problemelor tehnice.*

Abstract: The paper is devoted to the problem of creativity and developing creative skills by solving technical and technological problems. Creativity is very complex and reveals an amazing diversity of forms and activities. The essence and legitimacy knowledge of creativity development, of structure and specific forms of creative search could be possible only at the high level of contemporary development of science, in general, and of technology, in particular.

Keywords: *creativity, creative skills, technical and technological disciplines, problem, methods of solving technical problems.*

Este relevant rolul important pe care creativitatea îl are în viaţa de zi cu zi, atît în ceea ce priveşte dezvoltarea noastră ca indivizi, cît şi ca societate. Uniunea Europeană şi Republica Moldova, care are speranţe de a se integra în ea, au nevoie de personalităţi creative, cercetători, pentru că evoluţia omenirii

înseamnă, în primul rînd, dezvoltarea tehnicii şi a tehnologiei, a ştiinţei în general, deoarece este nevoie de tineri specialişti creativi, inovatori şi competitivi.

Creativitatea prezintă una din formele de bază a progresului societăţii. De aceea trecerea la unele tehnologii noi, poate fi realizată doar dacă există specialişti calificaţi, care posedă tehnica, tehnologiile contemporane şi participă activ în procesul de creativitate. A pregăti astăzi un atare specialist este în stare doar un profesionist, care trebuie să cunoască perfect nu numai obiectul de predare, dar şi să poată organiza activitatea de creaţie, cunoaştere şi făurire a elevilor/studenţilor.

Creativitatea este problema secolului XXI, care va fi, cu siguranţă, secolul aurului cenuşiu, în care creativitatea va avea rolul de forţă motrice a progresului. Succesele hotărîtoare în cercetarea acestei probleme sînt legate de:

- depăşirea viziunii religioase idealiste privind creativitatea ca rezultat al dezvoltării vertiginoase a ştiinţei;
- determinarea marii importanţe a creativităţii sociale, a rolului ei real ca formă de dezvoltare a societăţii şi a mediului ei;
- conştientizarea faptului fundamental că, activitatea creativă se deosebeşte calitativ de toate celelalte tipuri de activităţi, avînd specificul său [Belous 1992: 28].

Cercetarea creativităţii este stimulată de necesităţile progresului social şi de revoluţia tehnico-ştiinţifică, de creşterea volumului şi a compexităţii problemelor rezolvate de omenire. Astfel, studierea creativităţii, dezvăluirea legilor ei, elaborarea teoriilor şi metodologilor creativităţii, metodologiilor formării şi dezvoltării personalităţii creative, care este aptă să soluţioneze probleme de orice complexitate şi dimensiune, au în timpul de faţă o actualitate deosebită.

Publicaţiile consacrate problemei creativităţii utilizează termenul *situaţie de problemă*. Astfel e determinată situaţia legată de depăşirea diferitor dificultăţi, de discordanţa dintre scopuri şi mijloace, de contradicţia dintre rîvnit şi atins, situaţia de rezolvare a unei sarcini, situaţia concretă ce prezintă conţinutul problemei. Unii cercetători consideră că situaţia de problemă se formează obiectiv de contradicţia dintre cunoscut şi necunoscut, dintre cunoaştere şi neştiinţă, identificînd situaţia de problemă cu însăşi problema. Există încercări de a explica noţiunile de *problemă*, *sarcină* şi *întrebare* fără a introduce noţiunea *situaţie de problemă*; de exemplu, definind problema ca varietate a întrebării, la care cunoştinţele acumulate de societate nu conţin răspunsul [Chedrov 1987: 88].

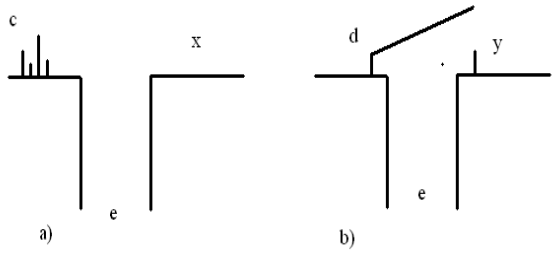
Variate sînt şi definiţiile cunoscute ale sarcinii şi problemei. Se numeşte **sarcină**: *scopul pus în condiţii concrete situaţia care necesită acţiuni anumite; situaţia ce determină modalitatea de transformare a ei pentru satisfacerea necesităţilor; stare neechilibrată a sistemelor; formularea ce exprimă relaţiile obiective dintre condiţiile concrete şi rezolvarea căutată; obiectul gîndirii care cere transformare în scopul dezvăluirii legăturilor şi raporturilor dintre elementele cunoscute şi necunoscut.*

Apariţia sarcinii întotdeauna este determinată de depistarea contradicţiei dintre situaţia iniţială obiectivă şi situaţia dorită. În acelaşi timp o astfel de contradicţie nu trebuie să fie neapărat nerezolvabilă. În multe cazuri înlăturarea ei poate fi realizată prin mijloace cunoscute. Rezolvarea unor astfel de sarcini necesită anumite eforturi, cu toate acestea ele sînt indecente, în principiu. În procesul de căutare a soluţiei sarcinii se poate întîmpla ca cel ce doreşte s-o rezolve nu posedă suficiente cunoştinţe metodice şi mijloace de soluţionare. Sarcinile caracterizate de prezenţa contradicţiei dintre mijloacele de rezolvare şi scop se numesc **sarcini problematice.** Reglatorul lor obiectiv este **situaţia problemă**. Trebuie de menţionat că, metodic, în procesul căutării soluţiei, sarcinii problematice, studierea ei permite de a obţine informaţie suplimentară despre situaţi, necesară pentru căutarea soluţiei.

Există o infinitate de situaţii. Ele se depistează în toate domeniile activităţii umane. Aceeaşi situaţie pentru un om poate fi problematică, iar pentru altul nu. Însăşi depistarea problemei prezintă o problemă şi un proces creator. Evidenţierea, determinarea, stabilirea situaţiilor problemă reprezintă în sine problema şi procesul creativ. Cercetarea situaţiilor de problemă a adus la crearea unui şir de modele de mişcare a gîndirii în procesul soluţionării sarcinii ca proces de transformare a situaţiei existente în cea dorită. Unele din aceste modele posedă proprietăţi universale şi, de fapt, prezintă modele de gîndire creatoare, ce pot fi precăutate din diferite perspective. Familiarizarea cu astfel de modele permite o înţelegere mai bună a mişcării gîndirii în procesul creativ şi îndeplineşte funcţia metodologică de avansare a eficacităţii căutării creative [Aliştuller 1969: 87].

În cercetarea noastră am apelat la modelele ce permit înţelegerea mai bună a mişcării gîndirii în procesul creativ şi care îndeplinesc funcţia metodologică de eficientizare a căutărilor creative. Printre ele: *modelul prăpastiei* (după D. Poia), *modelul interacţiunii dialogate, modelul teoriei rezolvării problemelor de inventică* (TRIZ) (după A.G. Alitştuller),

1. ***Modelul prăpastiei*** lui D. Poia (Figura 1.) [Poia 1976: 87].



Unde: *c - mulţimea nesistematizată a noţiunilor asemănătoare problemei;*
d - grupul noţiunilor principale aflate în interacţiune;
e – prăpastia imaginară;
x – necunoscutele;
y –noţiunile noi.

Figura 1 Modelul lui D. Poia

2. ***Modelul interacţiunii dialogate*** (Figura 2) [Salamatov 1997: 91].

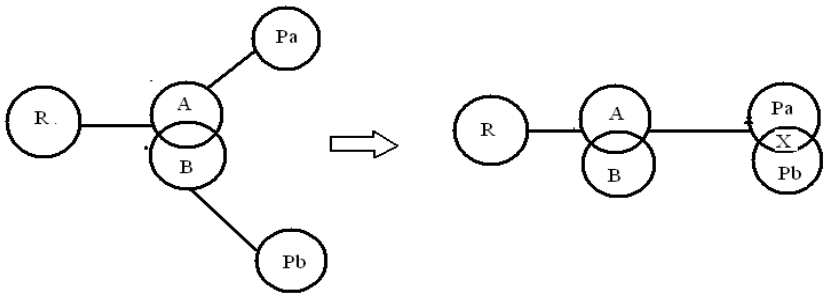


Figura 2. Modelul interacţiunii dialogate

Unde: *A, B – subiectele; R – sistemul unic al elementelor realităţii;* P_B *şi* P_A*- fondurile informaţionale ale participanţilor care se află în interacţiunea dialogată; X – sinteza de idei.*

3. Modelul lui A.G. Alitştuller de dezvoltare a sistemelor în teoria rezolvării problemelor de inventică (TRIZ).

La baza modelului se află negarea mişcării înainte numai pe contul măririi numărului şi intensităţii variantelor de rezolvare a problemei. Principalul neajuns al unui astfel de model este baza lor – metoda încercărilor şi erorilor, care este eficientă numai pentru rezolvarea problemelor simple, adică atunci cînd e necesar de verificat cîteva zeci de variante, iar la rezolvarea problemelor mai complicate ea duce la mari pierderi de timp şi efort.

Dacă am reprezenta grafic căutarea soluţiei unei probleme conform metodei încercărilor şi erorilor, atunci ea ar avea, probabil, următoarea formă (Figura 3).

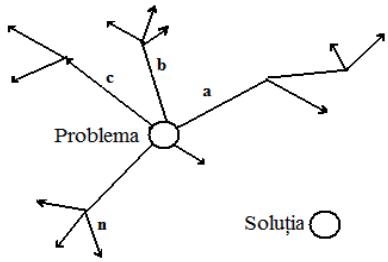


Figura 3. Model probabilistic de căutare a soluţiei problemei prin metoda încercărilor şi erorilor

Deci o persoană se află în punctul iniţial *problema* şi trebuie să ajungă în punctul *soluţie*, însă nu ştie unde se află acest punct. Iată de ce persoana întreprinde cîteva încercări arbitrare (a; b; c). Dar văzînd că în aceste direcţii soluţia nu există, ea încearcă să caute în alte direcţii (a; b; c;…; n; …; soluţia). Astfel, problema de creaţie se dovedeşte a fi dificilă, pentru că soluţia ei se află, cu totul într-o direcţie neaşteptată.

Metoda încercării şi erorilor, de asemenea, face dificilă formularea problemei, deoarece aceasta, de obicei, se formulează întîmplător, inexact, cu exces de informaţie inutilă. De aceea, în cercetare s-a acordat o atenţie deosebită în cadrul instruirii studenţilor la rezolvarea problemelor tehnice şi tehnologice creative, metodelor de creaţie tehnică, care au la bază teoria TRIZ.

Modelul TRIZ diferă principial de metoda probelor şi erorilor. Postulatul de bază al TRIZ este: sistemele tehnice se dezvoltă conform unor legi obiective, aceste legi pot fi cunoscute, dezvăluite şi utilizate pentru rezolvarea conştientă a problemelor [Aliştuller 1969: 100]. Pentru problema indicată anterior, interpretarea grafică a căutării soluţiei prin TRIZ ar arăta astfel (Figura 4).

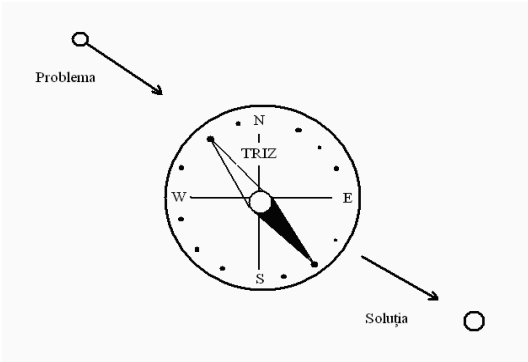


Figura 4 Aplicarea TRIZ în rezolvarea problemelor

TRIZ indică direcţia de rezolvare a problemei creative, îi dă cercetătorului un vector de căutare, busolă ce-i indică direcţia celei mai reuşite soluţii. Dacă cercetătorul va ajunge pînă la această soluţie, depinde de calităţile personale ale cercetătorului (de cunoştinţele, de calităţile afectiv-volitive etc.).

Una din particularităţile caracteristice ale TRIZ este utilizarea largă a abordării sistemice care-l orientează pe cercetător să descopere integritatea obiectului, să evidenţieze diverse legături interne şi să le adune într-un tablou unic al cunoştinţelor despre obiectul cercetat. Abordarea sistemică a dezvoltării tehnicii şi tehnologiei reduce la capacitatea de a vedea, a percepe, a reprezenta sistemul într-un tot întreg, cu toată complexitatea, legăturile şi schimbările lui, combinînd diferite abordări, care se completează reciproc: *constitutivă* – studiază conţinutul sistemului (prezenţa subsistemelor, suprasistemei); *structurală* (amplasarea reciprocă a suprasistemelor în spaţiu şi timp, legăturile dintre ele); *funcţională* (sisteme funcţionale, interacţiunea subsistemelor); *genetică* (formarea sistemului, consecutivitatea dezvoltării lui, înlocuirea unui sistem prin altul).

Astfel, sistemul, subsistemele şi suprasistemele lui formează o poziţionare ierarhică a componenţilor de la inferior spre superior. Sînt posibile şi alte structuri, de exemplu, reticulară, în care toate subsistemele sînt strîns legate între ele ca legături inverse, se influenţează reciproc şi este imposibil de a evidenţia o ierarhie uniformă.

Orice sistem tehnic se creează pentru executarea unui complex anumit de funcţii utile, pentru atingerea anumitor scopuri. Printre ele se evidenţiază funcţiile: *de bază*, pentru îndeplinirea cărora şi se creează sistemul; *secundare,* care reflectă scopurile secundare ale creatorilor sistemului; *auxiliare,* care asigură executarea funcţiilor de bază.

Orice sistem poate fi precăutat ca un mecanism intermediar ce realizează o legătură bine determinată dintre intrarea şi ieşirea lui. Această legătură se realizează cu ajutorul verigilor funcţionale – convertizatoarelor, ce transformă acţiunea de la intrare în acţiunea de la ieşire (sau starea de la intrare în starea de la ieşire pentru sistemele ce au loc în timp). Verigile, la rîndul lor, sînt constituite din elemente funcţionale.

În afară de elementele funcţionale de bază, în sistem mai sînt prezente totdeauna şi elementele auxiliare. La acestea se referă elementele ce formează sistemele, cele care asigură existenţa sistemului unitar (corpuri, dispozitive de fixare, diverse şasiuri, baze ş.a.), cît şi subsisteme, ce asigură funcţionarea normală a sistemului: de siguranţă, de deservire ş.a.

Toate sistemele se dezvoltă. În TRIZ dezvoltarea sistemului tehnic se înţelege ca un proces de majorare a gradului de perfecţiune (P), care se determină ca raport al sumei funcţiilor utile (F_u) îndeplinite de sistem la suma factorilor de achitare (F_a):

$$P = \frac{\sum F_u}{\sum F_a} \to \infty$$

Această relaţie reflectă doar în mod calitativ tendinţele de dezvoltare, deoarece estimarea cantitativă a diverselor funcţii şi factori este practic imposibilă.

Sistemele tehnice şi tehnologice se dezvoltă în conformitate cu legile specifice lor. Dezvoltarea sistemului se cuprinde în trei grupuri de legi: 1) *legi generale sau universale,* valabile pentru orice sistem care se dezvoltă, indiferent de natura lui şi legile dialecticii; 2) *legi comune pentru un grup numeros de sistme,* de exemplu, pentru toate sistemele tehnice şi tehnologice care se dezvoltă; 3) *legi particulare,* caracteristice doar pentru un tip determinat de sisteme, de exemplu, pentru sistemele de măsurare sau pedagogice.

În teoria rezolvării problemelor de inventică se studiază şi se practică legile din grupurile doi şi trei. Aceste legi trebuie să corespundă unui şir întreg de cerinţe, care pot fi evidenţiate din marea mulţime de relaţii şi care sînt cu adevărat *fundamentale, stabile* şi *repetabile*:

1. Legile dezvoltării sistemelor tehnice trebuie să reflecte dezvoltarea reală a tehnicii şi, ca urmare, să fie dezvăluite şi confirmate în baza unui volum destul de mare de informaţie tehnică şi patentă, unei cercetări aprofundate a istoriei dezvoltării sistemelor tehnice.
2. Legea dezvoltării (relaţia, fundamentală pentru dezvoltare) trebuie să fie dezvăluită şi confirmată în baza unui fond de invenţii de nivel destul de înalt, deoarece invenţiile de calitate proastă, practic, nu schimbă sistemul şi nu-l dezvoltă de fapt.
3. Legile dezvoltării sistemelor tehnice, care nu trebuie să contrazică legile dialecticii, reprezintă pentru primele suprasisteme. Sînt posibile contradicţii integrate legilor descoperite, în conformitate cu cerinţele anterioare (legităţi). Ele pot indica prezenţa unor legităţi încă neclare care reglează relaţiile legilor descoperite.
4. Legile dezvoltării sistemelor tehnice, care prezintă baza teoretică a TRIZ, trebuie să fie instrumentale, adică să ajute la găsirea instrumentelor noi, concrete de rezolvare a problemelor, la prognozarea dezvoltării sistemului şi să asigure obţinerea recomandărilor şi a concluziilor concrete.
5. Fiecare lege descoperită trebuie să permită să fie verificată în practică conform materialului fondului de patente şi la rezolvarea sarcinilor şi problemelor practice.
6. Legile şi legităţile evidenţiate trebuie să posede o formă *deschisă*, adică să permită perfecţionarea ulterioară, pe măsura acumulării unor noi materiale patentate.

În baza celor expuse, formulăm următoarele concluzii:

- Creativitatea este o noţiune foarte complicată, care şi pînă în ziua de astăzi nu are o definiţie strictă, din motiv că ea cuprinde un spectru larg de noţiuni, principii, tendinţe, dependente de domeniul de studiu al activităţii.
- La baza creaţiei ca proces de rezolvare a problemelor, a sarcinilor nestandarde se află lichidarea contradicţiilor dintre situaţia obiectivă iniţială şi cea dorită (dintre nivelul real al capacităţilor creative şi cel necesar pentru rezolvarea problemei creative etc.). Printre modelele de înţelegere a procesului creativ şi cele care îndeplinesc funcţia metodologică de eficientizare a căutărilor creative sînt: modelul prăpastiei, modelul interacţiunii dialogate, modelul teoriei rezolvării problemelor de inventică, metoda încercărilor şi erorilor ş.a.

Bibliografie:

1. Belous, V., *Inventica,* Iaşi, Editura Asachi, 1992.
2. Belous, V., Stănciulescu, T.D., Teodorescu, N., Ungureanu, O., *Performantica: intervenţie, sinergii, confluenţe*, Iaşi, Editura Performantica, 1996.
3. Caluschi, M., *Grupul mic şi creativitatea*, Iaşi, Editura Cantes, 2001.
4. Альтшуллер, Г.С., *Алгоритм изобретения*, Москва, Московский рабочий, 1-е изд., 1969, 2-е изд., 1973.
5. Кедров, Б. М., *О творчестве в науке и технике,* Москва, Изд-во „Молодая гвардия”, 1987.
6. Пойа, Д., *Математическое творчество,* Москва, Наука, 1976.
7. Саломатов, Ю. П., *Законы развития технических систем*, Петрозаводск, Рукописный вариант, 1997.

MIJLOACE DE FORMARE PRIMARĂ A COMPETENŢELOR PROFESIONALE ALE VIITORILOR PROFESORI DE MATEMATICĂ

Liubov ZASTÎNCEANU, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: Formarea primară a competenţei pedagogice a viitorilor profesori de matematică se iniţiază în primii ani de studiu la facultate şi se continuă prin studierea cursului de didactica matematicii în anul III de studii. În cadrul acestei discipline de studiu este necesar de asigurat formarea principalelor componente ale acestei competenţe: cunoaşterea

cadrului administrativ al profesiei de profesor de matematică în gimnaziu şi liceu; cunoaşterea modului de utilizare şi realizare a documentelor profesorului de matematică (manualul, planificarea calendaristică, proiectarea unităţii de învăţare); cunoaşterea particularităţilor procesului de predare-învăţare-evaluare la matematică şi a modalităţilor de eficientizare a acestuia; cunoaşterea şi aplicarea metodelor şi a mijloacelor didactice moderne utilizate în predarea-învăţarea matematicii etc. În articolul ce urmează se propune o structură orientativă a cursului de didactica matematicii cu dezvăluirea conţinuturilor şi formelor de evaluare, care ar asigura formarea competenţei pedagogice a profesorului de matematică. Se propun modele de sarcini didactice care ar asigura o lectură individualizată a curriculum-ului disciplinar, cunoaşterea suportului informaţional al viitorului profesor de matematică, dezvoltarea creativităţii pedagogice etc.

Cuvinte-cheie: *competenţă pedagogică, situaţii didactice, didactica matematicii, activităţi de cercetare, proiect, portofoliu.*

Résumé: La formation primaire de la compétence pédagogique des futurs professeurs des mathématiques commence dans les premières années d'études à la faculté et continue par l'étude du cours de didactique des mathématiques dans la III-e année d'études. A la même discipline d'études il est nécessaire d'assurer la formation des composants principaux de cette compétence: la connaissance du cadre administratif du métier de professeur des mathématiques au gymnase et au lycée; la connaissance du mode de l'utilisation et de la réalisation des documents du professeur des mathématiques (le manuel, le plan de calendrier, l'élaboration du projet de l'unité d'enseignement); la connaissance des particularités du procès d'enseignement-apprentissage-évaluation pour les mathématiques et des modalités de l'augmentation de l'efficacité de celui-ci; la connaissance et l'application des méthodes et des moyens didactiques modernes utilisés dans l'enseignement-apprentissage des mathématiques, étc. Dans cet article est proposée une structure orientative du cours pour la de la didactique des mathématiques, avec l'exposé des contenus et des formes d'évaluation, qui assureraient au maximum la formation de la compétence pédagogique du professeur des mathématiques. On propose des modèles de tâches didactiques, qui assureraient une lecture individuelle du curriculum disciplinaire, la connaissance de l'appui informationnel du futur professeur des mathématiques, le développement de sa créativité pédagogique, étc.

Mots-clés: *compétence pédagogique, situations didactiques, didactique des mathématiques, activités de recherche, projet, porte-feuille*

Competenţa pedagogică a unui profesor reprezintă o noţiune foarte complexă, care presupune prezenţa atît a cunoştinţelor teoretice în domeniul psihologiei, pedagogiei, didacticii specialităţii şi abilităţilor de aplicare ale lor, cît şi un talent pedagogic înnăscut. În activitatea sa profesională, cadrul didactic se află permanent în căutare de soluţii optime ale situaţiilor didactice apărute. Procesul educaţional la toate nivelele de instruire propune întotdeauna două tipuri de situaţii didactice:

a) situaţii tipice, cunoscute, repetitive, pentru care cadrul didactic îşi formează treptat un repertoriu profesional de soluţii eficiente;
b) situaţii didactice noi, adesea neobişnuite, creative, care cer soluţii noi şi pentru care se cere aplicarea atît a bagajului teoretic de cunoştinţe profesionale, cît şi a tactului şi a intuiţiei pedagogice, a experienţei de viaţă etc.

În aceste condiţii, se poate vorbi doar de formarea primară a competenţelor profesionale ale absolvenţilor Universităţilor cu profil pedagogic, care ar asigura cel puţin soluţionarea situaţiilor didactice tipice, atît timp cît experienţa de viaţă şi profesională e prea mică. Programele de studii ale viitorilor profesori de gimnaziu şi liceu includ un set de cursuri, care ar asigura bagajul ştiinţific disciplinar. Astfel, planul de studii al specialităţii *Matematica şi informatica*, profil pedagogic, include obligatoriu următoarele disciplini matematice: analiza matematică, logica matematică, teoria mulţimilor, analiza complexă, algebra liniară, teoria probabilităţilor şi statistica matematică. În afară de aceasta, programele de studii prevăd o pregătire solidă în domeniul psihologiei şi pedagogiei generale, propun un set de cursuri opţionale la pedagogie şi psihologie şi, ceea ce nu e mai puţin important, cursul de didactică a disciplinei pe care o vor preda viitorii profesori.

În primii ani de studii se încearcă formarea „mugurilor" viitoarei competenţe pedagogice prin studiul unor discipline psihopedagogice de ordin general, comună pentru orice specialitate pedagogică, ca apoi, în anul III-IV să se propună aplicaţii ale disciplinelor studiate nemijlocit pentru predarea matematicii. Astfel, profesorul universitar care predă didactica matematicii ar trebui să posede practică de lucru în şcoală, să cunoască aspectele psiho-pedagogice atît de ordin general, cît şi specifice nemijlocit procesului de studiul matematicii şi să abordeze un stil de activitate bazat pe instruit, pentru a asigura la maximum formarea primară a competenţelor profesionale ale viitorilor profesori de matematică [Cucoş 1997: 23].

Competenţa pedagogică presupune încorporarea unor subcompetenţe, care se formează în cadrul disciplinelor de studii universitare, preconizate în planul de pregătire a viitorilor profesori. Astfel, didactica matematicii formează şi dezvoltă următoarele subcompetenţe, parte componentă obligatorie a competenţei pedagogice a profesorului de matematică [Cara 2007: 16]:

- cunoaşterea şi folosirea corectă a terminologiei specifice matematicii şi didacticii matematicii încontexte variate de utilizare;
- cunoaşterea cadrului administrativ al profesiei de profesor de matematică în gimnaziu şi liceu;

- cunoaşterea modului de utilizare şi realizare a documentelor profesorului de matematică (manualul, planificarea calendaristică, proiectarea unităţii de învăţare);
- cunoaşterea particularităţilor procesului de predare-învăţare-evaluare la matematică şi a modalităţilor de eficientizare a acestuia;
- cunoaşterea şi aplicarea metodelor (generale şi specifice) şi a mijloacelor didactice moderne utilizate în predarea-învăţarea matematicii;
- formarea competenţelor pentru activitatea didactică cu elevii cu nevoi speciale în învăţarea matematicii;
- cunoaşterea şi valorificarea orientărilor moderne în didactica matematicii.

Formatul tradiţional al studiilor universitare „prelegeri-seminare" limitează, într-un oarecare sens, posibilităţile centrării instruirii pe student. Dar, în ultimii ani, cel puţin în cadrul Universităţii de Stat „A. Russo" din Bălţi, se atestă tendinţa spre micşorarea numărului de studenţi la specialitate. Astfel, în ultimii trei ani la specialitatea *Matematica şi informatica* este doar o singură grupă academică. Această situaţie permite liberalizarea procesului de instruire în limitele formatului „prelegeri-seminare". În cadrul prelegerilor poate fi organizat un minitest scris sau oral la început sau la sfîrşit de oră, pot fi aplicate diferite metode didactice interactive în cadrul prelegerii: discuţie euristică, situaţie problematizată, brainstorming sau brainwriting pe perioadă scurtă, ceea ce asigură un feedback permanent între profesor şi studenţi [Joiţă 1998: 39].

În cadrul seminarelor la didactica matematicii profesorul are scopul să iniţieze formarea competenţelor de aplicare a cunoştinţelor teoretice în situaţiile didactice propuse de procesul educaţional la matematică. Tradiţional, cursul de didactica matematicii începe cu studierea aplicaţiilor noţiunilor fundamentale pedagogice în cadrul procesului de studiere a matematicii în şcoală. O atenţie deosebită trebue acordată deosebirilor dintre matematica ca disciplină de studiu şi matematica ca ştiinţă, specificului modelelor de instruire aplicate în matematică, modalităţilor de manifestare a principiilor didactice şi a posibilităţilor de realizare a lor în procesul studierii anumitor teme. Astfel, pentru a iniţia activitatea studentului în domeniul didacticii matematicii, pot fi propuse sarcini didactice de acest fel:

- Exemplificaţi, pentru cazul studierii unei teme din matematica cl. V, cum ar putea fi realizate modelele de instruire utilizabile în studiul matematicii (model liniar, model transmisiv);
- Organizaţi într-o structură ierarhică principiile didactice studiate in baza criteriului importanţei pentru eficienţa studiilor matematice (părere proprie, cu motivare);
- Din totalitatea principiilor didactice existente, mai selectaţi un principiu, care credeţi că e foarte importat în procesul educaţional la matematică, expuneţi esenţa lui şi motivaţi alegerea D-voastră.

De asemenea, devine necesară utilizarea permanentă în cadrul seminarelor la didactica matematicii a documentaţiei aferente procesului educaţional la matematică. Familiarizarea cu această documentaţie are loc treptat, începînd cu curriculumul disciplinar. În cadrul prelegerii se descrie doar structura generală a curriculumului, compartimentele lui şi se face o descriere generală a conţinuturilor. Iar pentru a asigura o lectură personalizată a acestui document, în cadrul seminarului studenţii realizează sarcini didactice complexe de tipul:

- Calculaţi numărul total de ore rezervat în curriculumul gimnazial pentru studiul matematicii în clasele V-IX.
- Enumeraţi drepturile profesorului de matematică în aplicarea curriculumului.
- Selectaţi una din competenţele specifice ale matematicii şi utilizînd tabelele corespunzătoare din curriculum realizaţi corespondenţa dintre ea, subcompetenţe, conţinuturi şi activităţi de învăţare (pentru clasa VI, pentru clasa VII etc.)

În continuare este necesară familiarizarea instruiţilor cu manualele de matematică, ele fiind principalul suport informaţional atît pentru profesorul de matematică, cît şi pentru elevi. Se analizează structura manualului, componenta informaţională, componenta ilustrativă, componenta acţională. În continuare, la fiecare din seminarele următoare, studentul trebuie să vină cu manualele de matematică, pentru a vizualiza permanent reflectarea celor studiate în conţinuturile manualelor.

Apoi urmează o familiarizare generală cu metodologia procesului de instruire la matematică. Studenţii cunosc deja metodele didactice, dar nu au analizat aplicaţiile acestor metode nemijlocit în cadrul activităţii profesorului de matematică. Din acest motiv este utilă propunerea unei sinteze ale metodelor didactice eficiente pentru studiul matematicii şi exemplificarea utilităţii lor prin exemple concrete. Pentru activitatea independentă a studenţilor pot fi propuse sarcini concrete de tipul: *Elaboraţi un demers didactic pentru metoda „discuţia euristică"pentru explicarea metodei de rezolvare „mersul invers" a ecuaţiilor de tipul* $a(x-b)\cdot c+d=0$.

De asemenea, pot fi propuse sarcini, care ar necesita o privire de sinteză asupra metodologiei procesului educaţional la matematică*: Pentru secvenţa de explicare a temei noi „Cel mai mare divizor comun a două numere naturale" propuneţi un set de metode didactice. Argumentaţi alegerea D-voastră.*

Competenţa pedagogică a profesorului de matematică include obligatoriu şi abilitatea de a proiecta procesul educaţional la matematică. Aceasta implică cunoaşterea şi înţelegerea formatului proiectului de lungă durată şi al proiectului didactic al lecţiei. La prima etapă poate fi aplicat studiul unor proiecte didactice gata, ca, mai apoi, pe măsura acumulării experienţei, fiecare student să fie capabil să elaboreze un proiect didactic propriu la o anumită tematică, în anumite condiţii didactice.

Un modul aparte al cursului de didactica matematicii e destinat specificului studierii componentei ştiinţifice a matematicii şcolare. O atenţie deosebită trebuie acordată metodologiei introducerii noţiunilor matematice, a teoremelor.

Fără doar şi poate, unul din scopurile principale ale activităţii profesorului de matematică este formarea la elevi a competenţei de rezolvare a problemelor. Această competenţă include foarte multe subcompetenţe, printre care putem menţiona:

- Competenţa de depistare a datelor problemei;
- Competenţa de creare a modelului matematic;
- Competenţa de depistare a modului optim de rezolvare etc.

Reieşind din acest fapt, în cadrul cursului de didactica matematicii se rezervă destul de mult timp pentru studierea metodologiei de formare a competenţei de rezolvare a problemelor. Aceasta necesită formarea aparatului noţional în acest domeniu al viitorului profesor de matematică: noţiune de problemă textuală, clasificarea problemelor, structura unei probleme, etapele procesului de rezolvare, scopul şi metodologia realizării fiecărei etape. Apoi urmează aplicaţiile materialului teoretic studiat, care ar putea începe de la formarea modelului propoziţional al problemei şi ar finaliza cu crearea demersului didactic pentru explicarea diferitor tipuri de probleme sau chiar cu proiectarea unei lecţii integre de rezolvare a problemelor.

Fiecare componentă a cursului şcolar de matematică posedă un specific aparte în procesul de studiere, de aceea pentru temele-cheie ale cursului – noţiune de număr, ecuaţii, inecuaţii, noţiune de funcţie, planimetrie, stereometrie etc., studiindu-se separat specificul lor. Pentru fiecare temă se rezervă timp pentru formarea şi fixarea deprinderilor practice, care pot fi realizate prin diferite tipuri de activităţi, începînd de la selectarea metodelor didactice oportune pentru studierea acestei teme, proiectarea demersului didactic pentru diferite etape de studiere a temei şi terminînd cu simularea procesului didactic în cadrul grupei academice.

În afară de probele tradiţionale de evaluare – teste, în cadrul studierii cursului de didactica matematicii este foarte eficient de a utiliza astfel de metode de evaluare ca proiectul şi portofoliul tematic.

În cazul aplicării metodei proiectului se procedează conform scenariului tradiţional de aplicare a acestei metode [Temple 2002: 78]: se formează grupuri de lucru, se stabileşte tematica proiectului, se determină etapele şi termenii de realizare a proiectului şi forma produsului final. Astfel, pentru elaborarea unui proiect poate fi propusă o astfel de tematică: *Elaboraţi un proiect didactic, care ar ţine cont de condiţiile situaţiei didactice (tab. 1) Argumentaţi ştiinţific poziţia D-voastră.*

Tabelul 1. Exemplu de situaţie didactică

Clasa:	*V*
Componenţa clasei:	*14 fete, 15 băieţi. 2 fete şi un băiat dotaţi pentru matematică, 4 fete şi un băiat slab pregătiţi*
Subiectul lecţiei:	*Cel mai mic multiplu comun a numerelor naturale.*
Tipul lecţiei:	*Generalizarea şi sistematizarea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor*

Portofoliul tematic se realizează paralel cu studiul cursului de didactica matematicii. La începutul studierii cursului se propun teme pentru portofoliul tematic, ca de exemplu:

1) *Aspecte metodologice de rezolvare ale problemelor de aritmetică în clasa a V-ea, a VI-ea.*
2) *Aspecte metodologice de rezolvare a problemelor de statistică matematică în gimnaziu.*
3) *Metodologia rezolvării problemelor de teoria probabilităţilor în gimnaziu.*

Pentru a le propune studenţilor un traiectoriu de activitate, pot fi stabilite nişte componente obligatorii ale portofoliilor, cum ar fi:

1) *O sinteză a materiei teoretice din manuale referitoare la tema vizată conform curriculumului în vigoare.*
2) *O clasificare proprie a problemelor din tema vizată cu indicarea exemplelor (pagină, sursă)*
3) *Rezolvarea pe etape a 10 probleme din tema vizată cu indicarea categoriei problemei.*
4) *4 modele de activităţi didactice, organizate pentru însuşirea rezolvării problemelor de acest tip.*

Evaluarea portofoliilor şi a proiectelor va avea loc la finele studierii cursului, în format de susţinere publică, atunci cînd viitorii profesori de matematică pot deja aprecia mai mult sau mai puţin obiectiv lucrările prezentate de colegii lor.

Reieşind din cele expuse anterior şi din practica de activitate, am putea formula următoarele concluzii:

- un set bine organizat de sarcini pentru studiul independent provoacă apariţia necesităţii intrinseci de dezvoltare a competenţelor profesionale ale viitorului profesor;
- metodele centrate pe instruit şi aplicate în predarea didacticii matematicii asigură formarea primară a competenţelor pedagogice ale profesorului de matematică.

Astfel, avem speranţa, care este susţinută şi de practica de activitate, că o atare structură a cursului didacticii matematicii garantează formarea primară a competenţei pedagogice a viitorilor profesori de matematică pentru gimnaziu şi liceu.

Bibliografie:

1. Cucoş, C., *Pedagogie*, Iaşi, Ed. Polirom, 1996.
2. Cara, A., *Standarde de formare continuă a cadreelor didactice din învăţămîntul secundar general*, Chişinău, Cartier, 2007.
3. Joiţă, E., *Eficienţa instruirii. Idei pedagogice contemporane*, Bucureşti, Ed. Didactică şi Pedagogică , 1998.
4. Temple, Ch. et alii, *Strategii de dezvoltare a gîndirii critice //* Supliment al revistei Didactica Pro..., nr. 2, 2002.

INFLUENŢA LIMBAJULUI ŞTIINŢIFIC ASUPRA FORMĂRII COMPETENŢELOR

Valeriu ABRAMCIUC, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, Republica Moldova*
Marin CECAN, *Liceul „Ion Creangă” din Chişinău, Republica Moldova*

Motto: „Cunoaşterea este putere, iar puterea este cunoaştere”
(Fr. Bacon)

Rezumat: Formarea competenţelor este un proces multiaspectual, determinat şi influenţat de mai multe situaţii şi condiţii. Un rol aparte în acest context îl are limbajul ştiinţific adoptat în cadrul activităţilor cu studenţii.

Lucrarea prezintă unele rezultate ale analizei impactului limbajului ştiinţific asupra formării competenţelor la studenţii de la specialităţile reale. Se constată, printre altele, o dependenţă directă şi efectivă dintre nivelul înţelegerii materiei de studiu şi posedarea conştientă a terminologiei ştiinţifice din domeniu. Nivelul insuficient de cunoaştere a semnificaţiei noţiunilor ştiinţifice poate influenţa provocarea stărilor de inhibiţie, de neangajare în proces, de diminuare sau de dispariţie a interesului şi altele.

Cuvinte-cheie: *învăţămînt, limbaj ştiinţific, competenţe.*

Abstract: The formation of competencies is a multifaceted process, determined and influenced by a number of situations and conditions. Special role in this regard is attributed to the scientific language adopted in activities with students.

The article presents some results of the analysis of the impact of scientific language on the formation of exact science student’s competences. It states a direct and effective relationship between the level of understanding of the studied material and the conscious possession of scientific terminology in this field. Insufficient level of knowledge of the scientific concepts/terms can lead to a state of inhibition, inactivity, of decrease or failure of interest, and others.

Keywords: *education, scientific language, competencies.*

Formarea competenţelor este un proces multiaspectual, determinat şi influenţat de mai multe situaţii şi condiţii. Un rol aparte, în acest context, îl are limbajul ştiinţific adoptat în cadrul tuturor activităţilor cu studenţii.

Majoritatea oamenilor de ştiinţă: lingvişti, filozofi, logicieni, specialişti în informatică şi cibernetică admit că principala funcţie a limbii o reprezintă comunicarea şi deci transmiterea de informaţii, dar odată cu acestea sînt transmise şi diferite cunoştinţe. Acestea, în modul cel mai direct, contribuie la formarea competenţelor audienţilor.

Limbajul natural a fost izvorul din care s-au născut limbajele: literar, istoric, poetic, filozofic, logic, ştiinţific şi, în final, limbajele formalizate şi convenţionale şi, respectiv, limbajele utilizate la programarea calculatoarelor.

Stilul funcţional este o variantă a limbii care îndeplineşte funcţii de comunicare într-un domeniu de activitate determinat. Orice stil funcţional apare ca un model care exercită o anumită presiune asupra conştiinţei vorbitorilor [Cerghit 1980: 68; Davits 1991: 84].

Limbajul ştiinţific este un limbaj obiectiv, impersonal, atemporal, aspaţial şi amodal. El descrie fapte şi relaţii între acestea, delimitînd cu precizie obiectele fizice de cele logice şi faptele certe de cele incerte. Apoi, limbajul ştiinţific este sobru în descrieri, schematic în demonstraţii, tinde să se matematizeze, mai ales în ultimele decenii, cînd o mare parte din gîndirea de rutină a fost transferată calculatoarelor.

Limbajul logico-matematic este unul abstract, folosind o gamă largă de relaţii şi renunţînd la noţiuni, din cauza conţinutului lor ontologic. Noţiunea logico-matematică a devenit un simbol al oricărui obiect.

Limbajul tehnico-ştiinţific îndeplineşte funcţia de comunicare în domeniul ştiinţei şi tehnicii. În cadrul acestui limbaj, se folosesc următoarele modalităţi de comunicare:

- monologul scris (în lucrări şi documente ştiinţifice şi tehnice);
- monologul oral (în prelegeri, expuneri sau comunicări);
- dialogul oral (în cadrul colocviilor, seminarelor şi dezbaterilor ştiinţifice).

Limbajului tehnico-ştiinţific îi sînt caracteristice:

- corectitudinea: în comunicare sînt preferate variantele literare ale sistemelor limbii;
- obiectivitatea: comunicarea este lipsită de încărcătura afectivă; accentul cade pe comunicare de noţiuni, cunoştinţe, idei etc., astfel că funcţia limbajului este cognitivă; dintr-un text ştiinţific lipseşte cu desăvîrşire afectivitatea; autorul, cel care transmite un asemenea mesaj, nu se implică în comunicare, prezintă un adevăr ştiinţific de necontestat, iar receptarea se face obiectiv, pentru că se adresează intelectului, gîndirii abstracte, logice.
- accesibilitatea: comunicările se disting prin claritate, prin precizie şi proprietate; formulările, frazele sînt clare, precise iar topica frazei este firească fără inversiuni; ele sînt însoţite adesea de mijloace auxiliare extralingvistice: tabele, diagrame, schiţe, fotografii, hărţi etc.;
- terminologia: fiecărui domeniu îi este proprie o anumită terminologie (limbaje ştiinţifice). Termenii utilizaţi sînt monosemantici. Lexicul ştiinţific include numeroase neologisme şi cuvinte derivate cu prefixe şi pseudoprefixe (antebraţ, contraofensivă) sau compuse cu sufixoide şi prefixoide (biolog, geografie etc.). Acestora li se adaugă utilizarea unor abrevieri, simboluri, semne convenţionale, formule stereotipe.

În cadrul studiului disciplinelor exacte, studenţii sînt încadraţi în activităţi care necesită realizarea următoarelor compoziţii pe baza textelor ştiinţifice:

- analiza ştiinţifică (analiza fizică, tehnică, mecanică, hidraulică, electromagnetică etc.);
- studiul ştiinţific (teze de an, de licenţă, teze de magistru ş. a.);
- comunicarea ştiinţifică (conferinţe ştiinţifice studenţeşti, prezentări publice a tezelor de
- an/licenţă etc.);
- referatul ştiinţific (prezentarea rezultatelor lucrărilor de laborator, însărcinări primite în
- cadrul cursului ş. a.);
- eseul ştiinţific (în cadrul promovării practicii pedagogice, diverse concursuri etc.).

În abordarea problemelor ştiinţifice trebuie să fie implicate unele capacităţi/abilităţi specifice domeniului în cauză. Din acestea fac parte şi: capacitatea de a argumenta; sensibilitatea la funcţiile limbajului ştiinţific, utilizarea limbajului scris formalizat, a celui vorbit.

Limbajul specific matematicii sau fizicii, chimiei sau biologiei etc. a depăşit sfera strictă a acestora, deoarece tipul de raţionament, ca şi unele noţiuni, le regăsim şi în alte domenii de cercetare. Spre exemplu, de rezultatele analizei matematice nu mai beneficiază doar mecanica şi fizica, ci şi alte discipline sau domenii de activitate. Noţiuni ca: topologie, integrală, ecuaţii diferenţiale, derivate parţiale, analiză funcţională, analiză numerică, vectori, puteri, fracţii, logaritmi, funcţii, tangentă, hiperbolă, exponent au ajuns să facă parte din limbajul comun [Prentice Hall exploring Physical Science 1999: 43].

Dobîndirea unui limbaj specific matematicii sau fizicii, se realizează greu, treaptă cu treaptă, în paralel cu dobîndirea cunoştinţelor respective.

Astfel, nu putem construi un triunghi isoscel fără a şti ce este acela; nu putem calcula o limită fără a şti la ce se referă această noţiune; nu putem construi un grafic fără a şti ce este ordonata, ce este abscisa; nu putem pune în evidenţă ipotenuza, fără a o asocia cu un unghi drept.

Un alt exemplu elocvent, în susţinerea ipotezei de formare a unui limbaj ştiinţific comun, este istoric cunoscut. Prezentăm reperele de bază:

1. Matematicianul englez Robert Hooke realizează, privind la microscop, că ţesuturile sînt formate din „celule”, termen care, ulterior, va defini starea de organizare fundamentală a materiei vii.
2. Diferenţa de potenţial între cele două feţe ale membranei celulare, între interior şi exterior, este de 80 mV, care este o consecinţă a gradientului de concentraţie sodiu-potasiu în secţiunea membranei celulare. Suprafeţele celulelor sînt constituite din membrane, de o parte şi de cealaltă a acestora concentraţiile în ioni de sodiu şi potasiu fiind diferite. În fizică, se cunoaşte că o diferenţă de potenţial apare la contactul dintre două metale cu potenţiale de oxido-reducere diferite, dar şi la contactul dintre două soluţii cu compoziţie diferită.

3. La vieţuitoare, apariţia unui sistem nervos poate fi explicată tocmai pe baza acestor potenţiale de membrană diferite, care transformă celula într-o pilă electrică, premiză a transmiterii fluxului nervos.

Mai aducem cîteva exemple, în acest sens.

Termenul de pH, aparţine chimiei, dar, în calitate de noţiune, pH-ul este definit ca logaritmul cu semn schimbat din concentraţia ionilor hidroniu H_3O^+. Deci, $pH = -\lg(a_{H^+})$, unde a_{H^+} reprezintă activitatea ionilor de H^+ şi nu este similară cu concentraţia ionilor. Această noţiune, în ultimul timp, a depăşit sfera chimiei, intrînd în limbajul curent al reclamelor TV şi făcînd asocierea între caracterul acid şi un pH mic. Astfel, în mod uzual, se cunosc valorile pH de graniţă: $0... < 7$ acid; 7 neutru; $> 7...14$ bazic.

Termenii specifici chimiei: configuraţie, orbital, acid, bază, gaze, neutralizare, saponificare, lipide, proteine, glucide, izomeri, alotropie, sublimare, recristalizare, purificare, ardere, oxidare, fermentaţie au intrat de acum în limbajul comun dobîndind alte valenţe.

În ceea ce priveşte definirea *numărului de masă* (notat cu *Z*) al unui element chimic, se face aprecierea că acesta reprezintă suma dintre numărul de protoni şi de neutroni din nucleu, sumă care, după cea mai elementară logică, este un număr întreg. *Masa atomică* (notată cu *A*), pentru marea majoritate a elementelor sistemului periodic, este o valoare fracţionară. Acest lucru îl explică matematica, care calculează numărul de masă ca o sumă în care se iau în considerare atît numărul de izotopi ai elementului respectiv, dar şi procentul de existenţă al acestora în natură. De exemplu, clorul are doi izotopi: ^{35}Cl şi ^{37}Cl. Cei doi izotopi ai clorului cu numărul de masă 35 şi 37 se găsesc în proporţie de aproximativ 3:1 (75 % şi 25 %). Calculîndu-se masa atomică relativă a clorului, s-a găsit egală cu valoarea de 35,45 u. m. (unitate de masă atomică). În mod similar, masa atomică (în u. m.) pentru magneziu Mg este egală cu 24,31; pentru fier *Fe* – 55,85, pentru cupru *Cu* – 63,55.

În fine, constatăm că, în ultimul timp [Davits 1991: 56], utilizarea unui limbaj ştiinţific nu mai este apanajul strict al specialiştilor, fiind tot mai accesibil publicului, care are nevoie de informaţii pe care însă nu le poate înţelege în afara unui limbaj adecvat.

„Funcţiile esenţiale ale inteligenţei constau în a înţelege şi a inventa” afirma Jean Piaget, or toate acestea nu se pot realiza în afara unui limbaj adecvat.

Procese psihice complexe, cum ar fi gîndirea abstractă, memoria logică sînt rezultatul unei munci susţinute, a unui efort conştient. În acest context, creativitatea se defineşte ca o performanţă. Răspunsul la o întrebare dificilă, rezolvarea unei probleme nu vine doar din susţinerea efortului unui raţionament logic, ci poate veni din intuiţie sau inspiraţie.

Rolul muncii în afirmarea talentului şi a creativităţii este evidenţiat de Buffon, care a afirmat că „indiferent de condiţiile existente, opera creatorilor constituie 99 % transpiraţie”.

Pasteur atrăgea atenţia că „întîmplarea nu ajută decît o minte pregătită”.

Cercetătorul trebuie „să ţină totdeauna ochii deschişi” (Bernard), să observe fenomene care aparent nu îl interesează, să găsească explicaţii pentru toate evenimentele care apar adiacent, să verifice şi să experimenteze, să-şi debaraseze gîndirea de idei fixe.

Activitatea didactică şi analiza reuşitei studenţilor la disciplinele exacte ne oferă posibilitatea să constatăm: însuşirea semnificaţiei ştiinţifice a fiecărei noţiuni şi a fiecărui termen din conţinutul disciplinei de studiu, a aspectelor teoretice şi aplicative/experimentale ale acestora creează baza strict necesară pentru formarea competenţelor viitorului specialist. În acest scop, se elaborează standarde de evaluare la fiecare disciplină de studiu, se stabilesc competenţele generale şi speciale ale absolvenţilor ciclurilor I şi II de studii, se întreprind alte măsuri care ţin de eficientizarea procesului instructiv-educativ. De exemplu, în standardele de evaluare la fizică sînt stabilite criteriile care trebuiesc îndeplinite, pentru a fi evaluat cu nota cea mai mare, adică cerinţa maximă, care, de rînd cu altele, conţine: să exprime în limbaj ştiinţific adecvat ipotezele corecte legate de explicarea fenomenelor fizice.

Pentru exemplificare, vom prezenta unele aspecte referitoare la competenţele absolvenţilor:

- competenţele generale au în vedere abordarea ştiinţifică a domeniilor de aprofundare, înţelegerea şi comunicarea (scrisă sau orală) de informaţii în domeniul dat;
- cunoaşterea ştiinţifică profundă a problematicii din cîmpul ales;
- elaborarea de rapoarte şi articole ştiinţifice, folosind un limbaj tehnico-ştiinţific adecvat, într-o formă corectă şi clară;

- cunoaşterea procesului de formare a conceptelor de fizică şi etapele sale, posedarea limbajului ştiinţific al fizicii (simbolic, iconic, grafic).

Bibliografie:

1. Cerghit, I., *Metode de învăţămînt*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1980.
2. Davits, J. R., Ball, S., *Psihologia procesului educaţional,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1991.
3. *Prentice Hall exploring Physical Science*, New Jersey, Teacher's Edition, 1999.

DEZVOLTAREA ASINCRONICĂ A PERSONALITĂŢII – PROBLEMĂ A COPIILOR SUPRADOTAŢI

Silvia BRICEAG, *Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: Dezvoltarea competenţelor umane se face pe mai multe componente: intelectuală, exprimată prin diverse forme de gîndire, afectivă şi emoţională, spirituală, socială, interpersonală, intrapersonală, artistică, kinestetică, senzitivă, de empatizare cu mediul natural şi altele. Pe fiecare componentă de dezvoltare a competenţelor există însă etape de dezvoltare ce corespund complexităţii gîndirii la un moment dat. În acest articol se pune în discuţie problema asincroniei dezvoltării copiilor supradotaţi, îndeosebi, a dezvoltării competenţelor lor.

***Cuvinte-cheie**: aptitudini, competenţe, asincronie, supradotat, diferenţiere, dezvoltare asincronică, instruire diferenţiată.*

Summary: This article dwells on the problem of individualized training aiming at forming competences at gifted pupils. Gifted children manifest unusual abilities if compared with children of the same age, though they don't manifest stability at all levels of development. They can be fragile in some directions corresponding to their chronological age and they can appear unusually gifted in other directions where they are brighter than their chronological age shows.

***Keywords:** abilities, competences, asincronie, gifted, differentiated training, differentiation, asincronic development.*

Aptitudinile deseori determină şi dezvoltarea personalităţii omului, condiţionînd formarea individualităţii lui [Лейтес 1971; Чудновский 1986; 1967].

Dezvoltarea aptitudinilor şi a personalităţii sînt două procese intercondiţionate [Ильин 1987; Чудновский 1986].

Succesul dezvoltării şi aplicării aptitudinilor depinde de înclinaţiile individuale ale fiecărui om. În literatura psihologică, înclinaţiile (vocaţia) sînt definite ca orientare spre un anumit tip de activitate, ca necesitate de a se ocupa de această activitate [Allport; Gordon 1991; Dubrovina 1992; Рубинштейн 1989; Талызина 1990]. Înclinaţiile şi aptitudinile coincid des. Aceasta se datoreşte activismului individual şi autoreglării, acestea două fiind premisele psihologice de bază ale dezvoltării înclinaţiilor şi aptitudinilor [Ковалев; Мясищев 1960]. Dezvoltarea aptitudinilor nu se produce rectiliniu. Forţa motrică a dezvoltării aptitudinilor, ca şi a oricărei dezvoltări, este lupta contradicţiilor; iată de ce la anumite etape ale dezvoltării sînt posibile discordanţe între înclinaţii şi aptitudini.

Însă admiterea posibilităţii unor discordanţe între aptitudini şi înclinaţii nu poate servi drept argument că înclinaţiile pot apărea şi se pot dezvolta independent de aptitudini, iar aptitudinile – independent de înclinaţii [Губанов; Царегородцев 1988; Ковалев 1981; Мясищев 1962; Петровский 1972; Соловейчик 1968].

Un factor esenţial al dezvoltării aptitudinilor îl constituie interesul specific stabil. Interesele specifice stabile se transformă mai apoi în tendinţa de a exercita o anumită activitate [Лейтес 1971].

Un component esenţial în exercitarea unei anumite activităţi este interesul cognitiv, care stimulează însuşirea eficientă a metodelor şi procedeelor activităţii date. Apariţia interesului corelează, evident, cu apariţia aptitudinilor. J. W. Goethe menţiona: „Dorinţele noastre sînt o presimţire a aptitudinilor tăinuite, prevestitoare, a ceea ce vom fi în stare să înfăptuim. Interesele corelează cu vîrsta, îndeplinind un rol important în evidenţierea aptitudinilor, manifestîndu-se drept condiţii ale dezvoltării lor". Savantul I. V. Dubrovina demonstrează experimental că la 86% din subiecţii experimentaţi există corelaţia între interesul spre un anumit obiect de studiu şi aptitudini [Голубкова 1989].

Problema aptitudinilor nu poate fi abordată fără incursiuni în problema motivaţiei, fiindcă ambele se află în raport de implicaţie reciprocă parţială. Aptitudinile nu se dezvoltă fără motivaţie, fără preocupări într-un anumit domeniu aptitudinile generale, specializate sau cristalizate nu se pot dezvolta, iar preocupările fără motivaţie şi imbold nu dau rezultate bune [Лейтес 1971; Соловейчик 1968].

Multe potenţialităţi latente ale individului rămîn în starea latentă din lipsa de motivaţie.

Rolul atitudinii faţă de anumite categorii de activitate în dezvoltarea aptitudinilor a fost cercetat de H. G. Hofmann, I. Lompaher, H. W. Weck, B. M. Teplov. Ei demonstrează că produsele în cadrul dezvoltării aptitudinilor sînt cu atît mai mari cu cît atitudinea este mai pozitivă şi are o semnificaţie personală mai mare pentru individ.

Motivaţia are o importanţă primordială nu numai în formarea aptitudinilor, ci şi în manifestarea lor concretă, în implicarea lor în cadrul unei sarcini concrete. După cum am menţionat anterior, aptitudinile, fiind un produs al activităţii, determinîndu-se în activitate, tot în activitate şi se dezvoltă [Рубинштейн 1989].

Este incontestabilă şi influenţa inversă, adică a aptitudinilor asupra motivaţiei, motivaţia fiind sporită în urma succesului manifestării aptitudinilor în activitate.

O condiţie nu mai puţin importantă este învăţarea. În ultimul timp, s-au realizat mari progrese în ceea ce priveşte cunoaşterea personalităţii, datorită abordării sale globale, interacţionări sistemice, din perspectiva inter şi multidisciplinară.

Promovarea unei metodologii de investigaţie de pe poziţii dinamice, dialectice au permis evidenţierea procesului de organizare şi funcţionare, de dezvoltare şi modelare a sistemului personalităţii. Personalitatea apare ca un proces continuu de organizare şi reorganizare, de structurare şi restructurare a subsistemelor sale, avînd ca obiectiv permanent conturarea unor noi modalităţi de adaptare la noile condiţii solicitante.

Momentele de stabilitate, de echilibru a subcomponentelor personalităţii îi asigură acesteia un anumit nivel de coerenţă de specificitate, de unicitate irepetabile.

„În cazul unei analize longitudinale, procesul devenirii personalităţii apare ca un proces stadial, etapizat, cu treceri succesive de la momente de echilibru la cele de dezechilibru, de la momente de organizare la cele de reorganizare. La baza procesului de formare şi dezvoltare a tuturor componentelor personalităţii umane stă învăţarea. Fără învăţare ar fi imposibilă conceperea formării omului, continuitatea experienţei specifice umanităţii. Anume graţie învăţării devine posibilă transmiterea şi însuşirea de către indivizi a realizărilor dezvoltării societăţii umane şi prin aceasta dezvoltarea psihică a individului, a componentelor şi însuşirilor personalităţii sale”.

Or, caracterul sistematic, bine organizat al procesului de învăţare, trebuie să asigure în cel mai înalt grad formarea şi dezvoltarea aptitudinilor individului. În acest sens, este absolut necesară organizarea procesului de învăţare, stabilind ca obiective dezvoltarea anumitor capacităţi şi funcţii psihice, plecînd de la sistemul de cunoştinţe al obiectelor de studiu.

În cadrul acestor cunoştinţe sînt încorporate, modelate anumite aptitudini umane, care trebuie să fie însuşite, ca să devină o înzestrare interioară a celor ce asimilează aceste cunoştinţe. Pentru aceasta este necesară organizarea riguroasă a activităţii de decodificare a aptitudinilor reprezentate într-o formă exterioară (informativ-ştiinţifică).

Pe drept, putem spune că anume procesul instructiv-educativ reprezintă cel mai important factor de formare şi dezvoltare a aptitudinilor.

Pentru formarea aptitudinilor o importanţă deosebită o are însuşirea metodelor raţionale de realizare a sarcinilor. Aceste metode fiind generalizate şi sistematizate, devin verigi ale aptitudinilor.

Reieşind din diferenţierea celor 2 tipuri de cunoştinţe, urmează să distingem nivelul de instruire şi nivelul capacităţii de a fi instruit.

Corelaţia prin corespundere a acestor 2 niveluri devine cea mai favorabilă pistă de dezvoltare a personalităţii.

Aptitudinile se dezvoltă treptat, însă neuniform. În dezvoltarea aptitudinilor factorul primar îl constituie structurarea treptată a calităţilor naturale cu referinţă la cerinţele activităţii. Altfel spus, are lor organizarea senzomotorie unică, specială a individului, care constituie însuşirea-reper a aptitudinii. La rîndul său, organizarea senzomotorie corelează cu alte însuşiri ale personalităţii: cu tipurile specifice de memorie, cu particularităţile sensibilităţii emoţionale etc.

Dezvoltarea aptitudinilor se produce în cîteva etape:

La prima etapă ele au un caracter reproductiv şi imitativ.

Pentru etapa a doua sînt caracteristice elementele creatoare în activitate, independenţă în punerea şi rezolvarea problemelor.

La etapa a treia se creează premise pentru autodezvoltarea şi autoeducarea aptitudinilor.

După cum menţionasem anterior, aptitudinile se dezvoltă destul de neuniform: unele mai devreme, altele mai tîrziu, pe măsura acumulării cunoştinţelor şi experienţei. Unele şi aceleaşi aptitudini pot să se dezvolte cu ritmuri diferite, în funcţie de condiţiile de activitate şi de educaţie.

Este foarte important ca cei care dirijează procesul instructiv-educativ să cunoască condiţiile optimale de dezvoltare a aptitudinilor.

Prima condiţie – cunoaşterea copilului, fapt care va face posibilă întocmirea planului de formare a aptitudinilor individului.

Condiţia a doua – constă în asigurarea corelaţiei prin corespundere a nivelului de instruire cu nivelul capacităţii de a fi instruit.

Respectarea acestei condiţii va influenţa direct procesul de formare a aptitudinilor generale ale individului.

Condiţia a treia – procesul de instruire trebuie să fie creator. Această condiţie va influenţa formarea idealului moral al individului care importă pentru stabilizarea particularităţilor calitative ale unui om dotat.

Condiţia a patra – constă în corelarea instruirii cu practica, munca. Respectarea acestei condiţii face posibilă crearea relaţiilor universale, fapt care influenţează realizarea obiectivelor teoretice şi practice.

Condiţia a cincea – rezidă în organizarea sistematică a muncii de orientare profesională.

A şasea condiţie este de a forma trăsături active ale personalităţii cum ar fi independenţa, spiritul de organizare, care la rîndul lor, vor face posibilă realizarea forţelor şi aptitudinilor potenţiale ale individului.

Şi, în sfîrşit, ultima, *condiţia a şaptea* rezidă în îmbinarea justă a cerinţelor generale cu atitudinea individuală faţă de potenţialul purtător al unei sau altei aptitudini, altfel spus, realizarea efectivă a individualizării [Briceag 2008].

Dezvoltarea competenţelor umane se face pe mai multe componente: intelectuală exprimată prin diverse forme de gîndire, afectivă şi emoţională, spirituală, socială, interpersonală, intrapersonală, artistică, kinestetică, senzitivă, de empatizare cu mediul natural şi altele. Pe fiecare componentă de dezvoltare a competenţelor există însă etape de dezvoltare ce corespund complexităţii gîndirii la un moment dat.

Aceste etape se exprimă prin modele de univers pe care le au copiii la diferite etape, pe modelele lor de percepţie a realităţii, pe tipul de informaţii pe care le vehiculează între ei şi pe orizonturile lor de cunoaştere. În dezvoltarea capacităţilor, copiii trec de la etapa de percepţie acumulativă către cea topologică, mergînd către etapa analitică critic, continuînd cu etapa de gîndire sintetică-structurală şi ajungînd, eventual, la gîndirea complexă şi dinamică.

Da, în aşa mod se derulează dezvoltarea aptitudinilor la majoritatea copiilor, aceste etape de gîndire putînd fi percepute pe toate direcţiile lor de dezvoltare a capacităţilor personale, însă la *copiii supradotaţi* are loc un fenomen suplimentar. Acest fenomen este „*dezvoltarea asincronă a personalităţii*, ce se manifestă prin trecerea mult mai rapidă prin unele etape de dezvoltare a abilităţilor pe anumite direcţii de dezvoltare. Din acest motiv, copiii supradotaţi prezintă abilităţi neobişnuite în raport cu copiii din generaţia lor, deşi nu prezintă şi stabilitate pe toate componentele dezvoltării". Ei pot fi fragili pe unele direcţii, unde sînt la nivelul vîrstei cronologice şi performanţi, pe alte direcţii, unde sînt mult mai dezvoltaţi decît arată vîrsta lor cronologică.

Această caracteristică a dezvoltării copiilor supradotaţi şi talentaţi face, de asemenea, ca nevoia de educaţie într-un sistem să fie diferenţiată printr-o ofertă deosebită faţă de cea de masă. Păstraţi împreună cu generaţia lor, majoritatea copiilor supradotaţi suferă traume majore din cauza inter-relaţionării cu mediul lor social, deoarece au modele de univers diferite de cei din generaţia lor, cîmpuri de interes ce nu corespund cu ale generaţiei lor şi nevoi de informare pe care nu le acoperă sistemul şcolar de masă.

De asemenea, ei interacţionează bine cu cei din generaţii mai mari ce au cîmpuri de interes şi direcţii de dezvoltare a abilităţilor similare cu ale lor, uneori cu adulţi (putem descoperi copii cu intelect măsurat prin teste psihometrice foarte înalt, care interacţionează cu adulţi ce au capacităţi intelectuale similare), iar în relaţia cu colegii de generaţie sînt hărţuiţi de aceştia.

Asincronia dezvoltării copiilor supradotaţi şi talentaţi este un fenomen aparent paradoxal şi creează nevoile speciale ce-i caracterizează. Multe din caracteristicile psihologice ale copiilor supradotaţi şi talentaţi se datorează acestei asincronii a dezvoltării. Curiozitatea deosebită, întrebările penetrante şi observaţiile mature îl fac pe copilul supradotat să aibă deseori caracteristici greu compatibile cu propriul mediu social înconjurător şi să găsească cu dificultate alte persoane cu care să comunice. În mod paradoxal copiii supradotaţi sînt deseori caracterizaţi de către familie sau şcoală ca obraznici, impertinenţi, ciudaţi, tocilari sau cu alte apelative ce arată gradul redus de comunicare cu mediul lor social. Deşi au capacităţi intelectuale deosebite nu totdeauna au rezultate şcolare pe măsură, deoarece cîmpul lor de interes este diferit de cel promovat de şcoală şi la şcoală ei se plictisesc, programa şcolară nerăspunzînd cu nimic la ce-l interesează.

Pentru un copil supradotat, care a învăţat să citească la doi sau trei ani, întrebînd adulţii ce reprezintă semnul unei litere, scrierea şi citirea din şcoala primară devin neinteresante, el deseori va scrie cu greşeli de redactare, deoarece cîmpul lui de interes este deplasat faţă de cel al colegilor de generaţie. Dacă copilul supradotat, ce a învăţat să citească la doi sau trei ani, ar fi fost introdus în ortografie şi gramatică în perioada cînd avea un cîmp de interes dezvoltat pe acea direcţie, atunci copilul ar fi însuşit scrierea în mod corect. Exemplul dificultăţilor la scriere-citire pentru copiii supradotaţi este destul de frecvent şi pentru corectarea acestor caracteristici se dezvoltă metodologii care să apropie scrierea şi citirea de cîmpul de interes al copiilor. În acest caz, ei învaţă să scrie şi să citească corect într-un timp record.

Aceeaşi dezvoltare asincronică face ca la copiii supradotaţi să existe cîmpuri de interes în care ei dezvoltă abilităţi surprinzătoare şi hobby-uri, materii şcolare în care excelează depăşindu-i, deseori, pe profesorii lor şi materii şcolare în care cu greu promovează. Pe de altă parte, copiii supradotaţi au o anumită candoare în opinia lor despre oameni, ce arată că dezvoltarea lor nu este făcută pe toate direcţiile, dublată de orizonturi de preocupare proiectate în viitor, ce arată că tendinţa lor de asincronie este permanentă.

La copiii obişnuiţi dezvoltarea inteligenţei se face într-o curbă asimptotică. Astfel la 10 ani ei au aproximativ 95-98% din inteligenţa lor măsurabilă prin teste IQ deja formată. Restul de procente se dezvoltă mai tîrziu, iar acumularea de experienţă şi dezvoltarea la un nivel mai înalt a aceloraşi abilităţi vizibile la 10 ani, formează partea cea mai importantă a dezvoltării lor ulterioare.

Prin contrast, copiii supradotaţi, care datorită asincroniei sînt perfecţionişti, continuă să-şi îmbunătăţească inteligenţa de-a lungul întregii vieţi, mai ales acei ale căror caracteristici intelectuale şi emoţionale

sînt foarte înalte. Aceasta dă naştere, deseori, la forme de inadaptare la un mediu social aplatizat şi la căutarea unui mediu social în care să-şi poată continua dezvoltarea capacităţilor (ştiinţă, tehnologie de vîrf etc.). Din acest motiv, deşi copiii supradotaţi se găsesc distribuiţi aleatoriu în toate mediile sociale sau culturale, adulţii supradotaţi ce au reuşit să fie integraţi social se găsesc cu preponderenţă în anumite activităţi.

Această caracteristică a asimetriei reprezentării persoanelor cu abilităţi deosebite face ca anumite programe educative să fie ţintite către zonele sociale în care copiii supradotaţi nu ar intra în mod obişnuit şi unde există nevoia unor abilităţi cognitive şi de analiză contextuală deosebite .

În faza actuală a evoluţiei ştiinţelor psihologice şi antropologice, a dezvoltării gîndirii şi a concepţiilor filozofice, cînd există un consens privind unitatea integrativă a personalităţii, particularităţile individual-tipologice ale ei sînt investigate şi estimate. În complexitatea problemelor pe care le studiază psihologia, una din cele mai importante la etapa actuală este problema individualităţii, a aptitudinilor, a competenţelor formate în baza acestora.

Psihologia instruirii diferenţiate cunoaşte actualmente o reevaluare impusă de excesiva orientare specifică în investigaţia particularităţilor individual-tipologice ale personalităţii. Condiţiile contemporane cer atitudine individuală faţă de fiecare subiect. Această tratare individuală, diferenţiată se prezintă ca un proces foarte complicat, care nu poate fi realizat fără cunoaşterea particularităţilor individual-tipologice ale personalităţii.

Bibliografie:

1. Allport, G., Gordon, W., *Structura şi dezvoltarea personalităţii,* Bucureşti, E.D.P., 1991.
2. Dubrovina, T. N., Bichir N. V., *Determinarea nivelului de pregătire a copiilor pentru şcoală*, Chişinău, 1992.
3. Briceag, Silvia, *Fundamente psihologice de dezvoltare a aptitudinilor speciale*, Bălţi, Univers Pedagogic, 2008.
4. Губанов, Н. И., Царегордцев, Г. И., *Биологическая и социальная детерминация способностей*: Метод. Аспекты, în *Философ. Науки,* 1988, № 2, с. 23-35.
5. Ильин, В. П., *Проблемы способностей: два подхода к её решению,* în *Психол. журн*., 1987, Т. 8, № 2, с. 37-47.
6. Ковалев, А. Г., Мясищев В. Н., *Психические особенности человека*. Т. 2. Способности, Москва, Изд-во МГУ, 1960.
7. Ковалев, А. Г., *Способности* în *Общая психология,* Москва, 1981, с. 361-380.
8. Лейтес, Н. С., *Умственные способности и возраст*, Москва, Педагогика, 1971.
9. Мясищев, В. Н., *О связи склонностей и способностей în Склонности и способности,* Ленинград, 1962, с. 73-75.
10. Петровский, А. В., *Психология индивидуальных различий*. Тексты, Москва, 1972.
11. Рубинштейн, С.Л., *Основы общей психологии,* Москва, Педагогика, 1989.
12. *Склонности и способности*: Сб. ст. Под ред. В. Н. Мясищева, Ленинград, Изд-во ЛГУ, 1962.
13. Соловейчик, С. Л., *От интересов к способностям,* Москва, Знание, 1968.
14. *Способности и склонности: коллективные исследования*. Под ред. Э. А. Голубковой. Москва, Педагогика, 1989.
15. Талызина, Н., *Способности и обучение,* în *Семья и школа*, 1990, № 8, 34-36 с.
16. Теплов, В. М., *Способности и одаренность*, în *Теплов Б. М., Избр*. Тр. В 2-х т, Москва, 1985. Т. 1, с. 15-41.
17. *Тестирование при изучении иностранных языков в неязыковом вузе*, Воронеж, 1971.
18. Чудновский, В. Э., *Воспитание способностей и формирование личности,* Москва, Знание, 1986.
19. Чудновский, В. Э., *Выявление и развитие способностей у школьников,* în *Сов. Педагогика,* 1986, № 4, с. 59-67.
20. Чудновский, В. Э., *О специфике психологических особенности высшей нервной деятельности человека,* Москва, 1967, с. 83-86.

MODELUL FORMĂRII CULTURII INVESTIGAŢIONALE LA STUDENŢI (CICLUL I, FACULTATEA DE PEDAGOGIE, PSIHOLOGIE ŞI ASISTENŢĂ SOCIALĂ)

Lidia STUPACENCO, *Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: Un învăţător contemporan trebuie să posede nu numai competenţe profesionale dar şi cultură investigaţională: un ansamblu de cunoştinţe, priceperi de învăţămînt cu scopul de a-l eficientiza şi moderniza.

Cuvinte-cheie*: model, modelare, cultură investigaţională.*

Abstract: A modern teacher should posses both professional competencies and the culture of research: a spectrum of knowledge, skills and learning abilities that would help improve and modernize the educational system.

Keywords**:** *model, modeling, the culture of research.*

Formarea culturii investigaţionale la studenţi este un obiectiv major în condiţiile actuale care poate fi argumentat: particularităţile dezvoltării sociale contemporane evidenţiază pregătirea unui specialist competent din punct de vedere profesional; specialistul de astăzi trebuie să fie apt de a se orienta în torentul de informaţie, care se schimbă zi cu zi; specialistul trebuie să fie capabil de a se adapta la condiţiile şi situaţiile noi.

Specialistul care posedă competenţe profesionale, capabil de a gîndi activ şi independent, apt de a soluţiona scopuri şi obiective profesionale, va fi în stare să-şi organizeze activitatea în corespundere cu cerinţele societăţii, dacă va poseda cultura investigaţională.

Cultura investigaţională o abordăm ca parte componentă a procesului devenirii profesionale a viitorului specialist. Formarea culturii investigaţionale, în viziunea noastră, reprezintă procesul pedagogic orientat spre formarea calităţilor de personalitate, exprimate prin totalitatea reprezentărilor şi cunoştinţelor despre activitatea de cercetare, despre aspectele metodologice, principiile şi metodele de cercetare.

Experienţa pedagogică ne demonstrează că formarea eficientă a culturii investigaţionale la viitorii specialişti depinde în mare măsură de anumite condiţii pedagogice:

- orientarea procesului pedagogic spre stimularea motivaţiei în aspectul activismului;
- crearea mediului formativ investigaţional;
- utilizarea metodelor interactive de dezvoltare a independenţei intelectuale a studenţilor.

Analiza standardelor învăţămîntului profesional pedagogic, analiza practicii pregătirii cadrelor didactice pentru învăţămîntul primar şi preşcolar, convorbirile cu profesorii implicaţi în pregătirea cadrelor didactice a demonstrat că formării culturii investigaţionale i se acordă puţină atenţie. Astfel, apare necesitatea de a elabora modelul formării culturii investigaţionale a specialistului.

În contextul cercetării noastre, prin model avem în vedere un sistem de simboluri, care reproduc însuşirile sistemului original, simboluri care ne ajută să reprezentăm intuitiv procesul formării culturii de cercetare a studenţilor.

Reprezentăm acest model în figura ce urmează:

Scopul: formarea culturii investigaţionale a studenţilor în procesul de învăţămînt

Obiective:

Formarea cunoştinţelor despre:

a. locul cercetării psohopedagogice în activitatea profesională;
b. etapele realizării cercetării;
c. metodele de cercetare;

- - Formarea priceperilor de a analiza literatura de specialitate, de a analiza practica educaţională, de a formula tema cercetării, de a elabora şi verifica ipoteza cercetării;

- Formarea competenţelor:

Cunoaştere şi înţelegere:

- cunoaşterea terminologiei cercetologiei: problemă, teorie, ipoteză, variabile, eşantion; metodologie, metode de cercetare;
- înţelegerea importanţei şi necesităţii cercetării socio-psihopedagogice pentru dezvoltarea şcolii ca factor instituţional al educaţiei;
- cunoaşterea responsabilităţilor şi obligaţiunilor unui cercetător.

Explicare şi interpretare:

- explicarea problemelor cu care se confruntă teoria şi practica educaţională;
- interpretarea şi argumentarea concepţiilor pedagogice;
- interpretarea şi argumentarea raportului pedagogic dintre teoria şi practica educaţională;
- argumentarea modului de utilizare a metodelor de cercetare în investigaţia realizată;
- elaborarea ipotezei de lucru în investigaţia realizată;
- selectarea şi aplicarea metodelor de cercetare adecvate investigaţiei realizate;
- elaborarea strategiilor de intervenţie experimentală;
- dezvoltarea atitudinii responsabile faţă de munca de cercetare.

Condiţiile pedagogice:

- orientarea procesului pedagogic spre motivarea studenţilor în aspectul realizării cercetării psihopedagogice;
- crearea mediului de formare investigaţională;
- utilizarea metodelor interactive orientate spre dezvoltarea independenţei intelectuale.

Principii:

- educaţia conform culturii;
- educaţia conform naturii;
- umanizarea;
- caracter activ conştient;
- caracter ştiinţific;
- caracter individual şi diferenţiat;
- caracter continuu.

Mediul educaţional			
Echipament tehnic	Resurse informaţionale	Planul de învăţămînt	Standard educational

Blocul organizatoric

Tehnologii	Forme	Metode
• Orientare individualizată • Orientare personalizată • Tehnologii formativ-dezvoltative	Prelegeri cu caracter de problemă • Expunere-dezbateri • Joc de rol • Lucrul individual	• Metoda proiectelor (argumentarea ştiinţifică) • Metoda euristică • Problematizarea • Studiul de caz

Criteriile formării culturii investigaţionale

Cognitiv	Motivaţional	Emotiv	Tehnologic
• Cunoştinţe: problemă, teorie, ipoteză, variabile, eşantion, metodologie • Obligaţii de cercetare • Capacităţi creative	• Motivele cercetării • Atitudine responsabilă şi conştientă	• Autoapreciere • Autocontrol • Autoanaliză	Priceperi şi deprinderi

Un rol important în procesul formării culturii investigaţionale a studenţilor îl au relaţiile şi interacţiunea: profesor-student. Activitatea profesorului în acest context constă în proiectarea, planificarea, organizarea lucrului de cercetare a studenţilor, selecţia însărcinărilor practice, formarea priceperilor şi deprinderilor de cercetare, consilierea studenţilor în situaţii dificile [Сычкова 2002].

Activitatea studenţilor include determinarea scopului şi a obiectivelor cercetării, realizarea cercetării, prelucrarea rezultatelor primite în rezultatul cercetării, corectarea neajunsurilor, formularea concluziilor [Михайлычев 2006].

În prezentul studiu am determinat criteriile în baza cărora poate fi depistat nivelul formării investigaţionale a studenţilor. Făcînd acest lucru, am pornit de la ideea că cultura investigaţională se manifestă atunci, cînd viitorul specialist rezolvă cu succes obiectivele cercetării, manifestă activism cognitiv, este capabil să aprecieze rezultatele activităţii sale.

În rezultatul analizei teoriei şi practicii educaţionale, am determinat următoarele criterii:

- criteriul cognitiv: caracterizează nivelul dezvoltării cunoştinţelor despre cercetarea ştiinţifică, nivelul formării concepţiei despre lume la studenţi;
- criteriul motivaţional: caracterizează nivelul dezvoltării necesităţii de a cunoaşte, nivelul dezvoltării interesului studenţilor faţă de activitatea de cercetare;
- criteriul emotiv-apreciativ: evidenţiază nivelul formării autoanalizei şi autoaprecierii, evidenţiind rezultatele activităţii de cercetare;
- criteriul tehnologic: caracterizează nivelul formării priceperilor şi deprinderilor de cercetare.

De asemenea, am identificat trei niveluri ale culturii investigaţionale a studenţilor: nivelul slab, nivelul mediu, nivelul înalt.

Pentru *nivelul slab* este specific: Interes nestabil pentru activitatea de cercetare. Studentul nu înţelege rolul activităţii de cercetare în procesul de învăţămînt. Studentul cunoaşte slab metodologia cercetării. Cunoştinţele în acest domeniu sînt superficiale, nu sînt trainice. Studentul nu este capabil de a aprecia rezultatele activităţii sale de cercetare. Aşteaptă să fie controlat de către profesor.

Nivelul mediu: se caracterizează prin faptul că studentul demonstrează capacitatea de a utiliza metode de cercetare în activitate, însă cunoştinţele studentului în acest caz au un caracter reproductiv. Studentul este apt să analizeze literatura, dar nu este în stare să compare diverse puncte de vedere, diverse concepţii ale autorilor. Nu-şi exprimă propria părere asupra problemei studiate. Studentul oformează corect lucrul său de cercetare, dar nu realizează autocontrolul, nu observă lacunele în activitatea sa de cercetare.

Nivelul înalt: se caracterizează prin interesul stabil al studentului faţă de cercetare. Studentul demonstrează cunoştinţe profunde în domeniul metodologiei cercetării. Este apt de a reflecta asupra rezultatelor activităţii de cercetare. Studentul realizează autocontrolul şi autoaprecierea rezultatelor. Este capabil de a înlătura lacunele din activitatea de cercetare.

Pentru a preda cursul *Bazele investigaţiei psihopedagogice* la facultate în anul de învăţămînt 2007-2008, am constatat dacă studenţii posedă cultură investigaţională. Constatarea ne-a demonstrat că majoritatea studenţilor – 60 din 75, posedă un nivel slab de formare a culturii investigaţionale.

Constatarea ne-a permis să conchidem că:

- studenţii întîmpină dificultăţi în interpretarea conceptului „cultură investigaţională"; sînt prost informaţi despre structura culturii investigaţionale şi aspectele formării ei;
- în practica şcolii superioare nu se acordă destulă atenţie culturii investigaţionale;
- cultura investigaţională trebuie formată în cadrul procesului de învăţămînt.

Aceste concluzii ne-au permis să elaborăm şi să implementăm modelul formării culturii investigaţionale (modelul prezentat anterior).

Modelul a fost implementat în cadrul orelor de prelegeri (30) şi seminare (30) în anul de învăţămînt 2009-2010.

Au fost organizate diferite modalităţi de lucru (în grup, frontal, individual) şi utilizate diverse metode didactice (dezbateri, problematizare, braistorming, jocul de rol etc.). Mai efectivă s-a dovedit a fi metoda proiectelor, elaborarea şi susţinerea proiectelor tezei anuale. Metoda proiectelor ne-a permis:

- să îmbunătăţim pregătirea profesională a viitorului specialist, datorită dezvoltării motivaţiei studentului faţă de activitatea de cercetare;
- să fie utilizate în practică priceperi şi deprinderi de cercetare;
- să formăm la studenţi o atitudine critică faţă de propria activitate de cercetare.

Comparînd rezultatele obţinute în urma constatării cu rezultatele obţinute în urma implementării modelului de formare a culturii investigaţionale, am observat că numărul studenţilor cu nivel înalt de formare a culturii investigaţionale a crescut de 2 ori, iar numărul studenţilor cu nivel slab s-a micşorat de 2-3 ori.

Aşadar, modelul propus de noi permite studenţilor să-şi formeze cultura investigaţională şi le ajută la elaborarea tezelor: anuale, de licenţă şi de magistru.

Bibligrafie:

1. Beveridje, W. I., *Arta cercetării ştiinţifice*, Bucureşti, 1968.
2. Enăchescu, C., *Tratat de teoria cercetării ştiinţifice,* Iaşi, 2007.
3. Михайлычев, Е. А., Кирюшина Н., *Тезаурус современного эмпирического исследования,* în Педагогическая диагностика, 2006, nr. 6, p. 12-25.
4. Сычкова, Н. В., *Исследовательская подготовка студентов университета*, Магнитогорск, 2002.

UTILIZAREA TEHNOLOGIILOR LUDICE ÎN PREGĂTIREA STUDENŢILOR PENTRU ACTIVITATEA DE DIRIGENŢIE

Maria MIHAILOV, Lora CIOBANU, *Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: În acest articol sînt reflectate unele aspecte de optimizare a tehnologiei didactice în cadrul orelor de dirigenţie din perspectiva formării la studenţi a competenţelor necesare pentru utilizarea modalităţilor ludice în cadrul procesului educativ. În materialul de faţă, ţinem să abordăm conţinutul şi metodologia aplicării jocurilor cu caracter socio-psihologic în lucrul cu elevii mici, pentru a forma atitudine valorică faţă de lume.

***Cuvinte-cheie*:** *tehnologia didactică centrată pe activitate, modelul de realizare a obiectivelor educaţionale prin experienţă şi reflexie, jocuri cu conţinut socio-psihologic.*

Abstract: The article reflects aspects of optimization of didactic technologies to develop students' competences which they need in order to use ludic technologies in the educational process. It reflects the content and the methodology of applying ludic technologies with social and psychological character to develop young pupils' value attitude towards the environment.

***Keywords*:** *activity-centered didactic technology, model of educational objectives' realization through experience and reflection, games with social and psychological character.*

Unul din elementele principale de care depinde calitatea educaţiei îl constituie tehnologia pedagogică ca instrumentariu de realizare a scopurilor instructiv-educative. Modelul tradiţional de predare-învăţare este contemplativ, insuficient centrat pe activitate [Кукушкин 2004]. În aceste condiţii, se impune o modernizare a procesului de învăţămînt prin transformări esenţiale în tehnologia didactică. Racordarea conţinutului şi strategiilor adecvate scopurilor şi obiectivelor educaţiei prezintă o direcţie importantă în pregătirea viitorului specialist. Modernizarea şi perfecţionarea metodologiei didactice în direcţia sporirii caracterului activ-participativ, aplicarea unor tehnologii cu un caracter formativ, care să-l implice pe elev în activitatea de învăţare, stimulîndu-i creativitatea, interesul pentru nou, depinde în mare măsură de competenţa cadrelor didactice.

Cu toate că specialiştii în domeniul vizat subliniază rolul activităţilor ludice în formarea personalităţii elevului mic, în condiţiile actuale jocul, preponderent, este utilizat în şcoala primară drept mijloc de asimilare a cunoştinţelor. În acelaşi timp, avem ferma convingere că realizarea eficientă a scopurilor educaţiei nu este mai puţin importantă şi necesită dezvoltarea competenţelor necesare utilizării tehnologiilor

inovaţionale în lucrul cu copiii. În aceste condiţii, viaţa înaintează o schimbare radicală, o reformă de calitate în pregătirea pedagogului diriginte, care ar putea să implementeze modelul inovaţional de realizare a obiectivelor educaţionale prin experienţă şi reflexie; să realizeze procesul educaţional în strînsă legătură cu realităţile vieţii; să asigure aprofundarea experienţei celor educaţi, adaptarea lor cu succes la viaţă; să cultive simţul realului; să organizeze procesul pedagogic, favorizînd dezvoltarea capacităţii decizionale.

Unul din factorii care va contribui la optimizarea procesului educaţional este utilizarea largă în cadrul acestuia a jocurilor, care, prin conţinutul dinamic şi atractiv, induc o stare de bucurie, fortifică energia intelectuală, favorizînd formarea la elevi a unui sistem de atitudini faţă de lumea înconjurătoare. Jocul prezintă un mijloc puternic de socializare a copilului, care include procese de influenţare bine direcţionată asupra personalităţii lui, asimilării cunoştinţelor, valorilor spirituale, normelor morale inerente societăţii.

În literatura de specislitate se subliniază importanţa modalităţilor ludice, în special a jocurilor cu conţinut socio-spiritual, pentru educarea elevilor mici. Esenţa acestui tip de jocuri este reflectată în lucrările N. Šiurcova, care consideră că orice joc dispune de caracteristica socio-psihologică, inclusiv jocurile dinamice, deoarece conţinutul fiecărui joc conţine confruntarea însuşirilor, calităţilor fizice, psihice ale jucătorilor, determinată de prezenţa unui anumit spaţiu relaţional. În jocurile tradiţionale, fonul social-psihologic prezintă doar un cîmp pentru desfăşurarea acţiunilor de joc, pe cînd în tehnologiile pedagogice ludice el este obiectul atenţiei, conştientizării, aprecierii, dar acţiunile devin numai mijloace care permit de a ilustra fenomenul social-psihologic [Щуркова 2004].

Reieşind din cele menţionate, considerăm necesar ca în cadrul cursului de dirigenţie să se acorde atenţie sporită formării la studenţi a competenţelor necesare pentru crearea şi utilizarea acestui tip de jocuri în cadrul orelor de dirigenţie. Totodată, e important să menţionăm că pentru a forma la studenţi motivaţie, interes pentru problema nominalizată, este utilizată pe larg metoda comunicativ-dialogată. Aplicarea acestei tehnologii permite de a realiza principiul democratismului, egalităţii, parteneriatului în relaţiile subiect-subiect ale profesorului şi studentului, de a exersa stabilirea relaţiilor de colaborare.

Construind procesul pedagogic în baza pe dialog, în opoziţie cu tehnologia axată pe monolog, obţinem posibilitatea de a antrena studenţii în aplicarea materiei de studiu, dezvoltîndu-şi capacitatea de a racorda disciplina de învăţămînt la valorile educaţionale fundamentale.

În cadrul discuţiilor, se stipulează valenţele formative ale modalităţilor ludice, fiind determinate de următoarele argumente:

Jocul este o activitate deosebită, deoarece „a se juca” este plăcut, vesel. Programul genetic determină necesitatea activităţii de joc în cadrul căreia organismul se dezvoltă, se exersează şi se formează. Niciun tip de activitate nu dispune de aşa o bază temeinică organică ca jocul – activitate prescrisă de însăşi natura dezvoltării umane.

Specificul jocului constă în faptul că, de fapt, conţinutul lui este plasat în interiorul acestuia. Se joacă, pentru a se juca. Jucătorii primesc plăcere de la procesul jocului, dar atingerea scopului măreşte şi mai mult satisfacţia. Această particularitate a jocului asigură senzaţia de uşurinţă. Deşi toţi cunosc că jocul deseori necesită o încordare enormă a forţelor, totuşi se spune că „a se juca” spre deosebire de „a munci” nu este greu. Fiind conştient de acest lucru, omul se include în joc liber fără teamă şi frică, deoarece acceptă atitudinea existentă faţă de joc ca faţă de ceva neserios care nu poate influenţa asupra autorităţii şi reputaţiei. Pasionat de mersul jocului, omul uită despre statutul său, nu-şi face griji de impresia pe care ar putea să o trezească prin acţiunile efectuate.

Numărul de reguli în joc nu este mare, de aceea, nu este greu de a le respecta, în acelaşi timp, apare un teren fertil pentru manifestarea individualităţii, „Eu”-lui propriu.

Jocul este cel mai democratic tip de activitate. Aici nu există şefi şi subordonaţi, egalitatea se garantează prin distribuirea rolurilor. Astfel, în joc copilul se situează în ambianţa democratică: nimeni nu ţine minte insuccesele sau succesele lui, jocul prezintă comunicarea de la egal la egal.

Orice joc conţine elementele altor forme de activitate, oferind copilului posibilitatea de a însuşi pe neobservate unele abilităţi necesare pentru activitatea cognitivă, de muncă, sportivă, artistică, de comunicare, fapt care condiţionează necesitatea utilizării acestuia în cazul dificultăţilor didactice.

N. Šiurkova afirmă că dacă jocul prezintă un mijloc de educaţie a copiilor, conţinutul jocurilor la fel trebuie să reflecte conţinutul procesului educativ.

Reieşind din această afirmaţie, savantul consideră că conţinutul jocurilor include:

- atitudinile valorice ale copiilor faţă de lume (ele sînt trăite);
- abilităţile copiilor de a interacţiona cu lumea (ele se formează);
- cunoştinţele copiilor despre lume (ele se asimilează).

Aşadar, atitudinile, abilităţile, cunoştinţele prezintă conţinutul procesului educativ. Cunoaşterea lumii, abilitatea de a interacţiona cu lumea sînt mijloace de formare a atitudinilor faţă de această lume. Conţinu-

tul jocului ghidat de către pedagog întotdeauna reflectă o anumită atitudine faţă de valori, pe care fiecare participant al jocului o trăieşte, o proiectează în conştiinţa sa sub forma adecvată a modului de viaţă.

În procesul dirijării acestei activităţi studenţii sînt învăţaţi să modeleze procesul de educaţie pe o bază situaţională, în condiţii de joc. Viitorul pedagog diriginte este învăţat să pună accentul pe atitudinile manifestate şi trăite relativ de personajele concrete ale jocului sau de evenimentul concret reflectat în el.

În continuare prezentăm exemple de jocuri, ca o formă de activitate educaţională, ce are drept scop formarea la elevii mici a atitudinilor valorice faţă de lume.

Jocul *Priorităţile vieţii noastre*

Obiectivele:

Elevul va fi capabil:

- să conştientizeze valoarea materialului şi spiritualului în viaţa omului;
- să argumenteze importanţa valorilor spirituale ca a unor valori supreme.

Problema discuţiei – materialul şi spiritualul în viaţa omului. În semicerc se aranjează reprezentanţii diferitor profesii, în faţa lor se află un obiect. Participanţii, pe rînd, demonstrează utilitatea lui posibilă pentru viaţa reprezentanţilor unor profesii; apoi în locul obiectului se anunţă o valoare spirituală şi din nou jucătorii se referă la oportunitatea acesteia. Observatorii iau decizia cine dintre jucători are necesitate mai mare în acest obiect şi cui în cea mai mare măsură îi este necesară valoarea spirituală.

Soluţia generalizatoare conţine în sine concluzia filosofică: dacă obiectul nu este necesar tuturor, apoi valorile spirituale sînt valori generale, patrimoniul tuturor. Obiectele utilizate pot fi: carneţel, creion, computer şi altele. Printre valorile spirituale se propun: societatea, viaţa, natura, adevărul, frumosul, binele, omul.

Jocul *Vreau şi Trebuie*

Obiectivele:

Elevul va fi capabil:

- să reflecteze asupra realităţii dorinţelor sale;
- să aibă o opinie critică privitor la situaţiile create.

Jocul e conceput ca o competiţie între două echipe. Jucătorii echipei „Vreau” expun pe rînd o dorinţă. Echipa „Trebuie”, după o discuţie scurtă, înaintează un şir de condiţii care trebuie să fie executate pentru a realiza dorinţa înaintată. De exemplu, primul jucător spune: „Eu doresc să plec la munte pentru a face schi”. La această afirmaţie echipa „Trebuie” răspunde: „Pentru aceasta vei avea necesitatea de a procura schiurile; de a învăţa a face schi, de a studia limba străină, de a cîştiga o anumită sumă de bani” etc.

Jucătorul din echipa „Vreau” ia hotărîrea în ce măsură această dorinţă este pentru dînsul reală. Dacă el ajunge la concluzia că dorinţa nu este realizabilă, el părăseşte echipa sa şi pleacă în „Lumea Visului”, echipa „Trebuie” obţine un punct.

Prima rundă a jocului se desfăşoară conform fişelor cu dorinţele fixate în prealabil:

- „Eu doresc să am o casă mare şi frumoasă”;
- „Eu doresc să am un autovehicul prestigios”;
- „Eu doresc ca vorbirea mea să fie expresivă şi corectă”;
- „Eu doresc să fiu fizic bine dezvoltat şi călit”;
- „Eu doresc să am mulţi prieteni devotaţi şi receptivi”.

Este important ca problematica dorinţelor prezentată pe fişe să înceapă cu valorile materiale şi, apoi, să se treacă la valori spirituale. Aceasta permite de a promova discuţia la un nivel mai înalt.

A doua rundă nu necesită pregătirea fişelor. Copiii singuri asimilează principiul jocului şi îşi expun opiniile.

Jocul *Probleme şi argumente*

Obiectivele:

Elevul va fi capabil:

- să dezvolte capacitatea de a aprecia realitatea în multitudinea problemelor ei;
- să formeze atitudinea adecvată faţă de fenomenele vieţii şcolare;
- să dezvolte capacitatea de autoreglare a comportamentului său.

Se formează două echipe: echipa „Analiticii” şi echipa „Pragmaticii”. Echipele examinează o situaţie vitală din două aspecte: din punctul de vedere al înaintării problemei şi din punctul de vedere al rezolvării acesteia. Din „coşul” problemelor reprezentanţii echipelor extrag o fişă cu o problemă. Se aleg doi-trei arbitri care apreciază calitatea argumentelor propuse şi numărul soluţiilor expuse. După rezolvarea primei probleme, echipele se schimbă cu rolurile.

Drept conţinut al discuţiei vor fi problemele vieţii şcolare:

- O elevă nouă nu şi-a găsit prieteni în clasă.

- Băiatul vrea să ştie de ce nu este iubit în clasă.
- De ce oamenii mint?
- Cine sînt prietenii, cum să-i găsim şi să ne împrietenim?
- Pentru ce învăţăm la şcoală?

Aceste jocuri oferă posibilitatea de a situa participanţii în două tabere cu poziţii concurenţiale, a identifica problemele, a elimina variantele soluţiilor, a examina opţiunile, a lua decizii.

Fiind implicaţi în procesul de creare şi promovare a acestor jocuri, studenţii îşi formează priceperea de a modela grupul la nivel de moderator, facilitează comunicarea la nivel de grup, influenţează formarea convingerilor şi viziunilor educaţilor săi, dezvoltînd capacităţi necesare organizării eficiente a procesului educaţional.

Eforturile de renovare întreprinse în vederea optimizării pregătirii studenţilor pentru activitatea de diriginte ne-au permis să ne convingem că implementarea tehnologiilor ludice asigură formarea motivaţiei şi pregătirii practice pentru îndeplinirea de noi roluri pedagogice în societatea în dezvoltare.

Bibliografie:

1. Кукушкин, В., *Современные образовательные технологии в начальной школе*, Москва, Феникс, Торговый дом, 2004.
2. Щуркова, А., *Игровые технологии в работе классного руководителя*, Москва, Феникс, 2004.

ASPECTE DIDACTICE ALE PREGĂTIRII STUDENŢILOR FACULTĂŢILOR PEDAGOGICE PENTRU IMPLEMENTAREA „NOILOR EDUCAŢII” ÎN ŞCOALA PRIMARĂ

Lora CIOBANU, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: În articolul de faţă se abordează cîteva elemente ale procesului didactic universitar care caracterizează pregătirea studenţilor facultăţilor pedagogice pentru valorificarea noilor conţinuturi educaţionale („noilor educaţii”) în şcoala primară, relevîndu-se un complex de metode şi forme didactice interpretate într-un mod nou, punîndu-se accentul pe soluţii concrete.

Cuvinte-cheie: *problematică educaţională, noi conţinuturi educaţionale, „noi educaţii”, educaţie sanogenă, educaţie economică, educaţie ecologică, model pedagogic.*

Abstract: This article tackles some elements of the university teaching process which characterize the training of the students of pedagogical faculties to value „the new education” in the primary school. A number of methods and teaching forms which are interpreted in a new way are underlined, pointing out concrete solutions.

Keywords: *educational problems, learning new content, „New education”, sanogenic education, economic education, environmental education, pedagogical model.*

La etapa contemporană lumea se confruntă cu mai multe probleme, cele mai multe dintre ele fiind de natură educaţională cum ar fi:

- *problema mediului înconjurător* (poluarea mediului; defrişarea pădurilor; adunarea gunoiştilor imense etc.);
- *problema sănătăţii publice* (mod de viaţă defectuos, în rezultat crescînd numărul obezilor, cardiacilor, creşterea vertiginoasă a infectaţilor cu HIV, tuberculoză etc.);
- *lipsa de socializare economică* a copiilor (nepregătirea pentru viaţa economică (în sens îngust) şi pentru gospodărirea familiei etc.).

Pentru redresarea acestei probleme educaţionale, personalităţi marcante din conducerea UNESCO Gh. Văideanu, B. Francine, F. Edgar, F. Joan recomandă introducerea noilor conţinuturi educaţionale („noilor educaţii”) în curriculum preuniversitar de toate nivelurile, inclusiv în curriculum ciclului primar, care au menirea să îmbunătăţească substanţial calitatea educaţiei şi a învăţămîntului. Un loc aparte i se rezervă educaţiei ecologice, educaţiei sanogene şi educaţiei economice şi casnice moderne.

Aceste direcţii în educaţie sînt reflectate şi în Curriculum disciplinar pentru clasele primare din RM care include deja noi conţinuturi şi care se cer calitativ realizate:

- Deprinderi de viaţă / Educaţia sanogenă;
- Formarea culturii economice elementare;
- Educaţia ecologică.

Această constatare, de altfel aşteptată, ne-a pus în faţa unei dileme: Oare sînt pregătiţi suficient învăţătorii pentru a realiza cu succes conţinuturile propuse?

În rezultatul aplicării unor instrumente de evaluare cum ar fi chestionarul, metoda ratingului, metoda autoaprecierii, observarea diverselor momente de regim pe parcursul lecţiilor asistate, convorbiri individuale cu învăţătorii, analiza experienţei de lucru, analiza documentelor pedagogice (proiectarea de perspectivă, proiecte didactice zilnice) am precizat următoarele:

- formele de proiectare a muncii didactice vizavi de noile conţinuturi curriculare;
- tehnologiile educaţionale utilizate de către pedagogi în procesul realizării noilor conţinuturi curriculare;
- calitatea muncii învăţătorilor în fiecare clasă.

Cercetarea analitică a rezultatelor ne-a permis decelarea următoarelor *momente esenţiale:*

- deşi, în ansamblu, necesitatea realizării noilor conţinuturi curriculare este conştientizată, majoritatea învăţătorilor nu pot evidenţia conţinutul deplin al reprezentărilor, capacităţilor şi atitudinilor pentru fiecare conţinut nou, nu găsesc soluţii adecvate pentru realizarea lor cu elevii;
- procesul de implementare a noilor conţinuturi se efectuează spontan, necoordonat, nu se respectă continuitatea de la o lecţie la alta, se formulează obiective operaţionale insuficiente.

Analiza datelor experimentale ne-au permis să evidenţiem cauzele principale care frînează pregătirea profesională a învăţătorilor în problemă: insuficienţa literaturii ştiinţifico-metodice; lipsa priceperilor şi deprinderilor de lucru; incapacitatea de a proiecta lucrul cu aceste conţinuturi; lipsa timpului pentru autoperfecţionare.

Pornind de la rezultatele obţinute, decidem că pregătirea cadrelor didactice la valorificarea acestui domeniu al educaţiei este insuficientă.

Prin urmare, problema care se conturează în acest sens derivă din divergenţa care există între cerinţele învăţămîntului actual axat pe implementarea noilor conţinuturi educaţionale în procesul didactic şi pregătirea insuficientă a cadrelor didactice pentru implementarea acestor conţinuturi în şcoală.

În opinia noastră, una din soluţii ar fi pregătirea studenţilor specialităţilor pedagogice pentru valorificarea noilor conţinuturi educaţionale.

În ceea ce urmează, vom aborda cîteva aspecte didactice ce caracterizează pregătirea studenţilor de la facultatea PPAS pentru implementarea „noilor educaţii" în procesul educaţional din ciclul primar.

Pregătirea studenţilor s-a făcut în baza unui model pedagogic care a inclus următoarele aspecte:

- concretizarea competenţelor profesionale ale studenţilor necesare pentru realizarea ulterioară (în cadrul practicii pedagogice şi a serviciului propriu-zis) a noilor conţinuturi curriculare;
- proiectarea şi realizarea modulului Implementarea noilor conţinuturi curriculare în şcoala primară în cadrul obiectului de studiu Management educaţional.

Ca fundament metodologic în determinarea competenţelor profesionale a studenţilor, am acceptat opiniile mai multor specialişti în domeniu: D. Hopkins (*Perfecţionarea şcolii într-o eră a schimbării*, Chişinău, Prut Internaţional, 1998), P. Jelescu (*Problema pregătirii la diverse niveluri a cadrelor didactice pentru învăţămîntului preşcolar şi primar*, Chişinău, Ştiinţa, 1999).

Precizarea competenţelor profesionale asupra cărora va trebui să lucrăm a fost nemijlocit influenţată şi de rezultatele obţinute la anchetarea cadrelor didactice.

În acest scop, am modificat harta-schemă prelucrată de savantul L. Spirin (*Формирование общепедагогических умений учителя* / на материале подготовки студентов педвуза к воспитательной работе. Автореф. дис. д-ра пед. Наук, 1981) după tipul profilurilor paralele. Harta-schemă pe care am aplicat-o a constituit o matriţă măsurată cu cinci puncte (maxim), care a fost montată în lista provizorie a cunoştinţelor şi capacităţilor necesare învăţătorilor pentru realizarea cu succes a noilor conţinuturi curriculare.

Punctajul corespundea următorilor parametri (după importanţă):

- 5 puncte (foarte importante);
- 4 puncte (importante);
- 3 puncte (mai mult importante decît neimportante);
- 2 puncte (mai mult neimportante decît importante);
- 1 punct (neimportante).

În rezultatul prelucrării matematice a hărţilor-schemă, am calculat media aritmetică pentru fiecare pricepere sau domeniu de cunoaştere. Datele obţinute, supuse în continuare analizei calitative, ne-au permis să evidenţiem următoarele cunoştinţe şi capacităţi din care se constituie competenţa profesională a absolventului specialităţii *Pedagogie în învăţămîntul primar,* orientată spre implementarea cu succes a noilor conţinuturi incluse în Curriculumul şcolar pentru clasele primare. Menţionăm că ele pot completa codul deontologic al învăţătorului în aspectul cercetat.

Cunoştinţe:

- Cunoaşterea profundă a obiectivelor curriculare noi: Educaţie ecologică, Educaţie sanogenă, Formarea culturii economice elementare;
- Cunoaşterea conţinuturilor orientative cu ajutorul cărora s-ar putea realiza la un nivel adecvat obiectivele curriculare preconizate;
- Cunoaşterea formelor şi metodelor de realizare a conţinuturilor curriculare noi.

Capacităţi:

- *Analitice:*
  - Analiza şi aprecierea relaţiilor social-economice de pe poziţiile pregătirii elevilor pentru integrarea activă în viaţă;
  - Analiza influenţelor pedagogice pozitive ce se pot exercita prin intermediul diferitor feluri de activităţi copilăreşti;
  - Analiza experienţei de lucru a colegilor referitoare la integrarea conţinuturilor curriculare noi în materiile deja existente.
- *Organizaţionale:*
  - Organizarea unui cadru pedagogic adecvat care să permită realizarea obiectivelor în condiţii optime.
- *Comunicative:*
  - Capacitatea de a susţine discuţii cu colegii de breaslă despre cele mai noi informaţii referitoare la domeniul dat.
- *Formative:*
  - Să elaboreze obiective operaţionale cu referinţă la conţinuturile noi şi să le găsească locul potrivit în proiectarea de perspectivă şi cea zilnică şi în conformitate cu ele să prelucreze forme şi metode concrete de lucru cu elevii;
  - Să formuleze unele obiective investigative, generate de noile conţinuturi curriculare, care să fie direcţionate spre modificarea tehnologiilor didactice, modalităţilor şi tehnicilor de evaluare a performanţelor înregistrate de elevi în procesul instruirii.

Proiectarea lecţiilor teoretice şi practice la modulul nominalizat s-a efectuat în conformitate cu competenţele profesionale descrise mai sus.

Modulul a fost elaborat în baza mai multor publicaţii de specialitate: L. Ciobanu, *Formarea culturii economice elementare. Curriculum preşcolar. Educaţia şi instruirea copiilor de 5-7 ani în grupele pregătitoare*, Chişinău, IŞEC, 2000; M. Duţu, *Educaţia şi problemele lumii contemporane*, Bucureşti, Albatros, 1998 etc. Programul a fost preconizat pentru 12 ore: 8 ore de auditoriu (4 ore – prelegeri şi 4 ore – seminare) şi 4 ore pentru lucru individual dirijat. Prezentăm tematica modulului:

Tabelul nr. 1

Tematica modulului „Implementarea noilor conţinuturi curriculare în şcoala primară”

Nr /o	Problema noilor conţinuturi curriculare în teoria şi practica	Nr. / ore	Tipul orelor
1.	învăţământului primar	2	Li
2.	Specificul studierii noilor conţinuturi curriculare	2	Cd
3.	Obiectivele, conţinutul şi metodica de realizare a educaţiei pentru sănătate / educaţia sanogenă	2	Cd
4.	Obiectivele, conţinutul şi metodica de realizare a educaţiei economice	2	Cd
5.	Obiectivele, conţinutul şi metodica de realizare a educaţiei ecologice	2	Cd
6.	Integrarea noilor conţinuturi curriculare în conţinuturile tradiţionale (tratarea modulară)	2	Li

Lecţiile teoretice au inclus familiarizarea cu cercetările recente care vizează problematica dată, analiza Curriculumul-ui în aspectul evidenţierii competenţelor specifice şi subcompetenţelor „noi” standard (de referinţă) în cadrul disciplinelor normative.

Lecţiile practice s-au axat pe realizarea următoarelor obiective de referinţă:

- selectarea conţinuturilor orientative care vizează noile conţinuturi educaţionale;
- exersarea studenţilor în elaborarea obiectivelor operaţionale vizavi de conţinuturile selectate;
- evidenţierea metodelor şi procedeelor didactice de realizare a conţinuturilor selectate;
- integrarea lor în disciplinele tradiţionale.

Pentru a realiza obiectivele preconizate la cel mai eficient nivel, fiecare lecţie de seminar a fost structurată, după cum urmează:

- audierea şi analiza referatelor însoţite de o conversaţie profesională;
- rezolvarea însărcinărilor prin cooperare;
- demonstrarea unor fragmente ale lecţiilor integrate;
- joc profesional / simularea lecţiilor demonstrative în auditoriu;

- dezbateri pedagogice.

Pentru temele de seminar (*Obiectivele, conţinutul şi metodica de realizare a educaţiei economice* şi *Obiectivele, conţinutul şi metodica de realizare a educaţiei ecologice*) au fost prezentate de către studenţi două referate. În cadrul ascultării referatelor a fost important să le formăm deprinderea de a întreţine convorbiri profesionale pe tematicile vizate.

De aceea obiectivul urmărit de noi, dar şi de referenţi a fost să trezim interesul faţă de tema comunicării, dar şi să găsim metodele şi mijloacele care contribuie la sporirea eficientă a acestei forme de comunicare. Pentru aceasta a fost important, mai întîi, să examinăm şi apoi să respectăm structura conversaţiei profesionale care a constat din cinci faze:

- începutul;
- transmiterea informaţiei;
- argumentarea informaţiei;
- combaterea argumentelor oponentului;
- adoptarea deciziilor.

Tot în cadrul acestor ore le-am propus tematica orientativă a activităţilor extracurriculare la *Educaţia pentru sănătate* şi *Educaţia economică.*

Prin intermediul cooperării, studenţii au elaborat tematica ghidului la *Educaţia ecologică,* care poate servi ca indicaţii metodice pentru orele de cerc la ştiinţe (1oră săptămînal).

Simularea lecţiilor demonstrative în auditoriu a fost precedată de demonstrarea unor fragmente ale lecţiilor integrate cu noi conţinuturi educaţionale.

Lecţiile simulate în auditoriu au demonstrat că conţinuturile noi sînt accesibile, interesante şi, principalul, ele pot fi integrate în cadrul altor conţinuturi tradiţionale.

Obiectivele urmărite de către studenţii „evaluatori" ai lecţiilor demonstrative erau următoarele:

- Descrieţi / exemplificaţi ce aţi luat de la lecţia colegului;
- Cum a realizat / integrat în conţinuturile deja existente obiectivele curriculare care vizează noile conţinuturi?;
- Daca au fost neajunsuri, care au fost ele;
- Propuneţi variante / modalităţi noi de realizare a lecţiei.

Subliniem că analiza pedagogică a lecţiilor a fost concepută ca factor organizator şi mobilizator al studenţilor în implementarea noilor conţinuturi curriculare. În fond, ea a contribuit şi la dezvoltarea culturii general-pedagogice, a influenţat pozitiv creşterea iniţiativei lor creatoare, devenind mijlocul principal de înviorare a procesul didactic. În urma analizei pedagogice a lecţiilor simulate s-a mărit, în rezultat, responsabilitatea fiecărui student pentru activitatea sa personală.

La sfîrşitul acestei etape de lucru am concluzionat că noile conţinuturi curriculare trebuie integrate în cadrul tuturor disciplinelor şcolare.

Dezbaterea a reprezentat o metodă managerială de formare a cadrelor didactice în care a predominat acţiunea de comunicare orală interogativă. Prin această metodă am valorificat procedeul întrebărilor, care au fost orientate pedagogic în direcţia realizării schimbului de experienţă (căpătată în rezultatul jocului profesional), semnificativă pentru implementarea noilor conţinuturi curriculare în practica claselor primare, pentru dezvoltarea unor capacităţi de stăpînire a acestor conţinuturi. Proiectarea metodei dezbaterii a urmărit realizarea unei forme avansate de învăţare profesională, posibilă în numeroase variante de organizare. În această ordine de idei, menţionăm că dezbaterile s-au efectuat în grup şi prin asalt de idei. Dezbaterile efectuate în cadrul modulului „Implementarea noilor conţinuturi curriculare în şcoala primară" au trecut prin trei momente importante:

Primul moment: introducerea, prin formularea întrebărilor sau a întrebărilor-problemă.

La această etapă propuneam întrebări de tipul: „Acum vom începe să motivăm de ce lecţia simulată de studenta „X" a fost apreciată cu calificativul „foarte bine" sau „Acum vom încerca să clarificăm de ce lecţia simulată de studenta „Y" a suferit eşec.

Al doilea moment: intervenţia participanţilor.

Acest moment a fost caracterizat de un şir de întrebări formative de tipul:

- frontale (De ce s-a întîmplat aşa?);
- directe (Care sînt motivele pentru care susţineţi ideea respectivă?);
- inversate (Ce s-ar fi întîmplat dacă...?);
- de revenire (Cum credeţi că ar fi bine să procedăm în situaţia dată?);
- imperative (Analizaţi următoarea situaţie...);
- de releu (Completaţi răspunsul anterior...);

- de controversare (Există sau nu există situaţii respective?).

Astfel de întrebări au permis dezbateri calitative ale tuturor situaţiilor problematice apărute în procesul de simulare a lecţiilor integrate cu noi conţinuturi educaţionale.

Momentul al treilea s-a referit la sintetizarea discuţiilor prin sistematizarea argumentelor, delimitarea aprecierilor date, formularea şi definitivarea concluziilor vizavi de problema pusă în discuţie.

Dezbaterile au evidenţiat trei grupe simbolice de „învăţători".

În prima grupă s-au clasat studenţii care participau activ în discuţie, propuneau rezolvări corecte, de multe ori chiar creative.

În grupa a doua am clasificat studenţii care manifestau interes, se străduiau să răspundă la întrebări, însă, deseori, propuneau soluţii greşite sau puţin eficiente.

În grupa a treia am inclus studenţii, care participau (prin prezenţă) la toate dezbaterile, dar se prezentau pasiv.

Subliniem că clasificarea despre care am vorbit, s-a făcut cu scopul de a lucra diferenţiat în etapa lucrului individual dirijat.

În rezultat, consultaţiile individuale au fost efectuate cu studenţii din grupa a doua şi a treia.

Consultaţiile au fost dirijate în două moduri:

1) direct;
2) indirect.

În cazuri speciale, consultaţiile au fost promovate de noi (dacă tematica era prea complicată), iar în restul cazurilor consultaţiile erau făcute de către studenţii care au fost clasificaţi în prima grupă.

Consultaţiile au fost construite în baza următoarelor poziţii-cheie:

- poziţia consultantului şi a celor consultaţi sînt echitabile;
- consultantul nu transmite, nu educă, dar actualizează, stimulează dorinţa de cunoaştere a celui consultat activitatea lui de cercetare, creează condiţii pentru perfecţionarea calităţilor profesionale;
- influenţa formativă se face prin intermediul exemplului personal, modelelor proprii;
- determinarea conţinutului consultaţiei se face ţinîndu-se cont de necesităţile personale ale fiecărui student sau de necesităţile grupului.

Implicarea studenţilor atît în poziţie de consultant, cît şi în poziţie de persoane care au nevoie de consultaţii, au dat naştere premiselor reflecţiei, ca o capacitate pur umană de a-şi conştientiza şi compara propriile acţiuni profesionale cu necesităţile şi posibilităţile profesionale ale colegilor.

Rezultatele pozitive ale evaluărilor curentă şi sumativă la modulul „Implementarea noilor conţinuturi curriculare în şcoala primară" au demonstrat că ansamblul formelor şi metodelor didactice descrise mai sus au contribuit eficient la formarea competenţelor profesionale ale studenţilor de la specialitatea „Pedagogie în învăţămîntul primar".

Bibliografie:

1. Best, Francine, *Promotion des valeurs humaines, ethiques et culturelles en education*, Paris, UNESCO, 1991.
2. Ciobanu, Lora, *Formarea culturii economice elementare. Curriculum preşcolar. Educaţia şi instruirea copiilor de 5-7 ani în grupele pregătitoare*, Chişinău, IŞEC, 2000.
3. Duţu, Mircea, *Educaţia şi problemele lumii contemporane*, Bucureşti, Albatros, 1998.
4. Faure, Edgar, *Learning to be*, Paris, UNESCO, 1972.
5. Freeman, Joan, *Pour une education de base de qualite: comment developper la competence*, Geneve, Bureau International d'Education, 1993.
6. Hopkins, David, *Perfecţionarea şcolii într-o eră a schimbării*, Chişinău, Prut Internaţional, 1998.
7. Jelescu, Petru, *Problema pregătirii la diverse niveluri a cadrelor didactice pentru învăţămîntul preşcolar şi primar*, Chişinău, Ştiinţa,1999.
8. Спирин, Леонид, *Формирование общепедагогических умений учителя* / на материале подготовки студентов педвуза к воспитательной работе. Автореф. дис. д-ра пед. наук, 1981.
9. Văideanu, George, *UNESCO-50. Educaţie*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1996.

PERSPECTIVE DE FORMARE A COMPETENŢEI PROFESIONAL-DIDACTICE DE EDUCAŢIE ECOLOGICĂ – CEE ÎN PROCESUL PREGĂTIRII INIŢIALE A CADRELOR DIDACTICE PENTRU ÎNVĂŢĂMÎNTUL PRIMAR

Liliana SARANCIUC-GORDEA, *Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chişinău, Republica Moldova*

Rezumat: În acest articol se identifică o problema nouă şi stringentă a cadrelor didactice pentru învăţămîntul primar – problema necesităţii formării la învăţători a competentei de educaţie ecologică a elevilor de vîrstă şcolară mică. Se aduc argumente de ordin ştiinţific, social-economic, care demonstrează corelarea acestei probleme cu tendinţele de modernizare a educaţiei în plan naţional şi global.

Cuvinte-cheie: *competenţa profesional-didactică, model de profesionalizare, educaţie ecologică, criză ecologică, paradigma constructivistă de educaţie ecologică, competenţa de educaţie ecologică.*

Abstract: The article identifies an urgent problem of the day which is faced by primary school teachers – that of developing primary school pupils' competences of environmental education. Scientific and social-economical arguments are brought to demonstrate the correlation of this problem with tendencies of modernising education on the national and international scale.

***Keywords**: professional-didactic competence, environmental education, ecological crisis, constructive paradigm on environmental education, competence of environmental education.*

În ultimii ani, au apărut un şir de lucrări în care este desfăşurată şi precizată esenţa fenomenului de formare a competenţelor profesionale didactice, în baza unui „model" de profesionalizare – formarea competenţelor axate pe cultura generală a personalităţii şi competenţele orientate spre realizarea obiectivelor profesionale specifice domeniului de activitate.

Mai multe modele de profesionalizare a carierei didactice sînt consacrate şi recunoscute la nivel mondial în spaţiul formării iniţiale şi continue a cadrelor didactice. Unul din acestea (1970) este fondat pe cercetările psihologice asupra învăţării (Skinner, Bloom, Carrde) şi pe studiile privind formularea obiectivelor în termeni de performanţă – educaţia profesorilor bazată pe competenţă, performanţă. Considerînd competenţa drept conduită despre care se presupune că va promova succesul învăţării elevilor, reprezentanţii acestei orientări fac din competenţă finalitatea programului de formare a viitorilor profesori. De asemenea, au fost diferenţiate şi primele tipuri (clase) de competenţe: cognitive, practic-acţionale, afective, psihosociale (atitudini-valori), de explorare şi cercetare [Huston 1980: 45].

Alt model de formare iniţială a cadrelor didactice – personalist (umanist) presupune o experienţă de învăţare integrată în universul propriu de semnificaţii al candidatului, care să nu ducă la modele imitative, ci la dezvoltarea spiritului său reflexiv, critic, creativ. Acest model propune comutarea accentului pe mobilizarea forţelor subiectului (motivaţii, capacităţi, aptitudini) şi nu pe conţinut (Rogers C., Glaser W., Lobrot M.). Tot în acest context se înscrie şi modelul UNESCO care vine cu scopul de formare a personalităţii capabilă maximal de a-şi realiza calităţile sale şi cu succes de a se integra în societatea contemporană: componenta cognitivă şi socială.

În această cheie se înscriu competenţele de bază specifice învăţămîntului superior numite „proiectul Tiuning": competenţe instrumentale, interpersonale, sistemice: „proiectul Dublin" – cunoaştere şi înţelegere, aplicarea cunoaşterii, capacităţile analitice, capacităţile comunicative, capacitatea de a învăţa [Gutu, Muraru, Dandara 2009: 30], si competenţele de bază din clasificatorul European care a tins să integreze aceste 2 proiecte: cunoştinţe, priceperi, competenţe personale şi profesionale [ibidem 2009: 31].

Marcel Lesne, în funcţie de obiectivele procesului de formare, a conturat trei modele aplicabile în procesul de formare iniţială a cadrelor didactice: modelul transmisiv-normativ, modelul incitativ-personal şi modelul achiziţiei prin inserţie socială. Concepţia lui Marcel Lesne atrage atenţia asupra faptului că fiinţa umană este concepută ca produs social, ca actor social, iar întreaga construcţie educaţională destinată formării sale profesionale este obligată să fie pe măsură.

Activitatea de formare, concepută în sensul evoluţiei de la principiile pedagogiei moderniste spre elementele postmoderniste, evidenţiază importanţa situării pregătirii socio-profesionale la nivelul unor modele strategice specifice: modelul incitativ-personal (bazat pe stimularea motivaţiei şi pe dezvoltarea potenţialului individual), modelul achiziţiei prin inserţie socială (bazat pe învăţarea profesiei în context profesional real), modelul umanist (centrat pe dobîndirea culturii generale, formarea intelectualilor) şi modelul tehnicist (centrat pe dobîndirea culturii profesionale, în vederea formării specialiştilor) [Iucu 2000: 77].

În Republica Moldova este propusă paradigma tridimensională a competenţelor la descrierea competenţei „profesionale" a modelului cu următoarele caracteristici: competenţe generale (de bază) (competenţa gnoseologică, pronostică, praxiologică, managerială, de evaluare, comunicativă şi de integrare socială, de autoinstruire); competenţe profesionale (care presupune posedarea de cunoştinţe, capacităţi, atitudini, necesare pentru realizarea anumitei activităţi profesionale); competenţe curriculare (finalităţi exprimate în termeni de cunoştinţe (cunoaştere), de abilităţi (aplicare), de competenţe (integrare)) [Guţu 2005: 144]. Atît competenţele generale, profesionale, cît şi cele curriculare sînt asigurate, în special, de dezvoltarea unor capacităţi/calităţi personale importante, cum ar fi: memoria durabilă, gîndire flexibilă,/divergentă, organizare personală (autoorganizarea), echilibrul naţional, flexibilitatea atenţiei, spiritul de observaţie etc. [ibidem 2005: 145].

În această cheie, V. Guţu menţionează ca cele mai importante calităţi generale psihofiziologice necesare formării unui specialist competent sînt: flexibilitatea – capacitatea de a corecta programul de activitate în conformitate cu cerinţele situaţiei; abstractizarea – capacitatea de a genera fapte concrete, de a se baza pe cuvinte abstracte, imagini în procesul de gîndire; reflexia – capacitatea de a păstra informaţia

în memoria de lungă durată. Această calitate de pregătire profesională îmbracă forma de calitate a comportamentului care apreciază capacitatea cadrului didactic de „a şti să faci" şi „a şti să fii" în comparaţie cu „a şti", numită competenţă profesională.

În opinia savanţilor V. Guţu, E. Muraru, O. Dandara, competenţa profesională exprimă esenţa acţională cu un pronunţat caracter util al comportamentului, iar competenţa constituie capacitatea / abilitatea complexă de realizare a obiectivelor prin stabilirea conexiunii dintre cele trei elemente definitorii ale comportamentului: a şti, a şti să faci şi a şti să fii, presupunînd o bună cunoaştere a domeniului.

Şirul de eşalonare a modelelor de profesionalizare a cadrelor didactice este divers şi poate continua prin multe alte exemple, dar în baza analizei acestora putem conchide că prin model se înţelege nu atît un mod de a proceda anume, unic, ce poate fi imitat ca atare, invariabil, cît un sistem de teze numite „principii" validate de cercetări experimentale şi de practică, referitoare la ce are de făcut, dar şi la cunoştinţele, atitudinile şi calităţile personale pe care trebuie să le aibă un cadru didactic. Indiferent de poziţionarea paradigmatică, adoptată, competenţa profesional-didactică este obiectivul central al tuturor programelor de formare profesională [Grant 1979: 67].

Contribuţii valoroase la elucidarea problematicii formării profesionale centrate pe dobîndirea competenţelor didactice au avut: F. M. Gerard, X. Roegiers, J. Cardinet, J. E. Ormrod, R. W. Houston, F. Raynal, G. Dall'Alba, J. Sandberg, A. Reunier, P. Perrenoud, S. Marcus, N. Mitrofan, I. Jinga, S. Cristea, V. Guţu, E. Muraru, O. Dandara etc.

Prin prisma acestor opinii, competenţa este o realitate dinamică şi flexibilă, greu de surprins şi de cuantificat. Diverse definiţii ale competenţei, oferite de literatura de specialitate, fac referire la relaţia dintre cel care desfăşoară o activitate şi rezultatele bune ale activităţii sale. Abordarea variată a problematicii competenţei didactice conduce la o diversitate de criterii de bază, numite anterior principii [Grant 1979: 123] pe baza cărora este apreciată activitatea cadrelor didactice din învăţămîntul de toate gradele [Houston 1980]. Iar pentru înţelegerea adecvată a conceptului de competenţă şi a modalităţilor prin care aceasta poate fi formată, sînt esenţial de reţinut anumite caracteristici, rezultate din cercetările specialiştilor, amintiţi anterior:

- competenţa se afirmă într-un context profesional real;
- competenţa evoluează treptat, se situează într-un continuu, care merge de la simplu la complex;
- competenţa se fondează pe un ansamblu de resurse, aptitudinale şi atitudinale;
- competenţa este un proiect, o finalitate fără sfîrşit [Naţional Board 1989: 62].

După ce conceptul de competenţă didactică s-a dovedit a fi elastic în teoria şi practica educaţională s-a pus problema elementelor comune ale conceptului de competenţă unde au fost identificate următoarele caracteristici comune: competenţele sînt dependente de context, competenţele sînt indivizibile; competenţele sînt expuse la schimbare; competenţele sînt racordate obiectivelor, activităţilor şi sarcinilor; competenţele necesită procese de învăţare şi de dezvoltare bine definite; competenţele sînt interdependente [Iucy 2004: 29] .

Structura competenţei didactice este abordată diferit de specialiştii în educaţie, clasificările fiind numeroase. De exemplu, o tipologie operaţională în cadrul procesului de pregătire a cadrelor didactice este următoarea: competenţe profesional-ştiinţifice; competenţe psiho-pedagogice; competenţe psiho-sociale şi relaţionale; competenţe manageriale; competenţe instituţionale [Maciuc 1998: 98].

În vizorul dat este promovat şi modelul structural al competenţelor pe trei dimensiuni (L. Shulman, 1987; P. W. Hill, 2003; J. D. Bransford, A. L. Brown, R. R. Cocking, 2000; J. Barnett, D. Hodson, 2001): competenţe legate de cunoaşterea disciplinei; competenţe legate de pregătirea pedagogică generală; competenţe legate de cunoaşterea pedagogiei conţinuturilor [Iucu 2000: 94].

Aceste structuri de competenţă oferă cadrelor didactice posibilitatea asumării diferitelor roluri profesionale posibil de îndeplinit la un moment dat, care au fost detaliat analizate şi prezentate de Andre de Peretti de unde putem conchide: competenţele derivă din rolurile-cheie ale cadrului didactic şi sînt definite în termeni care ţin de contextul specific şi de criteriile de performanţă stabilite. Ca exemplu ne poate servi modelul de competenţă al învăţătorului care implică rolul de a conduce activităţi instructiv-educative cu elevii, lăsînd deoparte celelalte roluri posibile, cum ar fi rolul de manager şcolar, consilier al elevilor, de diriginte, creator de materiale curriculare ş.a. şi vine a sprijini dezvoltarea / modelarea personalităţii elevilor: competenţe de analiză pedagogică a conţinuturilor curriculare; competenţe de analiză a caracteristicilor care urmează a fi predate; competenţe de apreciere şi evaluare a comportamentului elevului; competenţe de proiectare a instruirii; competenţe de conducere a proceselor de instruire; competenţe de îndeplinire a unor îndatoriri ş.a. [Joiţa 2005: 56].

În acest context relatat anterior îşi are rolul, locul şi rostul constituirii si formarii unei noi competenţe profesional-didactice a învăţătorului – competenţa de educaţie ecologică a elevilor de vîrstă şcolară mică – CEE, care, odată formată, va spori esenţial responsabilitatea acestuia pentru reprezentările de educaţie ecologică a tinerii generaţii.

Primele contururi ale acestei competenţe îşi au originea din Renaştere, cînd în şcolile europene se pune accentul pe cunoaşterea mediului înconjurător şi pe dezvoltarea unei gîndiri în conformitate cu natura, care mai tîrziu, odată cu dezvoltarea societăţii industriale, se reliefează prin prisma legăturii dintre învăţare şi viaţa cotidiană [Дерябо 1996: 39]. De asemenea, aceste permise au început, în mod conştient şi sistematic, să se evidenţieze, odată cu modernizarea instruirii care evolua deopotrivă cu transformările societăţii industriale în postindustriale, unde s-a conturat termenul de „specialist competent" în noua perioadă a „cunoaşterii economice". În aşa mod a fost marcată etapa de formare a specialistului competent în toate domeniile sociale (Болотов 2003: 8-9), inclusiv şi în instituţiile de învăţămînt, unde cadrul didactic competent şi cu competenţe de educaţie pentru societate a început să realizeze măsuri în vederea formării personalităţii educatorului în scopul integrării în activitatea socială. Iar de rînd cu laturile educaţiei de bază s-a eşalonat şi fenomenul social de educaţie – educaţia ecologică.

Acest fenomen a pornit a fi studiat de amploare la începutul anilor 70 ai secolului trecut, atît la nivel teoretic-metodologic cit şi practic. Prin prisma dată si a cercetărilor ştiinţifice din ultimii ani (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин, И. Д. Зверев, K. Lorenz etc.) s-a ajuns la concluzia că fenomenul de educaţie ecologică în baza anumitor legităţi se dezvoltă odată cu societatea, se determină social, evoluţionează în paralel cu etapele deveniri obiectului ştiinţei ecologice – de la cel biologic şi de protecţie a naturii spre cel inter – şi transdisciplinar.

În acea perioadă de debut al fenomenului social de educaţie, şcoala avea scop să-i înveţe pe cei tineri şi pe toţi oamenii, de altfel, de ce şi cum trebuie protejată natura şi mediul înconjurător. Iar problema formării unui tip nou de conştiinţă ecologică a cerut crearea unei noi paradigme constructiviste de educaţie ecologică [Дерябо 1995, Зверев 1991, Кавтарадзе 1990, Лихачов 1993, Ясвин 1995]. Acest fir foarte clar se evidenţiază printr-o dimensiune fundamentală UNESCO – educaţia şi informaţia.

Programul dat presupune o schimbare în mentalitatea oamenilor. O mentalitate adecvată presupune cunoaşterea sporită a mecanismului natură – dezvoltare – poluare – viaţă – om şi educarea tinerei generaţii a oamenilor în general, în spiritul armonizării imperativelor dezvoltării cu rigorile vieţii. În acest sens, UNESCO desfăşoară şi o strînsă colaborare cu Programul Naţiunilor Unite pentru Mediu în cadrul Programului Internaţional de educaţie relativă la mediul înconjurător, pus în practică, începînd din 1987. Prin prisma acestuia se urmăreşte ca rezultatele cercetării interdisciplinare asupra mediului să depăşească cercurile savanţilor şi specialiştilor şi să fie divizate în toate formele de învăţămînt, precum şi în rîndul publicului, în general.

Printre acţiunile cele mai semnificative întreprinse de UNESCO în acest context, se înscrie Conferinţa interguvernamentală organizată în 1977 la Tbilisi. Recomandările acesteia şi Declaraţia finală au pus bazele, au precizat obiectivele şi au definit principiile pedagogice ale educaţiei legate de protecţia mediului ambiant. Dincolo de rezultatele obţinute în decursul deceniului care a trecut, problemele semnalate atunci sînt departe de a fi rezolvate chiar şi la începutul mileniului trei. De aceea, probabil, odată cu transformările socio-economice, o trăsătură esenţială a civilizaţiei contemporane, rămîne criza ecologică care se manifestă prin diverse probleme din diverse sfere: naturală, socială, demografică, economică, spirituală. Iar pentru depăşirea crizei ecologice este necesar ca strategiile economice, tehnologice şi juridice să se bazeze pe strategiile educaţionale, menite să formeze o conştiinţa socială de tip ecocentric, pentru ca în viaţa socială şi în viaţa personală a fiecăruia să pătrundă ideile şi imperativele ecologice [Дерябо 1995, Зверев, 1991 Ясвин, 1995].

Aşadar, situaţia actuală socio-culturală şi ecologică sporeşte esenţial responsabilitatea cadrelor didactice, mai ales celor din clasele primare, pentru rezultatele educaţiei ecologice a tinerei generaţii. Deoarece, în acest context treptei primare de învăţămînt îi revine un rol fundamental în cadrul educaţiei ecologice permanente a cetăţenilor, iar în aşa mod se profilează necesitatea în constituirea unui model de competenţe profesionale a învăţătorului – competenţa de educaţie ecologică a elevilor de vîrstă şcolară mică.

Referitor la pregătirea profesională a viitorilor pedagogi pentru realizarea educaţiei ecologice a elevilor, s-au făcut remarcate mai multe idei pedagogice.

U. Bronfenbrenner a emis o concepţie a pregătirii profesionale ecologice a viitorului pedagog, bazată pe ideea că dezvoltarea individului are loc în funcţie de diverse niveluri ale mediului său sociologic. Dintre acestea, primul nivel pune amprenta pe dezvoltarea de mai departe a individului la celelalte niveluri şi determină atenţia deosebită pentru pregătirea ecoeducaţională a cadrelor didactice din învăţămîntul primar. La acest nivel elevul este plasat în mediul apropiat lui, în ansamblul de locaţii care oferă oportunităţi de a experimenta interacţiuni cu mediul natural/social.

Н. Дряхлов, В. Кондратьев argumentează că pregătirea viitorului învăţător pentru educaţia ecologică a elevilor, trebuie să fie orientată spre însuşirea experienţei social-ecologice. În acest context, cadrul didactic se transpune în sistemul „învăţător – mediul natural" şi, în consecinţă, rezultă o schimbare de comportament.

О. Роговая, Р. Карапетян, А. Галеева susţin că dezvoltarea durabilă trebuie să constituie suportul formal şi informal al întregului conţinut de pregătire profesională a unui pedagog. De asemenea, această idee o dezvoltă şi I. Bumbu, care consideră că dezvoltarea durabilă va implica în mod reciproc (subiect – obiect, obiect – subiect) o solidaritate, o capacitate de cooperare şi ajutor reciproc între generaţii şi cu generaţiile viitoare, prin punerea în aplicare a comportamentelor ecologice şi de protejare a mediului (poluarea apei, solului, aerului, sortarea şi reciclarea deşeurilor, economia energiei electrice).

În baza analizei literaturii de specialitate (metodologice, ecologice, pedagogice, metodice), am ajuns la ideea că la baza formarii competenţei profesional-didactice de educaţie ecologică la viitoarele cadre didactice din învăţământul primar vor sta cercetările privitoare la dezvoltarea activităţii ecologo-pedagogice şi organizarea procesului de educaţie ecologică, deoarece acestea se subscriu, prin legătura directă, cu competenţa ecologică în aspect filosofic, social-pedagogic, psihologo-pedagogic şi metodologic.

Cu alte cuvinte, acest proces va intersecta direcţia de educaţie ecologică si cea de pregătire profesională centrată pe formarea de competenţe ecologice ale specialiştilor în educaţie. Prima abordează caracteristicile esenţiale, conţinutale, structurale ale concepţiei despre lume, ale conştiinţei ecologice, fundamentele filosofice, sociale, psihologice ale educaţiei ecologice, ecologizarea instruirii etc. (D. H. Meadows, J. Randere, T. Spătaru, Г. В. Акопов, Н. М. Мамедов, Э. В. Гирусов, R. G. Barner, D. D. Chiras, Н. М. Моисеев, Н. Ф. Реймс, С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин, J. A. Fishman, E. Tarone, А. Н. Захлебный etc.). A doua direcţie abordează fundamentele general-sociale şi teoretico-metodologice ale instruirii centrate pe competenţe, formarea competenţelor profesionale ale cadrelor didactice (E. Early, D. J. Jarasinghe, C. Short, V. Guţu, E. Muraru, O. Dandara, Е. Огарев, И. Т. Агапов, И. С. Ломакина, В. В. Рогачев etc.). A treia direcţie vizează formarea competenţelor ecologice ale specialiştilor în educaţie (Т. М. Сороина, О. Д. Арефьева, С. В. Владимиров, О. Г. Роговая, Г. П. Сикорская, N. Garştea, L. Namolovan etc.).

Unind aceste direcţii într-un întreg, în vizorul abordării filosofice, sociale, pedagogice, psihologice şi metodologice a competenţei ecologice, competenţa profesional-didactică de educaţie ecologico – CEE s-ar putea modela din următoarele aspecte: a) în relaţie cu dezvoltarea subiectului de activitate ecoeducaţională: perceperea omului ca o comunitate universală a sistemului sociocultural, conştientizarea integrităţii, sistemelor naturale şi a Pământului, recunoaşterea valorilor globale la formarea reprezentărilor ecologice despre mediul înconjurător, conştientizarea necesităţii corectitudinale a nevoilor omeneşti paralel cu imperativele ecologice, formarea responsabilităţii profesionale şi personale a specialistului în domeniul instruirii, pentru rezultatele sale ecologice din activitatea sa, educaţia atîrnării subiective, emoţionale şi axiologice faţă de mediul înconjurător şi natură; şi b) în legătură cu organizarea procesului de educaţie a ecologică: statornicirea culturii ecologice a societăţii de tip ecocentric prin prisma formării ecoculturii individului şi activizarea activităţii sociale, acumularea experienţei de rezolvare a problemelor ecologice, integrarea sistemică a pregătirii ecologice şi metodice a specialistului în domeniul educaţiei, organizarea procesului de formare a CEE cu accent pe legităţile dezvoltării culturii ecologice în aspecte de conştiinţă, gîndire şi comportament ecologic.

Astfel, în baza acestor reflecţii, în condiţiile stării ecologice, formarea CEE la viitoarele cadre din învăţământul primar, în opinia noastră, va spori dacă se va baza pe o Concepţie a formării CEE, fundamentată epistemologic, teoretic, social, politic, educaţional, managerial în baza următoarelor repere:

1. Formarea CEE la cadrele didactice din învăţământul primar trebuie să se inspire şi să promoveze recomandările modelelor de profesionalizare, deoarece competenţele ce se doresc formate şi exersate nu se instituie într-un spaţiu artificial, ci într-unul dinamic, profund uman, dificil de programat în detaliile sale ce ţin de relaţiile şi reacţiile specific umane.
2. Definiţia conceptului CEE va fi determinată ca o caracteristică profesional-personală integrativă a cadrului didactic pentru învăţământul primar, care reflectă capacitatea şi disponibilitatea de a realiza, eficient şi creativ, procesul educaţiei ecologice a elevilor de vîrstă şcolară mică, în baza unui sistem de cunoştinţe, valori, motivaţii, capacităţi universale şi profesionale, calităţi personale formate în procesul pregătirii iniţiale.
3. Referenţialul CEE va fi elaborat în baza paradigmelor formării cadrului didactic (comportamentală, artizanală, critică, personalistă) cu domeniile:
   - ontologic: ca instrument al constituirii unei civilizaţii ecocentrice;
   - antropologic: ca instrument al formării conştiinţei ecocentrice;
   - axiologic: ca instrument al implementării unui sistem de valori ecocentrice.

4. Cadrul teleologic al CEE va cuprinde dimensiunile:
   - meta-educaţie: domeniile cognitiv, tehnologic, atitudinal-fundamental;
   - general-profesională: domeniile cognitiv, tehnologic, atitudinal, profesional;
   - specific-profesională: domeniile cognitiv, tehnologic, atitudinal.
5. Cadrul metodologic al CEE va fi elaborat:
   - în cheia integralizării procesului educaţiei ecologice personale a studenţilor cu procesul formării competenţelor lor profesionale;
   - în premisa continuităţii formării profesionale iniţiale (ciclul I licenţă, ciclul II masterat) şi a unor modificări de rigoare ale cadrului metodologic universitar (standarde, planuri de învăţământ, programe de studii) la nivelurile componentelor sistemice ale procesului de învăţământ (obiective, conţinuturi, metode, forme, mijloace);
   - în contextul demersurilor avansate de modernizare a învăţământului.

Numai în acest context sîntem siguri că se poate forma CEE la viitoarele cadre didactice din învăţământul primar care prin activităţile sale ecoeducaţionale vor contribui la formarea personalităţii educate să respecte şi să promoveze raţiunea şi armonia şi simţul măsurii în acest mirific univers în care toate sînt înlănţuite şi în care viaţa şi sănătatea omului depind de viaţa şi bunăstarea semenului şi de viaţa şi calitatea mediului ce ne înconjoară.

Bibliografie:

1. Bumbu, Ion, *Ecologizarea sistemului educaţional* // Făclia, Chişinău, noiembrie 2009.
2. Bronfenbrenner, Urie, *The Ecology of Cognitive Development*: Research Models and Figurative Findings, în R.H. Wozniak, K.W. Fischer (ed), Development in context: Acting and Thinking in specific Enviroments, Lawrwnce Erblaum Associates Publishers, Hillsadle, 1999.
3. Grant, G., Elbow, P., Ewens, T., Gamson, Z., Koli, W., Neumann, W., Olesen, V., Riesmann, D., *On Competence. A critical analistis of competence – based reforms in higher education*, San Francisco, 1979.
4. Guţu, Vladimir, Muraru, E., Dandara, O., *Proiectarea standardelor de formare profesională iniţială în învăţământul universitar*. Ghid metodologic, Chişinău, Editura Cartier Educaţional, Chişinău, 2003.
5. Guţu, Vladimir, *Modelul absolventului universitar: abordare axată pe competenţe în calitatea formări specialiştilor în învăţământul superior: strategi, forme, metode,* în materialele Conferinţei internaţionale Universitatea de Stat „Al. Russo”, Bălţi, 5-7 octombrie 2005.
6. Houston, Robert W., *Strategies and resources for developing a competences based teacher education program*, State Education Depar,1980.
7. Jucu, Romita, *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*, Bucureşti, Editura Humanitas Educational, 2004.
8. Jucu, Rromita, Pănişoară, O., *Formarea personalului didactic. Raport de cercetare MEN,* Bucureşti, Editura UMC, 2000.
9. Joiţa, Elena (coord.), *Strategii constructive în formarea iniţială a profesorului,* Craiova, Editura Universitaria, 2005.
10. Lesne, Marcel, *Travail pedagogique et formation d'adultes*, Paris, Editura Puf,1998.
11. Lorenz, K., *The comparative method in studing innate behavoir patterns* // Sym.Soc.Exp.Biol., 1950, v. 4.
12. Maciuc, Liliana, *Formarea formatorilor. Modele alternative şi programe modulare,* Bucureşti, EDP, 1998.
13. *Naţional Board for profesional Teacher Standards* (NB PTS), 1989.
14. Spencer, Lyle M., Spencer, S.M., *Competence Wom*, New York, Editura Willey & Sons, 1993.
15. Peretti, Andre, *Educaţia în schimbare*, Iaşi, Editura Spiru Haret, 1996.
16. Болотов, Виктор А., Сериков, В. В., *Компетентостная модель: от идеи к образовательной программе*. Научные сообщения / Педагогика, №10, 2003.
17. Гуцу, Владимир, *Компетентостный подход в системе высшего образования: традиции и иновации* // În materialele Conferinţei ştiinţifice internaţionale 22-23 octombrie. Modernizarea standardelor şi curricula educaţionale – deschidere spre o personalitate integrală, Chişinău, 2009.
18. Дерябо, Сергей Д., *Природный объект как «значимый другой»*, ДПИ, Даугавпилс, 1995.
19. Дерябо, Сергей Д., Ясвин В.А., *Экологическая педагогика*, Ростов-на-Дону, Изд., Феникс, 1996.
20. Зверев, Иван Д., *Экогласность и образование* // Совюпедагогика, 1991, №1.
21. Кавтарадзе, Дмитрий Н., Природа: от охраны – к заботе // Знание – силаб 1990, №3.
22. Лихачев, Борис Т., Экология личности// Педагогика, 1993, №2.
23. Ясвин, Витольд А., исследование структурных характеристик личностного отношения к природе // Психол.турн., 1995. Т.16, №3.
24. Дряхлов, Николай, Кондратьев, В., Опыт работы по экологическому воспитанию студентов// Коммунистическое воспитание в высшей средней специальной школе: обзорн.информ.выпуск 2, Москва, 1987.

EDUCAŢIA MUZICAL-ARTISTICĂ A ELEVILOR: O VEDERE PRAXIOLOGICĂ

Vladimir BABII, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: Acest articol abordează problema eficienţei din perspectiva esenţei educaţionale a muzicii. În această ordine de idei, am efectuat implicaţii în sensul procesului influenţei artistice asupra elevului. Ne-am propus să reorientăm gîndirea teoretică şi metodologică cu referinţă la factorii eficienţei procesului didactic.

Cuvinte-cheie: *educaţia muzical-artistică, eficienţă, praxiologie, principiul centrării valorice, creativitate, introdeschidere artistică.*

Abstract*:* This article treats the efficiency problem from the point of view of the educational essence of music. It provides examples to demonstrate the artistic influence on pupils. The author aims at reorienting theoretical and methodological thinking regarding the factors of didactic process efficiency.

Keywords**:** *musical-artistic education, efficiency, praxiology, value-centred principle, creativity, artistic intro-opening.*

Odată cu creşterea şi lărgirea spaţiului teoretic al ştiinţelor educaţionale prin revizuirea vechilor concepte şi elaborarea noilor strategii şi politici de formare a tinerelor generaţii, se face tot mai simţită existenţa discrepanţei dintre demersurile teoretice şi realizările eficiente ale acestora în practici concrete, pe teren. În acest context, praxiologia – ramură a ştiinţei, care se preocupă de eficienţa acţiunii umane devine acea componentă, care ar contribui la o conlucrare productivă dintre teorie şi practică. Însă domeniul educaţiei artistice, deocamdată, cu mici excepţii, duce lipsă de o praxiologie formată, ceea ce înseamnă că nu există acea verigă organizaţională, care ar dirija procesele de implementare operativă şi calitativă în practica şcolară a ideilor şi recomandărilor, elaborate în laboratoarele ştiinţifice din ţară şi de pretutindeni. Printre factorii ce frînează procesul de formare a unei praxiologii receptiv-inovaţionale se numără şi nivelul mentalităţii cadrului didactic, care este principalul dirijor al „spectacolului educaţional". Conştiinţa profesorului, măiestria acestuia de a fi deschis discipolilor săi, se află în strînsă interacţiune cu conştiinţa educatului.

Actualmente, în praxiologia educaţiei muzical-artistice, predomină formarea la elevi a capacităţii de a gîndi în mod obişnuit, prin imagini mecanice, în timp ce ar trebui „să adăugăm gîndirii, bazate pe modele şi noţiuni mecanice, noile idei referitoare la informaţie, pentru ca imaginea noastră asupra lumii să fie mult mai apropiată de realitate" [Drăgănescu, 1989: 20]. Toate îşi iau începutul *din ceva* şi se întorc înapoi în cadrul cognitiv al gîndirii, sau, altfel spus, „cum evaluăm aşa sîntem". Echilibrul vieţii psihice şi sociale rezidă în reformarea stilului de a fi introdeschis, care radiază în exterior prin acţiuni creative.

În praxiologia educaţiei muzical-artistice, adesea, înregistrăm situaţia: „*Cum* are loc acel sau alt fenomen?" şi nu „*Ce* are loc?", fapt care ne face să întreprindem cercetări cu privire la fenomenul acţiunii muzicale introdeschise*:* „*Ce este ea(muzica)*? *Ce are loc*?". Pentru a identifica funcţia conştiinţei, este necesar a face referinţă la contrariul fenomenului sau la ceea ce se află în umbra conştiinţei, adică la *inconştient*. Generalizînd demersurile teoretice la acest compartiment, scoatem în evidenţă doar caracteristicile semnificative. *Inconştientul*, fiind o alternativă a conştientului, se află în preajmă sau cu rol de substituire a conştientului. Inconştientul este prezent în situaţiile cînd acţiunile sînt transferate într-un regim de automatisme, în posesia *subconştientului*, fiind supravegheate de conştiinţă, însă fără o oarecare implicaţie activă a acesteia. Ultima poziţie, cu privire la inconştient, ne sugerează concluzia că acest fenomen constituie nu mai mult decît o punte de legătură dintre ceva inferior şi ceva superior. Astfel, C. Rădulescu-Motru afirmă că inconştientul se află „între materie şi conştiinţă" H. Arthus situează inconştientul între organic şi psihic. A. Bazaillas scrie: „inconştientul aparţine <···> ordinei forţelor naturale, între viaţa cosmică şi viaţa spirituală; el este o tranziţie între natural şi mental" [Bazaillas 1908: 23].

Firea umană nu are o atitudine indiferentă faţă de deponentele inconştientului, ci caută cu o deosebită insistenţă: „elementele sau conţinuturile, structuralizate în noi sisteme, dacă nu dispar în fiinţa lor psihologică" [Marcus 1980: 198], să fie, cel puţin, rezervate pentru situaţii oportune de viitor, adică să devină inconştiente. Putem afirma că conştientul, fiind un furnizor de înţelesuri noi, cu pretenţii creative, este superior inconştientului şi are loc conform formulei *cauză – efect*. Psihologia atestă două forme de inconştient: a) *inconştient integrat,* care include în sine fapte psihice înglobate şi transfigurate; b) *inconştient arhaic,* care persistă într-o stare perimată, ancestrală, moştenit genetic. Cu referinţă la desfăşurarea normală a inconştientului *integrat şi arhaic,* este de menţionat, că în activitatea muzicală, ambele forme atestă o valoare semnificativă. Să ne închipuim, ce s-ar întîmpla, dacă un muzician, fie amator sau profesionist, ar intona sunete, ţinînd seama numai de duratele acestora, sau numai de înălţimea lor, sau numai de timbru. În asemenea caz am avea impresia că la instrumentul muzical se află un acordator şi nu un interpret. Conform legităţilor de negare a înţelesurilor vechi de către configuraţiile noi ale conştiinţei, muzicianul interpretează nu înălţimi, ci tonuri; nu durate de sunete, ci intonaţii; nu timbruri, ci vibraţii reverberatoare – toate fiind integrate, găsesc un efect de *introdeschidere artistică*.

Ne-am referit la o relaţionare a inconştientului cu o conştiinţă a faptelor actuale. Însă mai există şi *conştiinţa absenţei,* care are în vedere menţinerea în cîmpul inconştient a fenomenelor ce au existat mai înainte, însă la moment nu figurează decît în inconştient. În muzică asemenea situaţii sînt destul de frecvente. De exemplu, compozitorul compune o partitură orchestrală la pian. În realitatea perceperii sînt absente timbrurile instrumentelor orchestrei (flaut, oboi, clarinet, trompetă, vioară etc.), însă lipsa acestora nicidecum nu înseamnă lipsa senzaţiilor, care sînt trecute în forme de existenţă individuală.

Altfel spus, înţelesurile trecute în inconştient obţin un statut de arhetipi, care nu au decît să stimuleze procesul de *adaptare, anticipare, previziune* a evenimentelor. Plinătatea sensului se ascunde în acţiune sau „conştiinţa ştiinţei şi ignoranţei tale îţi dă putere de posesiune, de dominaţie asupra conştiinţei şi încredere în cucerirea necunoscutului" [Pavelcu 1982: 201].

În legătură cu determinarea randamentului conştiinţei în acţiunea muzical-artistică eficientă, nu putem trece cu vederea încă o formă a inconştientului, numită *periferică* sau care constituie un efect *halo.* Se poate întîmpla, de exemplu, ca elevul *A* să nu stăpînească nivelul necesar al inteligenţei, însă datorită activismului lui afectiv, profesorul îi atribuie însuşiri pozitive, însoţite de supraestimare (*halo pozitiv*). Sau invers, elevul *B* stăpîneşte un nivel inteligent ridicat, însă datorită afectivităţii, însoţite de subestimare, obţine calificativul de însuşiri negative (*halo negativ*). Succesiunea normală a lucrurilor constă în *perceperea, retrospecţia experienţelor individuale, interiorizarea, aprecierea, decizia „Ce să fac?", alegerea mijloacelor „Cum să fac?", înţelegerea acţiunii, actului volitiv.* În inconştient mai există date, fapte disociate, puţin importante pentru moment, care nu au atribuţie directă la înţelesurile conştiente, de aceea ele sînt numite *periferice*, adică care formează categoria faptelor rămase în afara conştiinţei. Conform conceptului eficienţei, pare a fi progresistă ideea asimilării sau respingerii evenimentelor (pozitive sau negative), acţiune întreprinsă de elev atît pe cale *intrinsecă,* cît şi pe cale *extrinsecă*. Fiecare dintre acţiunile nominalizate sînt manifestate de elev în funcţie de stilul comportamental: *proactiv* sau *reactiv, deschis* sau *închis.*

Ţinînd cont de aceea că între conştient şi inconştientul *periferic* (dispoziţii, înclinaţii, abilităţi, deprinderi etc.) se instaurează un raport de natură latentă, conchidem că practica EMA, adesea, îşi conturează o hartă iluzorie, axată pe susţinerea inconştientului periferic, în defavoarea stimulării conştientului de valoare şi a comprehensiunii. În praxiologia EMA, frecvent, sînt confundate senzaţia, reprezentarea, emoţia cu cunoştinţa, înţelesul, sensul/sentimentul cunoaşterii. Descifrarea unei creaţii muzicale constă, mai întîi de toate, în deschiderea spre sensul artistic, care în termeni valorici, nu poate fi unul superficial, ci unul profund, semnificativ. Am constatat că nicicînd elevul nu se simte atît de liber, ca atunci, cînd „el are în acelaşi timp cîteva posibilităţi şi comportamente şi el, printr-un act liber al voinţei realizează între ele o opţiune" [Выготский 1991: 201]. Lupta dintre motive, tendinţe, aspiraţii, supuse unei examinări obiective, ne sugerează o idee dintre cele mai valide, şi anume: opţiunea, libertatea, de regulă, este determinată de efortul volitiv. Tot aşa cum pentru compozitorul operei muzicale deznodămîntul este ursit, pentru elevul-receptor biruitor devine acel motiv care se centrează pe echilibrul forţelor interne. Polarizarea motivelor duce cu sine la explorarea unei stări *reactive*, care trece în reticenţă şi oferă locul comportamentelor stimulate de factorii instinctivi. Însă asemenea motive, tendinţe, nu domină comportamentul, nu-i impun putere, rezistenţă şi, de aceea, suferă înfrîngere în cele mai neesenţiale situaţii. Astfel, tendinţele elevului nu sînt stimulate de fenomene efemere, ci sînt „acceptate" de procesele complexe ale gîndirii, conştiinţei, pentru a pune o bază trainică modelelor comportamentale eficiente.

Randamentul conştiinţei în acţiunea muzical-artistică a elevului constă în integraţionalitatea dinamică a componentelor constituente ale factorilor *interni-externi* şi resurselor acestora, investite gradual în procesul de *receptare, interpretare şi creare* a muzicii.

Pedagogia, prin însăşi sensul său, constituie o activitate, o ştiinţă a conducerii, organizării, îndrumării, persuasiunii cu procesele de învăţare, educare, formare/dezvoltare a personalităţii în ontogeneză. Noţiunea „management", cu sensul de îndrumare, ghidare, organizare are tot dreptul de a ocupa un loc de frunte în uzul educaţiei şi didacticii contemporane, care nu se poate limita la conceptele pedagogice de altă dată, cu o arie de influenţare redusă asupra educaţilor. *Cultura organizaţională* – componentă indispensabilă a unei praxiologii educaţionale abia îşi croieşte drum în pedagogie, deşi nicio acţiune educaţională nu poate avea loc în afara acelei sau altei forme de organizare, dirijare cu procesele vizate. Printre principiile fundamentale, care contribuie la orientarea eficientă a demersurilor organizaţionale în pedagogia muzicală, evidenţiem: *introdeschiderea artistică* şi *centrarea valorică*. Accentul este pus pe *capacitatea de a acţiona şi a fi eficient*.

Muzica constituie o modalitate a culturii organizaţionale, adică o activitate de autoconducere, de management, deoarece în discursul muzical găsim principalele elemente ale gestiunii manageriale, şi anume: pertinenţă, echilibru, insistenţă, previziune, competitivitate, adaptivitate, curiozitate, creativitate, sensibilitate, marketing, „notarea performanţelor" [Pitariu 1992: 4], voiciune, optimism, sensibilitate, evaluare. Studiul principiului *introdeschiderii* prin acţiunea muzical-artistică eficientă s-a conturat în jurul următoarelor dependenţe: a) supraîncărcarea cunoaşterii afectează cota de *păstrare*; b) odată cu creşterea volumului materialului, procentajul păstrării scade [Radu; Miclea 1993: 47]; c) învăţarea mecanică se egalează cu uitarea cunoştinţelor, acumulate pe cale intuitivă; d) acumularea informaţiei în ritmuri exponenţiale impune aprofundarea şi reînnoirea continuă a cunoştinţelor [Radu; Miclea 1993: 52].

Aşadar, dimensiunea intelectuală în formarea capacităţilor comportamentale eficiente rezidă în valorificarea tehnologiilor şi tehnicilor de aplicare eficientă a resurselor individuale ale elevului prin dezideratul educaţional *a auzi conştiinţa şi a o urma.*

Un alt factor care ar contribui la formarea şi valorificarea unei praxiologii inovaţionale în domeniul educaţiei artistice ţine de competenţele profesorului şi elevului de a empatiza prin intermediul creaţiilor artistice.

Se impune ideea studiului dependenţei dintre dimensiunea *influenţei empatice* a elevului şi gradul de eficienţă a acestuia în acţiunea muzical-artistică (AMA). Accentuînd problematica *empatizării artistice,* în termeni de comportament specific domeniului, avem în vedere atît un comportament real, cît şi unul imaginar, gîndit, proiectat nemijlocit în timpul acţiunii sau reluat după un anumit timp şi prelucrat mental. Empatia, sinonimul cuvîntului „simţire" (*elen.* „pathie", cu sensul de *cunoaştere şi înţelegere a altora,* se manifestă prin următoarele forme: *empatie* general-apreciativă, *empatie* empirică, *empatie* a dispoziţiei, *empatie* de transpunere) ocupă un loc decisiv în creaţia şi perceperea muzical-artistică, mai ales, în legătură cu demersul educaţional de proiectare, prezicere a reacţiilor elevului faţă de anumite evenimente. Prima categorie, numită *primară,* este caracteristică persoanelor care manifestă o *reacţie sinhron,* instantaneu cu *stimulul*. A doua categorie, calificată drept *secundară*, este rezervată pentru persoanele, care reacţionează la stimul după un timp de *reflexie* (meditare, gîndire). În contextul perceperii muzicale *empatia* constituie rezultanta unui comportament de comunicare nonverbală, în timp ce prin intonaţiile verbale şi încărcătura armonică, timbrală, de o amplă diversitate, de la o creaţie la alta, are loc comunicarea *interverbală*.

Prin intermediul muzicii are loc efectul de *transpunere* conştientă a elevului *în modelul artistic,* al personajului, cu intenţionalitate creativă. Asemenea comportament, vizat drept arhetip individual este o modalitate formativă, care poate fi explicată în felul următor: „se instaurează un raport între modelul uman (perceput, reprezentat, imaginat) şi persoana care empatizează" [Marcus; Săucan 1994: 39]. Muzica rezidă în vibraţia *fizicului şi spiritualului* şi, sesizată prin sistemul auditiv, face ca vibraţiile-motive ale altuia să fie, mai întîi, auzite şi apoi înţelese. Elevul poate cunoaşte multe opere de artă, poate stăpîni un vast volum informaţional despre muzică şi muzicieni şi, în acelaşi timp, *să nu audă* „ motivul" altuia într-o melodie populară, cîntată cu vocea sau executată la un instrument. Pe plan secundar este situată problema aprecierii sinelui şi altuia/altora, trecuţi fiind prin „filtrul propriei experienţe" [Marcus; Catina 1980: 13], care se reduce la modul de a asculta cu sufletul şi cugetul „vocea muzicală" a altora.

Stilul apreciativ nu presupune numai o achiziţionare a modelelor muzical-artistice, raportate la motivele şi interesele proprii şi ale altora, ci este un fenomen mult subiectiv, ceea ce înseamnă că aspectul *apreciativ* nu se va limita la nivelul pur informaţional despre alţii, ci „conform intereselor, trebuinţelor şi scopurilor proprii, elevul va căuta să primească de la cei din jur un anumit tip de reacţie, să recunoască la aceştia anumite particularităţi care să constituie mijloace de satisfacere a motivaţiei sale" (Marcus: 1994 65). Cu alte cuvinte, elevul, în scopul disponibilităţii de *a alege, a accepta,* penetrează un raport bidimensional *Eu* ↔ *Ea* (muzica) şi unul tridimensional *Eu* ↔ *Ea* (muzica) ↔ *El*. În raportul menţionat este necesar a reliefa conţinutul *stilului apreciativ* (SA), conceput ca expresie a interferenţei dintre vectorii afectivi, cognitivi şi instrumentali. Necătînd la faptul că la baza SA stau posibilităţile individuale apreciative limitate, totuşi SA „presupune atît o condiţie *stimulatoare (V.B.)*, cît şi o condiţie facilitoare" [Marcus; Catina 1980: 105]. Dacă pornim de la axioma că oricare element al unui întreg constituie o expresie a acestuia, atunci putem admite că activitatea muzical-artistică *de empatizare* este un privilegiu *de transfer,* pentru o manifestare eficientă a elevului în şi prin domeniul artistic.

În rezumat, menţionăm că formarea şi valorificarea unei praxiologii inovaţionale în domeniul educaţiei artistice constituie un pas important şi actual în politicile de funcţionare şi promovare a unei pedagogii, considerate drept ştiinţă şi practică, dimensionată ca sistem *deschis* pentru posibilitatea şi imperativitatea *reconceptualizării* principiilor şi tehnologiilor educaţionale din perspectiva integralităţii eficiente a componentelor procesului de resort.

Bibliografie:

1. Bazaillas, Albert, *Musique et inconscient,* Paris, Editura Alcan, 1908.
2. Drăgănescu, Mihai, *Inelul lumii materiale,* Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1989.
3. Guţu, Vladimir, *Dezvoltarea şi implementarea curriculumului în învăţămîntul general: cadru conceptual,* Chişinău, Editura Litera, 2000.
4. Marcus, Stroe; Săucan, Doina Ştefana, *Empatia şi literatura,* Bucureşti, Editura Academiei Române, 1994.
5. Marcus, Stroe; Catina, Ana, *Stiluri apreciative,* Bucureşti, Editura A.R.S.R., 1980.
6. Pavelcu,Vasile, *Cunoaşterea de sine şi cunoaşterea personalităţii.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1982.
7. Pitariu, Horia, *Managementul resurselor umane: măsurarea performanţelor profesionale,* Bucureşti, Editura ALL, 1992.

8. Radu, Ioan; Miclea, Mircea; Albu, Monica, *Metodologie psihologică şi analiza datelor,* Cluj-Napoca, Editura Sincron, 1993.
9. Выготский, Лев, *Педагогическая психология*, Москва, Изд-во Педагогика, 1991.

TRAINING-UL COMPORTAMENTAL ÎN FORMAREA PROFESORULUI EFICIENT PENTRU ELEVII DOTAŢI MUZICAL

Tatiana BULARGA, *Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: În articolul de faţă sînt prezentate poziţiile esenţiale ale training-ului orientat spre formarea la viitorii profesori de educaţie muzicală a comportamentului eficient adecvat trăsăturilor de personalitate specifice elevilor dotaţi, ceea ce, în ultima instanţă, constituie o condiţie primordială pentru realizarea potenţialului individual al elevilor.
Cuvinte-cheie: *elevii dotaţi muzical, comportamentul eficient, nevoile dotaţilor, potenţialul muzical.*

Abstract: The present article treats the essential positions of the training aiming at developing an efficient behavior of future teachers of music, who need it to deal with gifted children. It constitutes an ultimate condition necessary to achieve pupils' individual potential.
Keywords: *musically gifted children, efficient behavior, gifted children's needs, musical potential.*

Necesitatea pregătirii speciale a profesorilor pentru clasele cu elevii dotaţi muzical poate fi argumentată din punctul de vedere a mai multor aspecte. Însă vom menţiona unul dintre acestea care este determinant pentru întregul sistem al instruirii/educaţiei copiilor cu necesităţi muzicale speciale (dotaţi/supradotaţi muzical). Astfel, s-a dovedit că prezenţa gradului ridicat al dotării muzicale, deşi identificat adecvat şi de timpuriu, nu determină în mod obligatoriu atingerea performanţelor muzical-artistice înalte, deoarece, frecvent, profesorii care nu au nivelul cerut de pregătire nu pot asigura programul educaţional adecvat categoriei date de copii, neştiind, totodată, care este specificul comunicării cu aşa elevi, trăsăturile de interacţionare comportamentală cu aceştia.

Training-ul are drept scop asimilarea de către studenţii-profesori de muzică în devenire şi profesori actuali de educaţie muzicală a unui comportament eficient, adecvat trăsăturilor de personalitate specifice elevilor dotaţi/talentaţi şi nevoilor acestora faţă de ambianţa şcolară, a unui comportament care va permite a crea în clasă climatul afectiv favorabil în care elevii dotaţi/talentaţi să-şi poată dezvolta potenţialul, fiind stimulaţi de către profesor. Training-ul se realizează în cadrul unui şir de ore de laborator în cadrul studiului cursului „Instruirea elevilor dotaţi muzical".

Caracterizarea eşantionului-participant la training

Înainte de a prezenta finalităţile programului de asimilare a trăsăturilor comportamentale ale profesorului pentru elevii dotaţi, care de asemenea pot fi numite însuşirile/calităţile eficiente în instruirea/educarea/stimularea dotaţilor, este oportun a desemna un aspect semnificativ. Aşadar, deseori, în contextul vizat apare întrebarea: care trebuie să fie gradul dotării profesorului de muzică implicat în instruirea/educarea elevilor înzestraţi cu un potenţial aptitudinal ridicat? În procesul formării profesorilor pentru copiii dotaţi muzical optăm pentru poziţia conform căreia un educator bun nu trebuie să aibă, în mod obligatoriu, un grad ridicat al dotării muzicale (acesta constituie doar o însuşire dezirabilă), ci trebuie să fie competent în problema identificării, valorificării şi dezvoltării potenţialului discipolilor săi, să dispună de calităţile comportamentale care vor facilita atingerea de către aceştia a performanţelor deosebite. E cazul să se precizeze că finalităţile specifice care se trasează pentru a fi atinse prin intermediul training-ului, înfăţişează calităţile personale ale profesorului nu numai de muzică, dar şi a profesorilor de alte discipline, ce au de a face cu diverse tipuri de dotare (logico-matematică, lingvistică, spaţială etc.).

Finalităţile training-ului

Analiza studiilor de referinţă în literatura de specialitate ne-a permis să formulăm trăsăturile comportamentale care necesită a fi exercitate eficient de către profesor pentru elevii dotaţi muzical, după cum urmează:

- *înţelegerea problemelor speciale ale elevilor dotaţi muzical/talentaţi pentru muzică;*
- *capacitatea de a încuraja elevii în dificultate*;
- *democraţie, respect faţă de unicitatea fiecărui elev*;
- *amabilitate, sociabilitate;*
- *comportament discret, politicos.*

Conţinutul programului de formare

Blocul I de lucrări

***Scopul blocului*:** *formarea la participanţii training-ului a competenţei de a sprijini nevoile sociale şi emoţionale speciale ale elevilor dotaţi.*

***Tehnicile aplicate*:** modelare; brainstorming; discuţie; analiză; evaluare a acţiunilor întreprinse de către profesor (student în rolul profesorului); evaluare a efectelor posibile ale acţiunilor profesorului [Babii 2005]; evaluare a performanţelor studentului/profesorului sub aspectul competenţei respective.

Desfăşurarea lucrărilor blocului

Itemii formativi. În condiţiile grupului de studenţi/profesori se modelează situaţiile sociale, psihologice şi pedagogice de actualizare a nevoilor/problemelor speciale ale elevilor dotaţi/supradotaţi:

- situaţii de actualizare a disincroniilor dintre sferele intelectuală, afectivă, psihomotorie ale elevilor dotaţi/supradotaţi (prevenirea desocializării/inadaptării elevilor la condiţiile şcolii);
- situaţii de actualizare a sensibilităţii emoţionale ridicate a elevilor supradotaţi (stări de anxietate, insecuritate, sentiment de izolare, complexe pentru neîndemnarea manuală sau fizică, suferinţe că au preocupări diferite de colegii săi de clasă) [Jigău 1994];
- situaţii de actualizare a sentimentului de înstrăinare şi de inferioritate ce au loc datorită diferenţelor emoţionale şi intelectuale ale elevilor.

Procesare formativă (modul de soluţionare a problemelor/situaţiilor/itemilor). Unul dintre studenţi/profesori se prezintă în rolul profesorului, restul participanţilor training-ului formează grupul de elevi de o vîrstă/clasă anumită (vîrsta/clasa se stabileşte conform perioadelor extrem de critice în evoluţia supradotatului: începutul vieţii şcolare; preadolescenţa) exercitînd trăsăturile specifice elevilor dotaţi/supradotaţi în contextul social şi psihopedagogic curricular (în cadrul educaţiei muzicale şcolare). În decursul modelat studenţii/participanţii training-ului pot interveni cu aprecierile, corectările, ideile pe marginea situaţiei formate/modelate şi acţiunilor studentului-profesorului. În finele blocului de lucrări are loc evaluarea rezultatelor training-ului realizată de participanţii acestuia (vezi *Fişa de evaluare a rezultatelor training-ului* pag. 6).

Blocul II de lucrări

***Scopul blocului*:** *formarea la participanţii training-ului a capacităţii de a încuraja elevii în dificultate (de ordin personal-psihologic, social).*

***Tehnicile aplicate*:** modelare; brainstorming; discuţie; analiză; evaluare a acţiunilor întreprinse de către profesor (student în rolul profesorului); evaluare a efectelor [Babii 2010] posibile ale acţiunilor profesorului; evaluare a performanţelor studentului sub aspectul capacităţii respective.

Desfăşurarea lucrărilor blocului

Itemii formativi. În condiţiile grupului de studenţi/profesori se modelează situaţiile sociale, psihologice şi pedagogice de actualizare a profilurilor diferite de supradotaţi/talentaţi [Bets, Neihart 1988] şi de stimulare/susţinere a acestora:

- modelarea tipului *ascuns* de supradotat/talentat şi crearea situaţiilor sociale şi pedagogice de susţinere/stimulare a acestui tip de elevi (elevii cu nevoie puternică de apartenenţă a grupului, care însă, neavînd încredere în propriile capacităţi, le ascund);
- modelarea tipului de *supradotat/talentat care renunţă* şi crearea situaţiilor sociale şi pedagogice de susţinere/stimulare a acestui tip de elevi (elevii care abandonează studiile, ignorînd propria dotare).

Procesare formativă (modul de soluţionare a problemelor/situaţiilor/itemilor). Unul dintre cursanţi se prezintă în rolul profesorului, restul participanţilor training-ului sînt antrenaţi în procesul formativ în felul următor: se alege un cursant, care va juca rolul acelui sau altui tip de elev dotat/talentat (ascuns sau care renunţă) exercitînd caracteristicile specifice acestui tip, iar ceilalţi creează condiţiile psiho-sociale nefavorabile pentru asemenea elevi. Scopul studentului-profesor constă în corectarea atmosferei psiho-sociale create şi în remedierea însuşirilor nedorite ale tipurilor actualizate de elevi dotaţi/talentaţi. În decursul modelat studenţii/participanţii training-ului pot interveni cu aprecieri, corectări, idei pe marginea situaţiilor modelate şi a acţiunilor cursantului-profesor. În finele blocului de lucrări are loc evaluarea rezultatelor training-ului realizată de participanţii acestuia (vezi: *Fişa de evaluare a rezultatelor training-ului* pag. 6).

Blocul III de lucrări

***Scopul blocului*:** *formarea la participanţii training-ului a stilului democratic de instruire, a respectului faţă de unicitatea fiecărui elev şi a comportamentului politicos.*

Tehnicile aplicate: modelare; brainstorming; discuţie; analiză; evaluare a acţiunilor întreprinse de către profesor (cursant în rolul profesorului); evaluare a efectelor [Babii 2010] posibile ale acţiunilor profesorului; evaluare a performanţelor studentului sub aspectul capacităţilor respective.

Desfăşurarea lucrărilor blocului

Itemii formativi. În cadrul lucrărilor sînt modelate situaţiile educaţionale cu prezenţa multiplelor/diverselor manifestări creative specifice elevilor supradotaţi/talentaţi (manifestări creative neuzuale de comportament; expuneri, caracterizări, replici, propuneri, asociaţii originale, ieşite din comun), care deseori, la prima vedere, n-au referinţă directă la conţinutul situaţiei educaţionale modelate (tema lecţiei, subiectul activităţii muzical-artistice, conţinutul obiectivului înaintat de către student-profesor).

Procesare formativă. Repartizarea rolurilor/funcţiilor în cadrul acestui bloc de lucrări este similară cu blocurile precedente. De la cursant-profesor se cere:

- de a discrimina tangenţele expunerilor, răspunsurilor, propunerilor originale ale elevilor (cursanţilor în rolul elevilor) cu subiectul lecţiei/secvenţei de lecţie;
- de a efectua legăturile dintre producţiile/ideile originale ale elevilor şi domeniul muzical - artistic/ subiectul secvenţei modelate de lecţie, de a direcţiona demersurile originale ale elevilor (cursanţilor în rolul elevilor);
- de a manifesta respect faţă de fiecare elev şi faţă de iniţiativele creative ale acestuia.

Evaluarea efectului formativ se realizează după modalitate lansată în blocurile anterioare de lucrări.

Blocul IV de lucrări

Scopul blocului*: *asimilarea comportamentului amabil, discret, politicos.

Tehnicile aplicate: modelare; brainstorming; discuţie; analiză; evaluare a acţiunilor întreprinse de către profesor (student în rolul profesorului); evaluare a efectelor [Babii 2010] posibile ale acţiunilor profesorului; evaluare a performanţelor studentului sub aspectul capacităţilor respective.

Desfăşurarea lucrărilor blocului

Itemii formativi. În cadrul blocului în faţă sînt modelate situaţiile sociale, psihologice şi pedagogice de prezenţă a problemelor specifice ale dotaţilor/supradotaţilor (vezi Blocul I de lucrări), de actualizare a trăsăturilor nedorite ale profilurilor diferite de supradotaţi/talentaţi (vezi Blocul II), de prezenţă a manifestărilor creative neuzuale de comportament.

Procesare formativă. Repartizarea rolurilor/funcţiilor în cadrul acestui bloc de lucrări este similară cu blocurile precedente. Totodată blocul IV încheie ciclul lucrărilor training-ului şi de la cursanţi se cere a aplica în complex capacităţile şi competenţele formate anterior (în cadrul blocurilor precedente de lucrări).

Evaluarea rezultatelor training-ului

Calităţile/trăsăturile comportamentale formate în cadrul lucrărilor de laborator sînt evaluate prin metoda de observare a comportamentului. În calitate de observatori se prezintă participanţii training-ului (observare şi evaluare reciprocă), care înscriu rezultatele observărilor într-o fişă specială (după J.B.Hansen şi J.F.Feldhusen).

Fişa de apreciere a comportamentului profesorului elevilor dotaţi muzical

Profesorul (studentul în rolul profesorului): _____

Clasa/vîrsta (modelată): _____

Criteriile observate: _____

_____

_____

Scala de apreciere:

4 puncte - deosebit

3 puncte - satisfăcător

2 puncte - necesită perfecţionare

1 punct - nesatisfăcător

Bibliografie:

1. Babii, V., *Eficienţa educaţiei muzical-artistice*, Chişinău, Editura „Elena-V.I.”, 2005.
2. Babii, V., *Teoria şi praxiologia educaţiei muzical-artistice*, Chişinău, Editura „Elena-V.I.”, 2010.
3. Golu, M., *Introducere în psihologie* / M.Golu, A.Dicu, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1972.
4. Havârneanu, C., *Cunoaşterea psihologică a persoanei,* Bucureşti, Editura Polirom, 2000.
5. Jigău, M., *Copiii supradotaţi*, Bucureşti, Editura Ştiinţă şi Tehnică, 1994.
6. Zisulescu, Şt., *Aptitudini şi talente*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1971.

CALITATEA FORMĂRII PROFESIONALE JURIDICE ÎN VIZIUNEA MASTERANZILOR

Gheorghe NEAGU, *Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: Acest articol este dedicat analizei opiniei masteranzilor cu privire la calitatea procesului formării profesionale juridice. Rezultatele investigaţiilor psihosociologice demonstrează faptul că masteranzii apreciază destul de înalt calitatea acestui proces, îndeosebi profesionalismul cadrelor didactice, instruirea clinică juridică: în perioada 2005-2009, studenţii au acordat consultanţă juridică la 2190 de beneficiari, au reprezentat 480 de clienţi în judecată şi au întocmit 1015 de cereri de chemare în judecată. Or, o competenţă poate fi dezvoltată numai într-o situaţie, prin tratarea cu succes a acesteia. În acelaşi timp, în procesul formării profesionale se manifestă şi anumite carenţe: îndeosebi urmează să fie modernizat curriculum-ul universitar şi perfecţionate tehnologiile de predare-învăţare-evaluare.

***Cuvinte-cheie**: formare profesională juridică, calitatea procesului de formare profesională, competenţe, curriculum universitar, metode active şi interactive de predare-învăţare, instruire clinică, consultanţă juridică, consolidarea legăturilor cu beneficiarii.*

Résumé: Cet article porte sur l'analyse de l'opinion des étudiants en maîtrise sur la qualité de la formation professionnelle juridique. Les résultats de l'enquête psychosociologique montrent que les masters apprécient à un haut niveau la qualité de ce processus, notamment le professionnalisme des enseignants, la formation de la clinique juridique: en 2005 - août 2009, les étudiants ont accordé des conseils juridiques à 2190 bénéficiaires, ils ont représenté 480 clients devant les tribunaux et ils ont rédigé 1015 citations. Par conséquent, une compétence peut être développée dans un seul cas, par son traitement réussi. En même temps, pendant le processus de formation professionnelle, certains inconvénients se manifestent: on a surtout l'intention de moderniser le curriculum académique et d'optimiser les technologies d'enseignement–apprentissage–évaluation.

Mots-clés: *formation professionnelle, qualité du processus de formation professionnelle, compétences, curricula universitaire, méthodes actives et interactives d'enseignement – apprentissage, formation clinique, consultation juridique, consolidation des relations avec les bénéficiaires.*

În perioada de tranziţie, formarea profesională juridică s-a transformat dintr-un învăţământ de elită într-un învăţământ de masă. De rînd cu anumite avantaje, acest proces a fost/este însoţit şi de unele limite. Printre acestea din urmă evidenţiem crearea unui decalaj între cererea pentru servicii educaţionale şi oferta universităţilor, precum şi între cerere şi ofertă pe piaţa muncii.

Conştientizarea acestei probleme a condus la realizarea unor studii axate pe calitatea formării profesionale, inclusiv juridice, realizate atît pe eşantioane naţionale, cît şi zonale, în baza cărora se argumentau proiecte de reformă în vederea depăşirii carenţelor constatate. Investigaţii de acest gen se efectuează şi în cadrul Universităţii de Stat „Alecu Russo" din Bălţi (USB „Alecu Russo") (2004, 2006, 2007, 2010). În iulie 2010, a fost studiată opinia masteranzilor cu privire la transformările întreprinse în învăţămîntul superior prin prisma schimbărilor operate în cadrul Universităţii de Stat „Alecu Russo" din Bălţi.

În cadrul studiilor realizate, calitatea procesului de formare profesională a fost concepută din două perspective: din perspectiva **externă** (impactul societal) care prevede asigurarea calităţii produsului finit – specialistului cu studii universitare – capabil de a se integra pe piaţa muncii şi din perspectiva **internă**, ce prevede asigurarea calităţii proceselor interne, orientate spre finalităţile dimensiunii externe. În această comunicare ne vom referi, preponderent, la dimensiunea internă a formării profesionale juridice.

Datele investigaţiei efectuate în iulie 2010 demonstrează faptul că masteranzii-absolvenţi apreciază destul de înalt calitatea procesului de formare profesională de la facultate: 33,3% erau foarte mulţumiţi, 50% - erau mulţumiţi de calitatea instruirii juridice. Este adevărat că 16,7% nu erau prea mulţumiţi de calitatea acestui proces. Veridicitatea acestei opinii este confirmată şi de răspunsul la întrebarea „În ce măsură calitatea studiilor corespunde aşteptărilor Dvs?": 66,7% - considerau că acestea corespundeau „în mare măsură, 29,2% - „în mică măsură" şi doar 4,2% - „nu corespunde deloc".

Printre factorii ce influenţează procesul formării profesionale cea mai bună situaţie, în opinia respondenţilor, era la capitolul cadre didactice. La întrebarea „În ce măsură corpul profesoral corespunde aşteptărilor Dvs?", **91,7**% erau de părerea că acestea corespund „în mare măsură" şi doar **4,2%** - „în mică măsură". La celelalte programe de masterat, concepute în ansamblu pe Universitate, indicii respectivi erau mai modeşti (**76,2%** - „în mare măsură", **21,4%** - „în mică măsură").

Este de remarcat faptul că nivelul înalt de pregătire a cadrelor didactice nu conduce automat la formarea competenţelor masteranzilor. Această constatare se desprinde din analiza altor indicatori ai conceptului de calitate a formării profesionale. Cele mai mari lacune se referă la caracteristicile curriculumului universitar şi la tehnologiile de instruire: 37,5% din respondenţii de la facultate au indicat că structura programelor de studii corespunde „în mică măsură" aşteptărilor lor, iar 29,2% au evaluat cu acelaşi calificativ modalităţile de predare utilizate la nivelul masterat. (Indicii pentru celelalte programe de masterat constituiau 31% şi, respectiv, 21,4%). Studiile din anii precedenţi demonstrau şi ele carenţe în această privinţă. Astfel, în 2006, doar 37,5% din studenţii Facultăţii de Drept (este adevărat, de la nivelul Licenţă) consi-

derau că metodele active şi interactive se implementau „într-o măsură mare şi foarte mare”, în timp ce 41,8% - „într-o măsură mică” [Neagu 2007: 28]. (Acestea şi alte date ne demonstrează necesitatea depunerii eforturilor în vederea creşterii măiestriei pedagogice a cadrelor didactice, modernizării sistematice a curriculumului universitar.

În acest context, evidenţiem activitatea desfăşurată prin intermediul organizaţiei nonguvernamentale Clinica Juridică Universitară. Această structură a fost constituită la iniţiativa unui grup de lectori universitari, în anul 2002, avînd scopul major de a moderniza sistemul educaţional prin implementarea metodelor active şi interactive în procesul de formare profesională juridică.

Astfel, studenţii au posibilitatea de a aplica cunoştinţele teoretice în practică, prin *instruirea clinică juridică,* care presupune implicarea studenţilor în rezolvarea problemelor juridice în cazuri şi situaţii reale. Deci *studenţii participă la intervievarea, consultarea şi reprezentarea în judecată a clienţilor.* Desigur, doar *cu avizul favorabil al avocatului supraveghetor, care monitorizează activitatea acestora.*

Implicarea studenţilor într-o astfel de formă nouă de instruire permite rezolvarea simultană a unui şir de obiective:

1. Consolidarea legăturii între instruirea teoretică şi practică.
2. Formarea abilităţilor necesare pentru soluţionarea adecvată a problemelor juridice.
3. Implicarea Facultăţii de Drept în soluţionarea problemelor sociale.
4. Poziţionarea Facultăţii de Drept în funcţia de facilitator al accesului la justiţie pentru categoriile social-defavorizate (beneficiari ai serviciilor juridice în Clinica Juridică Universitară).
5. Contribuirea la creşterea activismului civic al studenţilor.

Formarea profesională a studenţilor prin intermediul unei astfel de instruiri nonformale, a permis implicarea celor mai buni studenţi în rezolvarea problemelor socio-juridice. Doar în perioada 2005-2009 studenţii au acordat consultanţă juridică la 2190 de beneficiari, au reprezentat 480 de clienţi în judecată şi au întocmit 1015 cereri de chemare în judecată. Pe fundalul acestor date menţionăm că o competenţă poate fi dezvoltată numai într-o situaţie. O competenţă este demonstrată prin tratarea cu succes a situaţiei. Competenţa se dobîndeşte de către student prin realizarea diverselor sarcini.

Paralel cu consultaţiile în oficiul Clinicii Juridice Universitare, studenţii s-au implicat în consultanţa mobilă, în cadrul aşa-ziselor vizite mobile, întreprinse în localităţile rurale mai îndepărtate din nordul ţării. Scopul acestor consultaţii mobile este de a facilita accesul la justiţie şi de a informa locuitorii rurali, care nu au posibilitate de a consulta un jurist/avocat din lipsa surselor financiare, despre drepturile şi metodele de apărare a acestora. Cazurile cele mai frecvent instrumentate de către studenţii-consultanţi ţin de dreptul familiei (divorţuri, partajul averii, decăderea din drepturile părinteşti, obligarea la plata pensiei alimentare pentru întreţinerea copilului minor sau în folosul soţului incapabil de muncă), de dreptul muncii (concediere ilegală, obligarea angajatorului de a achita forţat restanţele la salariu), de dreptul locativ şi funciar, de drept administrativ. Spectrul consultativ include doar cazurile din domeniul dreptului privat, sferă în care interesele clientului pot fi apărate în bază de reprezentanţă.

Antrenarea studenţilor în funcţionarea Clinicii Juridice Universitare poate fi considerată o încercare de utilizare a avantajelor instruirii juridice din Anglia sau SUA, unde activitatea principală nu rezidă atît în desfăşurarea cursurilor teoretice, cît în studierea, în cadrul seminarelor, a cazurilor judiciare. Per ansamblu, în cadrul seminarelor din universităţile din Occident se practică sistematic analiza cazurilor concrete din practica judiciară, nu rareori se utilizează şi jocurile didactice [Kaşkin 2009: 13].

Tehnologiile utilizate în cadrul Clinicii Juridice Universitare, instruirea clinică se afirmă treptat şi la orele de curs de la USB „Alecu Russo”. Dar realizarea orelor de acest tip presupune copierea unui volum de informaţii de sute de pagini (nu rareori, de o singură folosinţă), sporirea considerabilă a numărului de ore necesar pentru munca independentă a studentului, deţinerea de către studenţi a unor deprinderi de analiză a informaţiei etc.

Remarcăm, de asemenea, faptul că numărul considerabil de ore planificate cadrelor didactice nu creează premise favorabile pentru implementarea tehnologiilor moderne în procesul formării juridice. În consecinţă, se intensifică discrepanţa dintre necesitatea imperioasă de reformare a tehnologiilor de predare-învăţare-evaluare şi formele vechi, depăşite, de proiectare a procesului de instruire.

De aceea, nu este întîmplător faptul că un segment al tineretului studios (20,8% şi respectiv, 24,4%) nu este prea mulţumit de ceea ce face Conducerea USB „Alecu Russo” în modernizarea procesului instructiv-educativ.

De rînd cu procesul anevoios de implementare a tehnologiilor moderne de formare profesională, mai persistă şi o serie de probleme nerezolvate: lipsesc standardele aprobate la nivel naţional (standardele elaborate de instituţiile de învăţămînt superior nu au fost evaluate şi, deci, aprobate la nivel naţional). De aici decurg o serie de consecinţe negative. Remarcăm doar confuzia în ceea ce priveşte finalităţile proce-

sului de studiu conceput sistemic: finalităţile nivelului I, finalităţile nivelului II, finalităţile studiilor de doctorat, finalităţile disciplinelor de învăţămînt (unităţilor de curs), finalităţile practicilor de specializare; alteori nu se iau în calcul exigenţele angajatorilor; uneori practica de specializare are un caracter formal, nu este corelată cu subiectul tezei de master; masteranzii, fiind trimişi la practică, în anumite situaţii, nu sînt obligaţi să realizeze activităţi concrete ce ar contribui la consolidarea competenţelor etc.

În opinia masteranzilor, pentru a îmbunătăţi situaţia la USB „Alecu Russo", trebuie realizate următoarele activităţi:

- atragerea cadrelor tinere în sistemul universitar – 66,7%;
- mărirea salariului profesorilor şi angajaţilor USB „A. Russo" – 45, 8%;
- diversificarea formelor de predare şi organizare a studiilor – 37,5%;
- transparenţa în procesul decizional – 37,5%.

Printre alte acţiuni ce trebuie realizate în vederea sporirii eficienţei programelor de master (formulate în baza analizei situaţiei efective din sistem) enumerăm:

- studierea şi familiarizarea cadrelor didactice cu experienţa acumulată de unii dintre colegi, care utilizează adecvat metodele interactive în procesul de predare-învăţare-evaluare;
- elaborarea indicaţiilor metodice, regulamentelor interne cu privire la dirijarea lucrului de sine stătător al masteranzilor;
- elaborarea materialelor didactice destinate acestei categorii de studenţi;
- elaborarea Regulamentul Universităţii cu privire la organizarea şi desfăşurarea practicii de specializare de către masteranzi;
- realizarea practicii în funcţie de specificul tezei de master;
- consolidarea legăturilor cu beneficiarii, antrenarea mai activă a acestora în procesul de formare profesională şi de evaluare a cunoştinţelor şi deprinderilor acumulate;
- implementarea unui sistem propriu de autoevaluare a calităţii proceselor interne (proces educaţional, guvernare strategică, management operaţional ş.a.).

Analiza mai multor planuri de studii, curriculumuri, a rezultatelor unor investigaţii sociologice, ne permite să afirmăm că, în anumite situaţii, componenţa disciplinelor de studii şi, mai ales, numărul de credite acordat acestora, se determină în mod autoritar şi subiectiv, fără a ţine cont de rolul acestora în formarea profesională juridică iniţială şi continuă. Depăşirea acestei situaţii este posibilă prin omogenizarea planurilor de învăţămînt, misiune ce nu poate fi realizată decît prin eforturile Ministerului Educaţiei, în cadrul căruia ar fi necesară constituirea unei structuri menite să realizeze acest deziderat. Planul cadru existent nu asigură decît omogenizarea structurală a planurilor de studii, nu şi a conţinutului acestora.

Bibliografie:

1. Neagu, Gh., *Calitatea formării juridice iniţiale în viziunea studenţilor* în Revista Naţională de Drept, nr. 6, 2007.
2. Кашкин, С. Ю., *Методика преподавания права за рубежом и в России (на примере опыта кафедры права Европейского Союза МГЮА)* în Юридическое образование и наука, №1, 2009.

TEACHING LEGAL ENGLISH

Elena VARZARI, Lidia ALEXANCHIN, Oxana STANŢIERU,
Alecu Russo State University of Balti, Republic of Moldova

Rezumat: Abilităţile de comunicare orală şi scrisă în limba engleză juridică trebuie să fie dezvoltate printr-un şir de activităţi vizînd atît însuşirea unui vocabular specializat, cît şi dezvoltarea competenţelor de a intervieva, de a negocia, de a scrie şi a redacta un text juridic. Prezentul articol abordează tehnici de însuşire a englezei juridice funcţionale.

Cuvinte-cheie: *engleza juridică, lingvistica forensică (juridică), predarea englezei juridice, principii şi doctrine, terminologie juridică, lexic specializat, educaţie juridică, cerinţele englezei juridice, socializare lingvală, atributele englezei juridice, studiu de caz.*

Abstract: Communicative skills in oral and written legal English should be developed through a range of language activities (e.g. acquiring specialized vocabulary) in combination with key legal skills training including: advocacy, interviewing and advising, negotiation, legal writing and drafting, etc. The present article touches upon several techniques of training the above-mentioned skills, offering a valuable source for academic and professional development.

Keywords: *legal English, forensic linguistics, teaching legal English, principles and doctrines, legal terminology, specialized vocabulary, legal education, legal English needs, language socialization, legal English attributes, case study.*

It is through language that social problems are translated into legal issues.
Elizabeth Merts

The present article is intended for ESP lecturers teaching Legal English, and Moldovan students, graduates of Law Faculties aiming at being employed abroad by Legal advising companies or organisations providing legal services.

Since 1870 Christopher Langdell has been regarded as the author of the conception of viewing the law as a science and he believed that it should be studied as a science. He said „Law consists of certain principles and doctrines. To have such a mastery of these as to be able to apply them with constant facility and certainty to the ever-tangled skein of human affairs is what constitutes a true lawyer, and hence to acquire that mastery should be the business of every earnest student of law [Langdell 1871: vi].”

The legal process is fundamentally bound up with the language. The fact that law is based on both written (contract, legislation) and oral elements (argumentation in court) has meant that a variety of scholars have studied language and the law from different perspectives. Many generations of anthropologists and linguists have studied the role of language in human societies, trying to formulate an accurate picture of the complex interactions involved. Garrett, Paul, and Patricia Baquedano-Lopez build on their work in developing a model of how language works in the law school classroom, and in the law more generally [Garrett 2002: 342]. This vision of language meaning – as multiple and overlapping, structured and contingent, shared and individual, presupposed and creative; as emergent from the use of language in context; as culturally forged and shaped in a practice of speaking that is different in different cultures and languages; as central to social institutions like schooling and law – is a vision that lies at the heart of much of the most exciting current work in linguistic anthropology (ibid.: 350).

As we shall see, a key aspect of this focal point in legal education is precisely language itself, and a crucial rupturing occurs around expectations regarding language use. Students entering the legal profession undergo a linguistic rupture, a change in how they view and use language. It is signalled and performed through language, the language of the legal English class. As in other forms of language socializetion, new conceptions of morality and personhood are subtly intertwined with this shift to new uses of language [ibid: 351].

Practice demonstrates that nowadays there is an indispensable need for special language training for lawyers. It is a challenge for both language teachers and lawyers, as it is quite difficult to cope with Law and language simultaneously, mainly for young lawyers. Language teachers have to focus not only on general English, they should also incorporate in their lessons specialized vocabulary. An important corollary of this focus on language as the window to legal epistemology is the central role of discourse to law and other socio-cultural processes. In particular, the ideas that people hold about how language works (linguistic ideologies) combine with linguistic structuring to create powerful, often unconscious effects. In recent years, linguistic anthropologists have made much progress in developing more precise analytic tools for tracking those effects [Silverstein 1976: 11-55].

It may be useful here to comment on the term *forensic linguistics.* It has become a useful way to refer to the use of linguistics knowledge in law cases where there are data that serve as evidence. This is a convenient way for lawyers and linguists alike to talk about this area. Although it is reasonably clear what the tools of linguistics are, it is constructive to remember and reflect what they mean when one thinks about forensic linguistics. Any proficient worker has a tool kit from which the correct tools are selected to analyze specific written or spoken texts. The following list describes the basic tool kit needed by a forensic linguist, accompanied here by only the briefest of examples relevant to the context of linguistics and law:

1. *Phonetics and Phonology*: In many law cases where linguists are called on, skills in phonetics are needed. Trademark cases, where issues of potential consumer confusion abound, easily come to mind. Do the product names Health Selections and Healthy Choice sound enough alike to cause confusion? Is Mead Data Central’s Lexis pronounced the same as Toyota’s Lexus? The linguist should not be asked to speak out about how the public pronounces these (unless research from surveys indicate otherwise), but their job is to point out the sameness or difference in the sounds used, or potentially used, in such names, leaving the ultimate opinion to the judge or jury. Skills in phonetics are a necessity for this.
2. *Morphology*: Knowledge of the meaning units that make up words in any language is central in many types of law cases. It can help identify such things as: dialect differences in speaker identification cases; whether an alleged illegal act was completed or spoken of hypothetically; and distinguishing aspects of differences in trademark names. Even the variations found in meanings conveyed by morphemes have been important in law cases.
3. *Syntax*: The way sentences are constructed plays an essential role in such areas as authorship identification and contract disputes, to mention only two. The grammatical scope of a noun phrase may be the focus of differences between opposing party’s conflicting understandings of a contract. Although authorship identification cases may seem to be about spelling, punctuation, and grammatical errors, it is generally believed that syntactic usage works better to make such identification, because syntax operates at the least conscious level of a writer or speaker.

4. *Semantics:* Meaning is at the core of most civil and criminal cases. The meaning of the prefix, *Mc-*, can be traced from its origins as a patronymic prefix to its current understanding as *inexpensive, convenient, mass produced,* and *widely available*, all produced by McDonald's restaurants. In an insurance contract dispute, the policy's words. „We do not cover property in or on a vehicle that is not attended" opens the door to semantic analysis of *in*, *vehicle,* and *attended.*
5. *Pragmatics:* Intention is at the very centre of many criminal cases. Although linguistics (or any other field for that matter) cannot with certainty identify intentions, linguistic analysis can reveal clues to intentions that are provided by indirectness, politeness strategies, and other pragmatic functions.
6. *Speech Acts:* The speech acts of offering, denying, accepting, apologizing, and many others are frequently significant in criminal cases of bribery and sexual misconduct. They also can play an important role in contract disputes, discrimination, and copyright infringement cases.
7. *Language Variation and Change:* Knowledge of dialectology and sociolinguistics can be extremely important in speaker identification cases, among others. The processes of language change are also central in many trademark and contract dispute cases.
8. *Discourse Analysis*: Much of the evidence in civil and criminal cases involves the use of continuous discourse. In undercover criminal cases, for example, tape-recorded discourse provides virtually all of the evidence. But the discourse structure of contracts and product liability cases can offer every bit as much information as the words used. Careful analysis of topic introduction and recycling, the fronting of main ideas, the use of discourse markers, and other discourse features can be critical.
9. *Lexicography:* Most linguists are not well trained in lexicography, but trademark and contract dispute cases frequently allow dictionary definitions to be used at trial. Acceptable practices of dictionary production are not widely known outside the field of lexicography but are accessible to linguists if they do a bit of digging.
10. *Language Assessment and Testing:* Not all linguists get training in this area. Psycholinguists, especially those who work in language development, or other applied linguists with such training tend to be called on to assess the language ability of suspects accused of crimes. For example, can an accused person sufficiently be able to understand and be understood well enough to be held responsible for the contents of a message? Or does the language evidence accurately reflect the speaker's actual „voice"?

When data situated in real life, such as legal proceedings, are presented for analysis, linguists use those tools to help solve the problem. So first of all, scholars calling themselves forensic linguists need to be professionally trained linguists, preferably with the highest academic degree possible [Shuy 2006: 3-9].

Legal English, though, has conventionally been a particular variety of English. We need to develop an understanding of how language operates in legal and other social settings. After all, it is through language that the law works to shape our lives, and it is through language that people, including professsionals, come to understand the world in particular ways [Mertz 2007: 12].

It is widely accepted that legal reasoning is centred on language and language structure. From John Austin's conceptualization of law as the „command" of a sovereign through Ronald Dworkin's insistence on the centrality of interpretation to law, jurisprudence has grappled with the place of language in legal decision making.

Legal scholars investigating the structure of legal reasoning from a variety of angles seem inevitably to wind up asking questions about legal language or rhetoric and how it works (Elkins 1978: 735–766). Consequently, trying to map the language of a doctrine, Edward Levi showed how phrases such as *imminently dangerous* (imminently dangerous article refers to those articles that in a reasonable man's knowledge are certain to place a life or one's limbs in danger) and *inherently dangerous* (an act or course of behaviour (usually a felony) which, by its very nature is likely to result in death or serious bodily harm to either the person involved in the behaviour, or to someone else) took on a life of their own over time in legal reasoning, going through messy periods of linguistic evolution during which jurists themselves became somewhat unclear about the meaning of the obstreperous legal categories. In his influential study, Levi charted the expansion of the doctrine of *intrinsically dangerous goods*. He considered that *the concept of inherently dangerous goods* has the capacity to suggest by the implication of hypothetical cases which it carries and even by its ability to suggest other categories which sound the same. The phrase *imminent danger*, for example, suggested immediacy, inherence, and eminence (Levi 1949: 9-27).

Learning to read written legal texts is one key component of this orienting practice, conveyed in the process of the particular kind of language socialization that we find in legal education. Learning the language of law, then, involves a reorientation not only in how students speak, but also in how they approach written language (Garrett 2002: 357).

In the legal arena we see the primacy of language and linguistic ideology in mediating this double edge. It is in and through the inculcation of approaches to text, reading, and language that the legal version of commodification – of a social structural sleight of hand – takes place. On the one hand, this means that legal language is deeply imbricated with social power in multiple ways. On the other hand, the independent importance of this linguistic level means that the process of legal training, in particular, and of legal translation, in general, cannot be analyzed as a mere reaction of power dynamics. Certainly social power has an impact at the many levels delineated here. But we can also see that there are irreducible and contingent aspects of the interactions, identities, and cultural understandings revealed and forged in the languages of law and of law school classrooms (Garrett 2002: 359-360).

The practice of law is a wide and varied area of employment, ranging from academic studies to lawyers working for law firms. Each country has different education systems, different requirements for certain types of work and different titles for its lawyers. Globalization requires that legal terms, concepts and agreements be understood in Globalization of International Business, Commerce, Trade and Communication English.

The study of law differs from country to country, but most law degree programmes include core [compulsory] subjects which all students must take. Most universities now offer language courses for lawyers, and in some countries these courses are compulsory. Some courses in legal English focus on the study of Anglo-American legal systems and associated terminology. Others offer a more practical introduction to the language skills lawyers will need during their future careers (Krois-Linder 2006: 11).

For students willing to work in the Legal System worldwide, knowledge of foreign languages is essential. When law firms hire new recruits, they generally look at four things:

1. education,
2. personality,
3. work experience, and
4. language ability.

Employers need to know that the legal staff they appoint has an appropriate level of English to be able to communicate with clients and professionals in other countries, and to be able to deal effectively with material written in English. Since English is the language of the international legal community, of business and of international affairs, law firms increasingly expect graduates to have a good command of English.

During the first year of law school, students are supposed to undergo a transformation in thought patterns – a transformation often referred to as *learning to think like a lawyer*. Professors and students accomplish this purported transformation, and professors assess it, through classroom exchanges and examinations, through spoken and written language. English teachers should provide in their class opportunities to build on language skills in a professional context through familiarisation with realistic legal scenarios and materials prepared by qualified lawyers. The exercises done during the lessons should suit to both self-study and group study in a classroom. The students, as a result, would benefit from proactive skills based exercises. These involve the use of realistic legal precedents to develop a working knowledge of legal practice and ability in performing 'real-life' legal tasks and procedures – all in the context of improving the students' ability to use legal English.

English is predominantly the language of international legal practice and its importance to lawyers cannot be over-emphasised. The way in which one uses legal English can therefore be crucial to professional success. Competence is developed throughout all the years of study in a logical sequence of ascending complexity. Exercises must also be cumulative, previous lessons being reinforced and built upon in subsequent exercises while also containing a practice and feedback element.

Teachers are advised to include explanation of basic legal principles in English (such as in relation to the *law of contract* and *tort*) as well as a review of language and grammar – all in the context of 'portable' skills training which will be of value in many academic and professional contexts. Additional sections on journalistic texts and legal research and study guidance further contribute to making this a book of much value to readers wishing to develop their legal English for use in the course of legal study or practice. It offers a stimulating and enjoyable learning resource and can be used by readers with or without any legal training. It will be of most use however to readers with at least an upper intermediate standard in English language.

During each class students should be provided with an introduction to a different legal topic. They are then provided with a range of language exercises relating to the legal topic for that lesson. These exercises must involve legal skills practice and role-play (such as advocacy, interviewing, negotiation and drafting), enabling them to develop their proficiency in legal English. The areas of language and law should then be summarized to consolidate the retention of the material. In this way language teachers

offer the learners stimulating and enjoyable instruction designed to progressively enhance relevant and meaningful Law students' communication skills in oral and written legal English. Such a task-based approach enables the learners to optimise academic and professional effectiveness, offering a valuable source for academic and professional development.

Teachers also have to instruct language learners how to use English in a commercial law environment. The English classes should focus on a variety of legal topics including contracts, company formation, debtor-creditor relationships, intellectual property rights, etc. Using authentic texts to present and practise legal language, the four key skills of listening, speaking, reading and writing are developed. The need for textbooks that equip students with the language skills needed to cope with legal English has been growing considerably over recent years. In a globalized world, lawyers from different legal cultures and language backgrounds are increasingly likely to use the medium of English to communicate professionally. However, the intrinsic problem of the mismatch between national legal systems, on the one hand, and common and civil law systems on the other, has meant that many excellent legal English textbooks are successful because they serve as introductions to English or American law, rather than because they give students a working knowledge of legal language. Teachers involved in teaching legal English know that the problem is a very real one, which is best expressed in two questions: How can we teach legal language without filling in the background about common law systems? And how can we provide the right amount of background information without turning our course into a course on English or US law, rather than language? English teachers must be very exigent while selecting the manuals to be used in class. Any Legal English textbook should take the best of current language teaching methodology and apply it to legal situations, without ever losing the serious professional focus. It should promote good teaching practice, provide the language, skills and topics lawyers need, be inherently motivating with lots of support material available, etc.

We often realise that our students do not clearly imagine which the responsibilities of a lawyer are and why/ how lawyers use English. The major misconceptions are: lawyers spend a lot of time in court; lawyers can rely on translation and interpreters; legal English is tied to Anglo-American legal systems; lawyers need in-depth knowledge of only their country's legal systems, etc. Future lawyers should be aware that they might be employed by certain international business firms, so lawyers have to be proficient in the English needed to assist them: prepare and analyse documents for business clients; work to avoid disputes (and try to settle out of court when they do occur), etc.

One may ask what Legal English is. First of all *Law is language!* Legal English is different from General English or Business English because of the technical vocabulary and semi-technical vocabulary used in legal documents. Generally, legal English has these common attributes:

1. very long sentences
2. archaic expressions. e.g. The parties *hereto* agree as follow. Using 'imbibe' as an alternative of 'drink', 'inquire' rather than 'ask', 'peruse' instead of 'read'
3. archaic use of the modal „shall". e.g. Tenant *shall* comply with any and all laws, ordinances, rules and orders of any and all governmental authorities affecting the cleanliness, use, occupancy and preservation of the Premises.
4. greater tendency to use formulaic expressions. e.g. reversionary bonus (Sánchez Febrero 2003: 23)
5. purely technical terms – are those that are only applicable in the legal sphere but nowhere else e.g. mortgage; lease; hereinafter
6. semi-technical terms – belong to daily lexicon which has gained extra-meanings in the legal context. The terms of this type are polysemic, harder to recognize their exact meaning without resorting to the context in which they come about. E. g. *assignment* (something that has been assigned, such as a mission or task; a position or post to which a person is assigned) and *assignment* (the transfer to another of a right, interest, or title to property, esp personal property; the document effecting such a transfer; the right, interest, or property transferred); *title* (an identifying name given to a book, play, film, musical composition, or other work. A general or descriptive heading, as of a book chapter.) and *title* (In Property Law – a comprehensive term referring to the legal basis of the ownership of property, encompassing real and personal property and intangible and tangible interests therein; also a document serving as evidence of ownership of property, such as the certificate of title to a motor vehicle. In the law of Trademarks – the name of an item that may be used exclusively by an individual for identification purposes to indicate the quality and origin of the item.)
7. frequent use of doublets e.g. terms and conditions; represents and warrants
8. terms of Latin or French origin e.g. *Res judicata = an issue adjucated*
9. lexical repetition or redundancy e.g. **– The Lessee shall pay to the Lessor at the office of the Lessor.**

It is essential to highlight that in Legal English *nuances and shades* of meaning can have huge consequences and language teachers can teach them. In class we must enhance law students' awareness of what lawyers read. As a rule they mostly concentrate on correspondence, memoranda, contracts and contract clauses, statutes and case law or articles from various statutes/codes, law-related articles; regulatory filings; corporate documentation, etc. Teachers should also emphasise that lawyers mostly write letters/ emails, memoranda, contracts & contract Clauses, legal opinions, court filings & legal memoranda (briefs), regulatory filings, corporate documentation, etc. Thus more attention should be paid to the above-mentioned issues. As we must also train law students' listening and speaking skills, they should be aware in what situations lawyers speak and listen: firm meetings, client meetings, seminars and conferences, negotiations, informal settings, phone conversations, judicial proceedings, etc. When speaking in court a good lawyer will try to be very efficient: s/he will make the audience understand why the topic is important to them. S/he will make her/his points **s**hort, **s**imple and **c**lear. (Remember to KISS, i.e. **K**eep **I**t **S**hort and **S**imple) The KISS principle states that simplicity should be a key goal in design, and that unnecessary complexity should be avoided.

Teachers should include in their legal English course information about „some of the slightly different practices between the United States and the United Kingdom. In U.S. civil cases, for example, it is common for experts to be deposed before testifying at trial. The deposition, as it occurs in the United States, is relatively unknown in most of the United Kingdom, where instead it is common for the expert's written report or affidavit to be made available to the opposing side well in advance. There is a provision in Scottish law for a procedure called *precognition* whereby a representative for one side may visit witnesses and interview them about what they will say. In the United States, almost invariably experts are hired by lawyers representing the opposing parties in law cases, whereas in many other countries the experts are engaged by the court to provide their knowledge and analysis to the judge. Some U.S. experts would prefer the European system, because it seems to avoid some of the problems related to impressions of bias or advocacy with which U.S. experts are sometimes saddled. Also very rare in the United States is the occasional practice in the United Kingdom when judges request opposing experts to get together and produce an agreed-on statement. The procedures for determining whether an expert is admissible as an expert are also a bit different between the United Kingdom and America. In England and Australia, for example, only the qualification of the expert is assessed. In the United States admissibility depends not only on the expert's qualifications but also on the methods used in the expert's analysis. In the United States, once the case is settled and over, there are no restrictions on using data from a law case in your books or articles (unless the expert has signed a confidentiality agreement with the case attorney that restricts such activity). Otherwise the material is considered to be in the public domain. In the United Kingdom, however, stronger restrictions exist, including the need to get explicit permission in writing if you are to use such materials (Shuy 2006: 131-132).

Another issue to pay attention to is the lexis used in British and American legal English. Rupert Haigh presents the following instances:

British English	American English
Articles of association	*Bylaws*
Called to the bar	*Admitted to the bar*
Company	*Corporation*
Competition Law	*Antitrust Law*
Creditors	*Payables*
Debtors	*Receivables*
Employment Law	*Labor Law*
Theft	*Larceny*

(Haigh, Rupert 2009: 82)

Thus, in order to succeed teachers ought to make their role clear from the start, think about what the students need, prepare thoroughly for each class, be armed, be confident, learn from the students and watch their self-image.

Case studies are particularly good for teaching legal English as they expose learners to a selection of authentic texts with which they must work to produce an end result, for example, successful meeting or negotiation, follow-up letter, memorandum of law etc. Using authentic materials will give students the opportunity to plan their own short case studies for classroom use. They should be encouraged to design and present such materials as an interesting alternative to student presentations. The Internet provides a lot of useful resources for legal practitioners who need to keep up to date with developments in law. Specialists' blogs are one example of continuously updated sources of information, and there are many law-related podcasts that can be downloaded onto an mp3 player and listened to during those spare minutes between appointments. (See www.podcast.net for a comprehensive list of audio and video podcasts)

We must also take into account that the English class is ideal preparation for the new Cambridge International Legal English Certificate (ILEC), because teachers use exam practice tasks, exam tips and a practice ILEC tests supplied by Cambridge ESOL. The International Legal English Certificate (Cambridge ILEC) assesses English language ability at Levels B2 and C1 of the Common European Framework of reference for Languages (CEFR) – an internationally recognised benchmark of language ability. Cambridge ILEC is based on realistic tasks and topics that legal practitioners might expect to encounter in their daily working lives. Working with legal issues demands special skills, knowledge and experience. Moreover it is an area of teaching that can favour the legal-minded teacher. The teacher also needs to be highly flexible as legal English needs vary from client to client and from business to business and each student will have specific demands and needs for their individual desired results. As for the students, they are highly motivated since the course in legal English has clear advantages for them. Legal English classes are vital as English is the lingua franca of the international legal community, and European university law schools often require their students to study at least one course in language for legal purposes and most students choose English. Business people are increasingly required to have a working knowledge of Legal English.

It is advisable that Universities should offer the students the opportunity to enlarge their overall proficiency in Legal English, increasing the number of courses in Legal English offered by language scholars, individual trainers, both during cycle 1, 2 and for continuing education purposes.

References:

1. Elkins, James, *The Legal Persona: An Essay on the Professional Mask*, in *Virginia Law Review*, 64, 1978, p. 735–766.
2. Garrett, Paul B., Baquedano-Lopez, Patricia, *Language Socialization: Reproduction and Continuity, Transformation and Change*, in Annual Review of Anthropology, 31, 2002, p. 339 – 361.
3. Haigh, Rupert, *Legal English*, 2nd edition, New York: Routledge – Cavendish Limited, 2009.
4. Langdell, Christopher Columbus, Preface, in *Cases on the Law of Contracts*, Boston: Little, Brown, 1871.
5. Mertz, Elizabeth, *The Language of Law School. Learning to „Think Like a Lawyer”,* Oxford University Press, 2007.
6. Sánchez Febrero, José Luis, *Legal English and translation: theory& practice: annotated texts and documents, ECU*- Editorial Club Universitario, 2003.
7. Shuy, Roger W., *Linguistics in the Courtroom: A Practical Guide*; Oxford University Press, 2006.
8. Silverstein, Michael, *Shifters, Linguistic Categories, and Cultural Description*, in *Meaning in Anthropology*, ed. Keith Basso and Henry Selby Jr., 11–55, Albuquerque: University of New Mexico Press, 1976.

MESAJUL PROFESORULUI UNIVERSITAR: CLASIC SAU MODERN?

Elena BOTNARI, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: Achiziţia cea mai valoroasă a unei instituţii superioare de învăţămînt este corpul profesoral-didactic. Care sînt exigenţele calitative înaintate faţă de actul de predare şi cum trebuie să fie mesajul profesorului universitar modern pentru a fi recepţionat de către student?

În articol se insistă asupra păstrării cerinţelor clasice faţă de mesajul profesorului, după cum urmează: 1. cunoaşterea cu exactitate şi în detalii a obiectului predat; 2. cunoaşterea limbii materne şi capacitatea de folosire adecvată a limbii de către vorbitor; 3. privarea mesajului de orice minciună (dimensiunea etică a mesajului). Se face trimitere la sfaturile ilustrului orator şi jurist rus Anatolii Coni oferite lectorilor. Lecţia predată este un proces direct şi progresiv de cunoaştere, de configurare a mentalităţii ştiinţifice, este un proces creativ, avînd în vedere viabilitatea şi puterea cuvîntului vorbit faţă de cel scris. Condiţiile necesare pe care trebuie să le întrunească mesajul lectorului sînt: 1. captarea interesului auditorilor; 2. menţinerea interesului şi atenţiei auditorilor pînă la sfîrşitul discursului. Lectorul universitar va promova şi va valorifica în mesajul său cuvîntul viu, arta retorică, puterea şi atractivitatea minţii, simpleţea şi integritatea morală, dăruirea şi dragostea faţă de student, ghidarea studentului (educarea), armonia între formă (cuvînt) şi conţinut (gîndire).

Cuvinte-cheie: *profesor universitar, profesor modern, mesajul profesorului, mesaj clasic, discursul profesorului, calitatea predării, exigenţe calitative ale predării.*

Abstract: The most valuable acquisition of an institution of higher education is its teaching staff. What are the requirements to the quality of the teaching act and how should the message of the modern university professor be so that the student could receive it?This article supports the idea of maintaining the classic requirements concerning the teacher’s message, as for example the following: 1. exact and detailed knowledge of the subject he/she teaches; 2. good knowledge of the mother tongue and the ability of an adequate usage of the language by the speaker; 3. a fair message that would exclude any lies (the ethical dimension of the speaker’s message). This article makes reference to the famous Russian orator and jurist Anatoly Cony’s advice, offered to lecturers. The lesson is a direct and progressive process of acquiring knowledge, of scientific mentality configuration; it is a creative process, as the spoken word has more viability and power than the written one. The lecturer’s message should conform to the following conditions: 1. it should capture the listener’s interest and 2. it should maintain his/her interest and attention to the end of the speech. The university lecturer will promote and value in his message the live word, the art of rhetoric, the power of the mind,

the moral simplicity and integrity, the love and dedication to the student, the guidance of the student towards education, the harmony between form (the word) and content (the thought).

Keywords: *university teacher, modern teacher, teacher's message, classical message, teacher's discourse, teaching quality, teaching quality requirements.*

Cu prilejul evenimentului jubiliar din istoria universităţii bălţene – 65 ani de la fondare, dar şi cu ocazia zilei profesionale a profesorului, este firesc să punem în vizor şi să antrenăm în centrul discuţiilor figura profesorului universitar, pentru că, într-adevăr, achiziţia cea mai valoroasă a oricărei instituţii superioare de învăţămînt este corpul profesoral didactic şi ştiinţific.

În articolul respectiv ne propunem să abordăm calitatea mesajului profesorului universitar modern, formulînd cîteva obiective de referinţă: 1. Decelarea stării de spirit şi a conţinutului gîndirii profesorului modern; 2. Stabilirea dimensiunilor calitative ale mesajului profesorului universitar; 3. Distingerea calităţilor pretinse profesorului modern în dialogul întreţinut cu studentul.

1. Valabil pentru orice loc şi timp, profesorul trebuie să se bucure de un nivel de trai mai mult decît decent, minim prevăzut de actele internaţionale în materia drepturilor omului, pentru ca gîndul profesorului să se ridice dincolo de problemele materiale şi să ghideze spre lumină şi cunoaştere discipolul. Starea de spirit a profesorului trebuie să fie majoră *crescendo* pentru a asigura ascensiunea spirituală şi creşterea progresivă mentală a elevului. În sarcina statului, organelor competente, este pusă asigurarea poziţiei sociale şi materiale echitabile a profesorului. Crearea garanţiilor politice, economice şi sociale pentru salariaţii din cohorta profesorimii este responsabilitatea directă a mecanismului statal. Conştientizarea acestor „banalităţi" de către responsabilii statului poate mişca carul din loc. Or, e ruşinoasă şi degradantă poziţia statului în care profesorul trăieşte în sărăcie şi mai ruşinoasă este poziţia fiecăruia dintre noi care cunoaşte adevărul: copilul său este învăţat de un om sărac. Ce poate învăţa un elev de la un profesor sărac – lecţia sărăciei. Ce emanaţii vin de la nevoie, ce promovează un spirit obsedat şi suprimat de nevoile materiale? Potrivit legii magnetismului, discipolii vor atrage starea de spirit minoră, negativă a profesorului şi lipsa de lumină. Lumina fiind hrana trebuincioasă spiritului pe care este chemat să o cultive profesorul. Şi iarăşi despre „banalităţi", se afirmă că poporul care-şi uită profesorii, îşi uită viitorul [Agni Yoga 1992: 54-55]. Sarcina majoră a statului este de a pune în valoarea-i cuvenită profesorul. Or, profesorul lucrează cu „materii" delicate - spiritele elevilor, pe care, pornind de la etimologia cuvîntului *educare*, trebuie să le ridice spre lumină. Profesorul trebuie să dezvolte arta gîndirii în şcoală, la toate ciclurile. Important este că însuşi profesorul trebuie să exerseze şi să militeze în arta gîndirii, indiferent de disciplina predată. Înregistrăm deficienţe la acest capitol în cadrul Universităţii, datorită importării carenţelor formării preuniversitare. Profesorul universitar trebuie să demonstreze perseverenţă în aprofundarea gîndirii proprii, cizelîndu-şi şi controlîndu-şi gîndurile, apoi extinzîndu-şi gîndirea. Acest proces de gîndire este cu adevărat creativ şi implică maximă responsabilitate, fiind o precondiţie a antrenării discipolilor pe acest teren subiectiv. Profesorul este persoana care determină direcţia mişcării gîndurilor elevului, asumîndu-şi responsabilitatea corecţiei şi direcţionării ulterioare a gîndurilor acestuia.

Probabil, cititorul va exclama „Lucruri cunoscute, teoretizări plictisitoare!", dar avem convingerea că fiecare profesor ar trebui să se autoevalueze la capitolul conştientizarea lucrurilor cunoscute şi gradul de aplicare a acestora vizavi de propria persoană.

2. Cum trebuie să fie mesajul profesorului universitar: clasic sau modern? Mesajul profesorului este consecinţa şi modalitatea de exteriorizare a gîndurilor sale, prezumate a fi calitativ pozitive. Or, gîndul se percepe prin cuvîntul rostit. Cuvîntul spus, remarca Anatolii Coni, ilustru jurist rus şi creator al artei retorice judiciare, este mult mai fructuos decît cel scris, pentru că înviorează atît ascultătorul, cît şi vorbitorul. Cuvîntul spus este atît timp viabil, cît crede în el vorbitorul, atît timp cît e prezent în cuvînt gîndul matur [Deveatkina 2004: 102-102].

În epoca progresului tehnico-ştiinţific, a edificării societăţii informaţionale, se înregistrează un interes sporit faţă de lecţiile publice, faţă de cuvîntul viu. Interesul poate fi aparent în condiţiile comunicării pe NET, dar, probabil, fiecare are nevoie de un ghid, mai mult ca atît, de un interpret al informaţiei care ne atacă de pretutindeni. Prezenţa studentului în sălile de studii este un argument în acest sens, demonstrînd necesitatea de a auzi, de a prelucra informaţia vie, audio-video, exprimată în discursul profesorului universitar. Astfel, cea mai veche formă de exprimare verbală nu şi-a pierdut încă actualitatea, mai mult ca atît, rămîne a fi un procedeu de predare şi formă de contact direct obligatorii între profesor şi student. În opinia noastră, cheia succesului mesajului profesorului modern trebuie căutată în clasic, ataşînd elementul modern în actul de predare-învăţare.

Renumitul istoric rus V. O. Cliucevschi, recomanda vorbitorilor în public să nu atingă auzul, ci mintea şi inima ascultătorului, să depăşească forma cuvîntului rostit, atenţionînd asupra perceperii conţinutului subiectului tratat.

Eminentul jurist rus A. Coni, apreciat drept cel mai bun lector din Leningrad-ul sovietic, remarca faptul că cele mai bune discursuri sînt cele simple, accesibile şi profunde după conţinut. În lucrarea *Sfaturi lectorilor* A. Coni recomandă tinerilor lectori (retori) să respecte trei reguli de bază: 1. *Să-şi cunoască detaliat şi cu exactitate subiectul predat*, identificîndu-i atît particularităţile pozitive, cît şi cele negative. 2. *Să-şi cunoască limba maternă* şi să se folosească adecvat de artificiile limbii: plasticitate, bogăţie, procedee lingvistice, să cunoască patrimoniul literar al poporului natal. 3. *Să nu mintă niciodată*, oratorul - promotor al adevărului, este dimensiunea etică a mesajului lectorului [Coni 1975: 91]**.** A. Coni sublinia că cel mai adînc gînd trebuie armonizat cu cuvîntul rostit. A patra regulă, pe care o decelăm, *lectorul este ţinut a spune doar ceea ce este strict necesar şi nimic în plus,* mai bine vorbitorul să nu spună nimic, decît să spună un nimic. Ajungem, aşadar, la afirmaţia cunoscută că tăcerea este de aur.

Printre sfaturile oferite de A. Coni lectorilor evidenţiem următoarele: 1. Captarea interesului auditorilor şi 2. Menţinerea atenţiei auditorilor pînă la sfîrşitul discursului [Coni 1997: 13].

Captarea interesului ascultătorilor este momentul incipient cel mai responsabil, dar şi cel mai dificil în discursul profesorului. Atenţia oricui poate fi instigată, de regulă, cu ceva interesant, aproape de trăirile ascultătorului. În acest sens, A. Coni recomandă lectorilor să folosească la începutul discursului cuvinte simple, accesibile şi captivante, care sînt raportate la auditoriu. Acestea pot fi nişte momente din viaţa cotidiană, întrebări sau paradoxuri înregistrate de vorbitor, dar care trebuie gîndite şi echilibrate în mod creative [ibidem].

Menţinerea atenţiei auditorilor pînă la sfîrşitul discursului. Din moment ce interesul este captat, el trebuie întreţinut, în caz contrar, auditorii încetează să mai asculte, încep mişcări şi, în consecinţă, apare indiferenţa faţă de cuvintele lectorului, care omoară orice dorinţă a acestuia de a-şi continua discursul. Menţinerea interesului, precum şi amplificarea lui poate fi atinsă prin: a) exprimare laconică; b) expunere expeditivă; c) derogări nesemnificative de la subiect [ibidem].

a) Exprimarea *laconică,* în opinia lui A. Coni, nu se va raporta la regimul de timp rezervat discursului, ci mai degrabă pretinde absenţa cuvintelor de prisos, a umpluturii fără conţinut, prezenţa cărora face mesajul lectorului lipsit de consistenţă şi, respectiv, distrage atenţia ascultătorilor. Profesorul trebuie să spună mult în puţin, să încarce multe gînduri, emoţii, sentimente în cuvinte relativ puţine. A. Coni compară discursul laconic şi consistent cu vinul bun, care, servit într-o cantitate mică, asigură o dispoziţie bună. Concludente sînt afirmaţiile lui A. Cehov «Краткость – сестра таланта» şi ale lui N. Necrasov «…Правилу следуй упорно: чтобы словам было тесно, а мыслям просторно».

b) Expunerea *expeditivă* obligă lectorul să nu se oprească asupra subiectelor neprevăzute în discurs.

c) *Derogările* nesemnificative, uşoare de la subiect, unele momente umoristice, înviorează discursurile mari, de regulă, ele menţin atenţia ascultătorilor, subliniază A. Coni.

Orice discurs trebuie să aibă şi un final adecvat, ultimul acord raportat la început. Auditorii trebuie să simtă că oratorul nu mai are nimic de spus.

În general, succesul lecţiei este asigurat de cursul gîndului profesorului. Dacă gîndul sare de la un subiect la altul, discursul este lipsit de continuitate, are rupturi, şi este recepţionat cu dificultate. Trecerea gîndului vorbitorului de la un subiect la altul trebuie să fie firească, planificată de la A la Z. Este justificat un plan prestabilit al discursului şi executarea lui ulterioară de către pledant. Discursul bine structurat este ascultat şi creează o plăcere estetică [ibidem].

La începutul sec. XX renumitul pedagog şi jurist rus L. I. Petrajiţchi a elaborat concepţia artei retorice de *gîndire în glas (мышление вслух).* Petrajiţchi explica reuşita lecţiei ca izvor nesecat de cunoştinţe prin faptul că procesele raţionale efectuate cu entuziasm şi cu elan ştiinţific, alături de un profesor talentat, sînt net superioare unei lecturări, comunicări cu cartea. În viziunea aceluiaşi autor, lecţia este un proces direct de cunoaştere ştiinţifică, expresia unei mentalităţi ştiinţifice a profesorului şi de sensibilizare ştiinţifică a auditorului [Ilici 1975: 92]. Interesant este că iluştrii predicanţi erau şi somităţi în ştiinţă, iar descoperirile pe care le făceau le datorau lecţiilor publice. Istoricul T. Granovschi menţiona că cele mai reuşite idei îl acostau în procesul predării lecţiilor, subliniind importanţa improvizării în asigurarea succesului lecţiei. Textul printat al lecţiei pierde din ritmul şi dinamismul cuvîntului, din şarmul şi patima vorbitorului.

Sîntem de părerea că profesorul universitar, inspirîndu-se din valoroasa şi incontestabila experienţă a clasicilor, va armoniza clasicul cu modernul, aplicînd tehnici moderne de interpretare şi de transmitere a mesajului său către student, tehnici bazate pe calculator (de ex. prezentări power-point, lecţii în regim online etc.), exploatînd metodele interactive de predare-învăţare (de ex. mese rotunde, procese simulate etc.).

În viziunea noastră, calităţile pretinse profesorului universitar modern în dialogul întreţinut cu studentul, vor fi de sinteză, îmbinînd armonios clasicul şi modernul:

- Profesorul – expresia moralităţii şi a integrităţii spirituale. Cu adevărat, orice lecţie trebuie să fie o predică de moralitate. Cuvîntul profesorului trebuie să fie expresia adevărului [Iz besed 1992: 42];

- Profesorul – expresia puterii minţii, a gîndirii disciplinate, cizelate şi concentrate, captivante pentru student;
- Profesorul-retor, promotor al cuvîntului viu, al cuvîntului-gînd, al cuvîntului-imagine, în ansamblu, al artei retorice;
- Profesorul-altruist, persoană care dăruie dragoste de carte, dar, care are şi dragoste faţă de student, faţă de tineret. Persoana care demonstrează puritatea intenţiilor în actul de predare – învăţare;
- Profesorul-educator, ghid înţelept al studentului în ascensiunea spre lumină, mentorul care practică metoda incursiunii în lumea sufletească a discipolului;
- Profesorul-performant, expresia autocultivării, autoinstruirii continue, care-şi cultivă mintea şi inima proprie, în primul rînd, apoi pe cea a discipolilor. Cunoştinţele (competenţele) profesorului modern trebuie să rezulte din înţelepciune, dar nu invers, căci, uneori, cunoştinţele nu se armonizează cu puterea vie a minţii şi a inimii [ibidem];
- Profesorul – expresia simpleţei, a umorului sănătos şi a unei ţinute adecvate.

În condiţiile promovării concepţiei învăţămîntului centrat pe student, considerăm că din start învăţămîntul universitar trebuie să fie axat pe profesor, chiar şi din perspectiva economică a unui prestator de servicii calitative pentru utilizator, apoi pe student.

În speranţa creării unei dispoziţii pro meditative a cititorului, finalul la care am ajuns, pentru întregire logică, revine la începutul prestabilit al comunicării.

Bibliografie:

1. Йога, А., *Напутствие вождю*, Кемеровское книжное издательство, 1992.
2. Кони, А. Ф., *Советы лекторам*, în *Русский язык*, №27 (99), июль 1997.
3. Кони, А. Ф., *Избранные труды и речи*, Тула, Автограф, 2000.
4. Илич, А В., *Мысль и слово лектора,* în *Наука и жизнь*, 1975.
5. Девяткина, Е. В., *Рыцарь правосудия,* în *Русская речь*, №1, 2004.
6. *Из бесед учителя Востока*, în *Мир огненный*, № 1, 1992.

FORMAREA COMPETENŢELOR PROFESIONALE ALE VIITORILOR JURIŞTI ÎN CADRUL ORELOR TEORETICE ŞI PRACTICE LA FACULTATEA DE DREPT

Veaceslav PÎNZARI, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: Misiunea de bază a unei facultăţi de drept rezidă în a pregăti specialişti în domeniul ştiinţelor juridice, apţi să se insereze instantaneu în cîmpul muncii şi care vor da randamentul maxim în diferitele sfere în care se vor angaja după absolvirea facultăţii. În acest sens, formarea competenţelor profesionale la absolvenţii facultăţilor de drept, reprezintă un deziderat pentru şcoala superioară din secolul XXI. Unele puncte de vedere proprii asupra faptului cum pot fi atinse aceste performanţe în cadrul orelor teoretice şi practice la facultatea de drept, sînt prezentate în materialul ce urmează.

Cuvinte-cheie: *facultatea de drept, competenţe profesionale, jurişti calificaţi, metode interactive, stagii de practică.*

Résumé: La mission de base d’une faculté de droit réside dans la préparation des spécialistes en sciences juridiques qui soient en mesure de s’insérer rapidement au marché de travail et qui aient un maximum d'efficacité dans les divers domaines où ils seront embauchés après l'obtention du diplôme. À cet égard, la formation des compétences professionnelles des diplômés en droit est une exigence de l'école supérieure du XXIe siècle. Certaines de nos points de vue sur le fait comment ces performances peuvent être réalisés dans le cadre des cours théoriques et pratiques à la faculté de droit sont présentés dans le matériel qui suit.

Mots-clés: *faculté de droit, compétences professionnelles, juristes qualifiés, méthodes interactives, stages.*

Potrivit opiniei specialiştilor în domeniu, misiunea de bază a unei facultăţi de drept rezidă în a pregăti specialişti în domeniul ştiinţelor juridice, apţi să se insereze instantaneu în cîmpul muncii şi care vor da randamentul maxim în diferitele sfere în care se vor angaja după absolvirea facultăţii. În acest sens, formarea competenţelor profesionale la absolvenţii facultăţilor de drept, reprezintă un deziderat pentru şcoala superioară din secolul XXI, lucru instituţionalizat şi în diferite acte normative, planuri de studii, curricule universitare, strategii etc. atît la nivel naţional, cît şi la nivel internaţional.

Pentru a putea vorbi de formarea competenţelor profesionale ale viitorilor jurişti, în timpul studiilor la facultate, trebuie să stabilim, în primul rînd, ce sînt competenţele profesionale sau ce trebuie să înţelegem prin competenţe profesionale, în general, iar în al doilea rînd, trebuie să stabilim ce vom înţelege prin competenţe profesionale ale juriştilor.

Vom începe studiul nostru prin a prezenta unele accepţiuni ale noţiunii de competenţă profesională. Aşadar, ce este competenţa profesională, în general? Analizînd literatura de specialitate, am constatat că sînt mai multe accepţiuni ale acestei noţiuni. De exemplu, conform „Ghidului de evaluare a competentelor profesionale” [www.arilog.ro], *„competenţa profesională reprezintă capacitatea de a aplica, transfera şi combina cunoştinţe şi deprinderi în situaţii şi medii de muncă diverse, pentru a realiza activităţile ce-*

rute la locul de muncă, la nivelul calitativ specificat în standard". Conform aceleiaşi surse [idem], *„competenţa profesională este îmbinarea şi utilizarea armonioasă a cunoştinţelor, deprinderilor şi aptitudinilor în vederea obţinerii rezultatelor aşteptate la locul de muncă"*.

Autorii lucrării citate consideră că a fi competent înseamnă:

- a aplica cunoştinţe de specialitate;
- a folosi deprinderi specifice;
- a analiza şi a lua decizii;
- a fi creativ;
- a lucra cu alţii ca membru al unei echipe;
- a comunica eficient;
- a te adapta la mediul de muncă specific;
- a face faţă situaţiilor neprevăzute [idem].

În afară de literatura de specialitate, noţiunea de competenţă profesională este utilizată, de asemenea, şi în anumite acte normative naţionale sau din alte ţări. De exemplu, această sintagmă o găsim în legislaţia României, în „OUG 129/2000 privind formarea profesională a adulţilor". În conformitate cu art. 5 al acestui act normativ, *„competenţa profesională reprezintă capacitatea de a realiza activităţile cerute la locul de muncă la nivelul calitativ specificat în standardul ocupaţional"*. Competenţele profesionale se dobîndesc, conform normei legale nominalizate, prin iniţiere, calificare, perfecţionare, specializare, recalificare noţiuni definite după cum urmează:

- *iniţierea* reprezintă dobîndirea unor cunoştinţe, priceperi şi deprinderi minime necesare pentru desfăşurarea unei activităţi;
- *calificarea* reprezintă ansamblul de competenţe profesionale care permit unei persoane să desfăşoare activităţi specifice unei ocupaţii sau profesii;
- *perfecţionarea* constă în dezvoltarea competenţelor profesionale în cadrul aceleiaşi calificări;
- *specializarea* este o formă specifică de formare profesională care urmăreşte obţinerea de cunoştinţe şi deprinderi într-o arie restrînsă din sfera de cuprindere a unei ocupaţii;
- *recalificarea* constă în obţinerea competenţelor specifice unei alte ocupaţii sau profesii, diferită de cele dobîndite anterior.

Am determinat, în linii mari, ce semnifică, în literatura de specialitate sau în legislaţie, noţiunea de „competenţe profesionale", în general. Să încercăm, din cele prezentate anterior, realizarea unei transpuneri ale competenţelor profesionale, în general, pe competenţele profesionale ale juriştilor, în particular.

În acest sens, în opinia noastră, a fi jurist competent înseamnă:

- a avea cunoştinţe fundamentale şi de specialitate în domeniul ştiinţelor juridice;
- a putea aplica cunoştinţele de specialitate, acumulate în timpul studiilor, în diferite situaţii practice;
- a folosi deprinderile specifice profesiilor juridice, obţinute în cadrul stagiilor de practică;
- a analiza actele normative corespunzătoare unei situaţii concrete şi a lua decizii adecvate acestora;
- a fi creativ, putînd propune soluţii eficiente de rezolvare a unor cazuri aparte;
- a putea lucra cu alţii ca membru al unei echipe;
- a comunica eficient atît cu publicul, cît şi cu colegii sau superiorii;
- a te adapta la mediul de muncă specific profesiilor juridice;
- a face faţă situaţiilor neprevăzute care se ivesc în activitatea practică.

Şirul calificativelor ar putea continua. Noi o să ne oprim, pentru a încerca o enunţare a modurilor în care ar putea fi formate aceste competenţe atît în cadrul orelor teoretice, cît şi a celor practice la facultatea de drept.

Astfel, în primul rînd, toţi profesorii, dar mai cu seamă cei care au ore la anul întîi, vor trebui să ţină cont că mulţi dintre studenţii abia înmatriculaţi au vagi cunoştinţe despre studiile la universitate, în general, şi la facultatea de drept, în special. În aceste condiţii, chiar de la primele ore, dascălii vor trebui să le explice studenţilor, care este specificul studiilor la facultatea aleasă, ce particularităţi prezintă pregătirea specialiştilor în domeniul dreptului faţă de alte domenii, care sînt aspectele speciale ale profesiei de jurist, ce responsabilităţi implică îmbrăţişarea acesteia, ce posibilităţi de angajare în cîmpul muncii vor avea după absolvirea ciclului întîi sau doi, cum vor putea obţine anumite specializări sau care sînt posibilităţile şi modalităţile de perfecţionare a măiestriei profesionale după absolvire etc. Un lucru foarte important, pe care trebuie să-l înţeleagă studenţii, chiar de la primele ore, este că studiile la facultatea de drept nu se rezumă numai la învăţarea mecanică a unui anumit număr de dispoziţii din diferite acte normative. Este o concepţie totalmente greşită pe care, din păcate, o au foarte mulţi *„comentatori ai fenomenului învăţămîntului superior juridic din Moldova"*, dar şi mulţi doritori de a învăţa la această facultate. Profesorii trebuie să le explice studenţilor că ei, în timpul anilor de facultate, vor studia mai multe discipline atît de cultură

generală, cît şi de specialitate, fundamentale sau de specializare, obligatorii sau opţionale, care presupun analiza anumitor instituţii din domeniul dreptului public sau privat. Într-adevăr, instituţiile date sînt bazate pe anumite acte normative în vigoare la un moment dat, dar aceste acte normative destul de des sînt modificate ori abrogate. De aceea este important ca studentul să cunoască principiile care guvernează instituţiile dreptului, iar aceste cunoştinţe să poată fi aplicate eficient, în orice moment, indiferent de actul normativ în vigoare la acea dată. Nu negăm necesitatea cunoaşterii la perfecţie a legislaţiei Republicii Moldova de către studenţi, dar în cadrul procesului didactic accentul se va pune nu numai pe acest aspect, dar şi pe pregătirea teoretică fundamentală, care să ofere posibilitate specialistului să interpreteze şi să aplice corect actele normative, pe cunoaşterea doctrinei juridice, a jurisprudenţei naţionale şi internaţionale, pe cunoaşterea şi interpretarea fenomenelor sociale etc., absolvenţii fiind specialişti dezvoltaţi multilateral.

Un alt lucru foarte important, asupra căruia vor insista profesorii în cadrul orelor teoretice dar şi practice, este limbajul juridic. Astfel, în procesul de predare-învăţare studenţii vor avea surpriza să vadă că unele noţiuni, ce par în genere cunoscute şi care, prin urmare, n-ar pune întrebări în vederea înţelegerii lor să aibă, de fapt, accepţii diferite faţă de limbajul comun. Iată de ce cunoaşterea, înţelegerea şi utilizarea corectă a terminologiei de specialitate, folosirea termenilor adecvaţi situaţiilor juridice concrete, reprezintă un aspect foarte important în formarea competenţelor viitorilor jurişti, asupra căruia trebuie să se lucreze în permanenţă atît în cadrul orelor la facultate, dar şi individual.

La începutul fiecărui curs, cadrele didactice vor trebui să prezinte studenţilor curricula disciplinei, accentuînd care sînt obiectivele materiei date, ce competenţe vor fi formate în urma studiului acesteia, ce instituţii vor fi analizate la orele de curs sau seminar şi care vor fi învăţate independent, lucrările căror specialişti urmează să fie consultate în procesul de studiu, ce acte normative stau la baza instituţiilor date etc.

În procesul de predare a materiei atît în cadrul orelor teoretice, cît şi a celor practice, profesorii vor utiliza diferite procedee didactice, clasice sau moderne, care să facă procesul de predare-învăţare informativ, formativ, interactiv, atractiv, captivant, interesant etc., să nu se rezume numai la redarea conţinuturilor, lucru care, de altfel, nu poate fi exclus în totalitate, dar care nu trebuie să eclipseze celelalte metode şi procedee didactice. Pentru reuşita pregătire a specialiştilor, este indicată utilizarea formei interactive de predare, cînd informaţia este pusă la dispoziţia studenţilor de către profesor sau studenţii singuri prezintă unele informaţii, apoi ei sînt puşi în situaţia să o analizeze şi să o comenteze, să propună soluţii şi să le aplice în practică la anumite situaţii concrete. Analiza actelor normative naţionale sau străine, elaborarea proiectelor de acte normative, depistarea lacunelor strecurate în legislaţie şi elaborarea propunerilor de *lege ferenda*, analiza doctrinei juridice, studierea jurisprudenţei naţionale şi străine, elaborarea cererilor de chemare în judecată, a diferitor modele de contracte, procese-verbale, rechizitorii, încheieri, decizii, hotărîri sau sentinţe judecătoreşti, participarea la procesele simulate, acordarea consultaţiilor specializate în cadrul activităţii în Clinica Juridică Universitară etc. sînt metodele care pot fi utilizate cu succes în cadrul procesului didactic la facultatea de drept, avînd ca finalitate pregătirea specialiştilor în domeniul ştiinţelor juridice de calificare înaltă. Nu trebuie omisă nici activitatea ştiinţifică a studenţilor, or acest aspect este deja unul inerent pregătirii specialiştilor în condiţiile moderne. Prin urmare, activitatea în cadrul cercurilor ştiinţifice studenţeşti, participarea cu comunicări la conferinţele ştiinţifice în ţară sau peste hotare, publicarea articolelor ştiinţifice în revistele de specialitate, participarea la olimpiadele interuniversitare, elaborarea tezelor de an, de licenţă sau de master reprezintă unele oportunităţi ale studenţilor, prin intermediul cărora, sub îndrumarea cadrelor didactice experimentate, să desfăşoare şi activitatea de cercetare ştiinţifică, formînd specialişti de înaltă calificare în domeniul dreptului.

O pregătire teoretică fundamentală solidă, care se realizează sub îndrumarea dascălilor în cadrul orelor de curs, corelată cu asigurarea posibilităţilor de aplicare în practică a acestor cunoştinţe, în cadrul orelor de seminar sau în timpul practicilor efectuate în instituţiile specializate, reprezintă cheia succesului în pregătirea unor specialişti calificaţi în domeniul ştiinţelor juridice. Şi dacă probleme deosebite în ceea ce priveşte pregătirea teoretică a viitorilor jurişti, de obicei, nu întîlnim, în privinţa pregătirii acestora sub aspect practic, adică crearea condiţiilor ca aceştia să-şi poată demonstra şi aplica cunoştinţele teoretice în practică, întîlnim destul de multe dificultăţi. Aceste dificultăţi sînt de ordin diferit, de exemplu:

- nu există cadrul legal adecvat care ar reglementa modalităţile eficiente de realizare a stagiilor de practică de către studenţii facultăţilor de drept în instituţiile şi organele specializate; nu este specificată modalitatea încheierii contractelor de practică între student-universitate-instituţia specializată;
- nu sînt elaborate indicaţiile metodice cu privire la promovarea tuturor tipurilor de practică atît la nivelul licenţă, cît şi la masterat; nu este definitivat modelul caietului de practică;
- nu este stabilită şi respectată modalitatea de susţinere a examenului de practică etc.

Aceste carenţe îşi lasă, într-un fel, amprenta asupra pregătirii specialiştilor la facultatea de drept, dar, în acelaşi timp, reprezintă un factor care ne mobilizează să căutăm modalităţi de a le înlătura, astfel

că activităţile de formare a specialiştilor de o calificare înaltă în domeniul ştiinţelor juridice să se deruleze în condiţii optime.

Bibliografie:

1. http://www.arilog.ro/fisiere/materiale/Ghid_evaluarea_competentelor_2009.pdf

FORMAREA JURIDICĂ A STUDENŢILOR FACULTĂŢII DE DREPT ÎN CADRUL CLINICII JURIDICE UNIVERSITARE DIN BĂLŢI

Eduard BOIŞTEANU, *Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Republica Moldova*
Nicolae SADOVEI, *Universitatea de Stat din Moldova din Chişinău, Republica Moldova*

Rezumat: În acest articol se pune în discuţie problematica formării juridice a studenţilor Facultăţii de Drept în cadrul Clinicii Juridice Universitare din Bălţi. Autorii articolului au relevat modalităţile de aplicare a metodei „show-ului educaţional" şi, în acelaşi timp, au constatat imposibilitatea aplicării metodei experimentale în procesul instruirii juridice. A fost elucidat, de asemenea, specificul formării şi instruirii clinice a studenţilor.

Cuvinte-cheie: *instruirea juridică; metoda euristică; capacitatea empatică a universitarului; clinica juridică; instruirea clinică.*

Abstract: This article analyses the issue of legal training of the students of the Faculty of Law within the University Legal Clinic from Balti. The authors revealed the applications of the method of „educational show" and, at the same time, detected the impossibility to apply the experimental method during legal training. They also elucidated the specificity of the students' clinical training.

Keywords*: legal training, heuristic method, academic empathic ability, legal clinic, clinical training.*

Instruirea în general, precum şi instruirea juridică în special, ar reprezenta un nonsens absolut dacă ar fi percepută în afara comunicării. Singura posibilitate pe cît de eficientă, pe atît de naturală, în calitatea noastră dublă pe care o avem de profesionişti ai Dreptului şi, respectiv, profesionişti ai Universităţii, constă în transmiterea mesajului bine conturat în cadrul specialităţii şi specializării, pe care le deţinem, celorlalţi actori ai sistemului de instruire juridică universitară – studenţilor, prin intermediul dimensiunilor cunoscute ale comunicării.

În continuare, am dori să ne oprim asupra unor dimensiuni comunicative, specifice, în opinia noastră, instruirii juridice.

1. *Aplicarea metodei „show-ului educaţional" în procesul instruirii juridice*. Fiind de formaţie iniţială profesionişti ai dreptului, cunoaştem faptul că disciplinele juridice, atît obligatorii, cît şi opţionale, diferă de la caz la caz, aflîndu-se pe linia atractivităţii materiei curriculare pe care o conţin nu doar la o anumită depărtare una de cealaltă ci, uneori, la poluri diferite ca şi interes. În acest sens, rolul cadrului universitar constă adesea în a face inclusiv şi *show educaţional*, pentru a menţine cel puţin deschis interesul studentului pentru materia predată şi pentru a nu crea respingerea studentului faţă de materia în cauză.

2. *Imposibilitatea aplicării metodei experimentale în procesul instruirii juridice.* Probabilitatea de a trezi interesul viitorului jurist, în calitatea acestuia de persoană supusă instruirii în procesul educaţional universitar, ţine de mai mulţi factori, unul dintre aceştia fiind *gradul de implicare a actorilor educaţiei*. Aici intervine necesitatea unei comunicări centrate pe mai multe *metode euristice*, bazate pe studiu şi cercetare prin descoperire, ce servesc la obţinerea unor cunoştinţe noi în căutarea adevărului. Una dintre metodele eficiente şi cu un grad mare de impact în cadrul sistemului educaţional universitar constă în efectuarea experimentelor, metodă mai puţin aplicabilă în cadrul instruirii juridice. Ştiinţa dreptului, fiind o ştiinţă din domeniul umanist, este, de regulă, mai puţin compatibilă cu un astfel de instrument valoros al cercetării ştiinţifice, precum este experimentul, poate cu excepţia ştiinţei criminalistice şi altor cîteva subdomenii complementare dreptului. De aceea, pentru cadrul universitar, ca şi actor al sistemului educaţional de la Facultatea de Drept, este importantă utilizarea altor metode eficiente pentru a suplini lipsurile apărute prin posibilitatea pierderii unei anumite doze de credibilitate faţă de materia expusă studenţilor, datorită imposibilităţii utilizării metodei experimentale în procesul instruirii juridice. În acest caz, putem utiliza metode euristice de alternativă cum ar fi: explicaţia, demonstraţia etc., dar şi metode centrate pe activitatea studentului: elaborarea proiectelor unor norme juridice de alternativă, studii de caz de natură juridică, rezolvarea unor cazuri preluate din practica judiciară etc.

3. *Comportamentul comunicativ al universitarului în cadrul instruirii juridice.* O altă dimensiune comunicativă a instruirii juridice este comportamentul comunicativ al universitarului. Acesta poate acţiona pe mai multe planuri asupra studentului-jurist: ca stimulent al activităţii intelectuale, catalizator în plan acţional, amplificator şi modelator a relaţiilor afective. Sensibilizarea studentului-jurist pentru activitate, provocarea interesului trebuie să devină o modalitate fundamentală de menţinere şi orientare a motivaţiei pentru învăţare pe parcurs, după cum însăşi trăirile afective ale studentului, induse de comportamentul

universitarului ca actor al sistemului educaţional, acţionează ca fundal stimulatoriu sau, dimpotrivă, redundant pentru sine însuşi şi pentru alţii. În acest sens, pentru cadrul didactic universitar esenţială devine conştientizarea segmentului energetic al relaţionării, adaptînd o atitudine receptivă şi flexibilă, cu intenţia de a motiva studentul-jurist. O implicare generatoare de sens interacţional poate fi expresia unei maturităţi intelectuale şi afective a universitarului care-i permite studentului atît afirmarea imaginii şi respectului faţă de sine, cît şi afirmarea imaginii şi respectului faţă de terţi. Astfel de manifestări susţin afirmarea competenţelor de către ambii actori ai sistemului educaţional juridic. În acest sens, devin prioritare, în cadrul procesului de instruire juridică, *formarea unei atitudini comunicative adecvate, dezvoltarea capacităţii empatice a universitarului şi abilitatea de a motiva interlocutorul.* Atitudinea comunicativă este, deseori, evidenţiată de diversele forme ale comunicării, fiind susţinută de o serie întreagă de formule verbale care exprimă disponibilitatea către dialog.

4. *Atitudinea empatică a universitarului în cadrul instruirii juridice.* Poate cea mai importantă dimensiune a instruirii, inclusiv şi a instruirii juridice, constă în atitudinea empatică a universitarului. Aşa cum se menţionează în literatura de specialitate, „empatia se construieşte pe conştientizarea de sine; cu cît sîntem mai deschişi faţă de propriile noastre emoţii, cu atît sîntem mai capabili să interpretăm sentimentele altora" [Larsen 2007: 137].

În ceea ce priveşte formarea şi instruirea clinică a studenţilor, atragem atenţie asupra faptului că Clinica Juridică Universitară din Bălţi este o instituţie obştească care funcţionează în cadrul Facultăţii de Drept a Universităţii de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, avînd drept scop consolidarea prin aplicarea practică a cunoştinţelor studenţilor, formarea la studenţi a aptitudinilor (abilităţilor) profesionale, cultivarea spiritului civic şi rezolvarea anumitor probleme de natură social-juridică din zonă.

Se cere menţionat faptul că conceptul instruirii clinice s-a format pe la sfîrşitul sec. XIX -începutul sec. XX. În opinia unor autori, ideea instruirii clinice apare în Statele Unite ale Americii ca o modalitate altrernativă de studiere a dreptului, însă un fenomen similar se înregistrează, în acelaşi timp, în Germania şi Rusia [Căpăţînă 2002: 5].

Ca urmare a apariţiei instruirii clinice, procesul de studiu în instituţiile de învăţămînt cu profil juridic a căpătat un pronunţat caracter aplicativ (practic). Tinerii capătă experienţe practice, aflîndu-se în preajma unui tutore (avocat), acest lucru fiind posibil prin îndeplinirea activităţii de secretariat şi prin întocmirea diverselor acte procesuale legate de clienţii Clinicii Juridice.

Scopurile instruirii clinice juridice se realizează prin următoarele metode: studenţilor li se oferă posibilitatea de a cunoaşte aspectele practice ale profesiei juridice şi de a participa la activitatea juridică reală; studenţii îşi dezvoltă simţul propriei responsabilităţi pentru munca efectuată şi rezultatele ei; aplicarea metodelor interactive de predare; alte mijloace stabilite de fiecare clinica juridică în parte în dependenţă de specificul activităţilor sale.

În Republica Moldova, activitatea clinicilor juridice este reglementată de *Standardele Minime privind organizarea şi activitatea clinicilor juridice din Moldova*, elaborate şi aprobate la Conferinţa reprezentanţilor clinicilor juridice (23 iunie 2004) [Standardele]. Astfel, clinica juridică are un program de instruire care este realizat sub formă de programe, cicluri, cursuri, seminare, lecţii practice, organizarea audienţei cetăţenilor ş.a. Cursul minim de instruire clinică trebuie să includă următoarele componente: studierea regulilor de lucru în cadrul clinicii juridice; studierea regulilor de evidenţă şi gestionare a documentaţiei în clinică; studierea deontologiei juristului-practician; instruirea în domeniul interogării (anchetării, intervievării) clientului; instruirea în domeniul analizei cazului şi al formării poziţiei juridice; instruirea în domeniul consultării clientului; instruire în domeniul scrierii documentelor juridice.

În final, atragem atenţia asupra faptului că, datorită abilităţilor şi competenţelor curatorilor clinicii juridice, precum şi ca rezultat al activităţilor desfăşurate de către studenţi în cadrul clinicii juridice, poate fi facilitată înţelegerea semnificaţiei sociale a profesiei de jurist.

Bibliografie:

1. Larsen, Randy, *Cognitive Operations Associated With Individual Differences*, în „Affect Intensity. Journal of Personality and Social Psihology", 53 (1987), citat după Daniel Goleman, „Inteligenţa emoţională", Bucureşti, Editura „Curtea Veche", 2007.
2. Căpăţină, Ion; Blănaru, Dragoş; Zaharia, Victor, *Instruire clinică*, Chişinău, Editura Pontos, 2002.
3. *Standardele minime de activitate a clinicilor juridice din Moldova* // http://www.scritube.com/ medicina/ STANDARDELE-MINIME-DE-ACTIVITA211631424.php (pagina WEB accesată la data de 2 octombrie 2010).

ASPECTE PSIHOLOGICE ÎN ACTIVITATEA PROFESIONALĂ A JURIŞTILOR

Inga PUTINA, *Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: În activitatea profesională a juriştilor, rolul principal îl deţine abilitatea de a utiliza creativ experienţa psihologică de influenţare asupra propriei personalităţi cît şi asupra persoanelor cu care juristul intră în contact în

procesul activităţii de muncă. Pentru realizarea eficientă a obiectivelor propuse, juriştii trebuie să cunoască foarte bine bazele psihologiei.

Una din sarcinile de bază ale psihologiei muncii judiciare, o constituie evidenţierea raportului logic dintre personalitate şi cerinţele care sunt înaintate profesiei respective. În rezultatul abordării sistemice, se poate stabili legătura dintre calităţile de bază în structura personalităţii şi de a evidenţia cei mai importanţi factori ai eficienţei activităţii muncii în concordanţă cu specialitatea.

La etapa actuală nu există niciun dubiu că, în mare, cunoştinţele vaste ale psihologiei sunt necesare majorităţii lucrătorilor din domeniul judiciar, deoarece, după natura activităţii sale profesionale, ei, în mod sistematic, intră în contact cu oamenii, influenţează asupra lor, desfăşoară o anumită activitate educativă.

Cuvinte-cheie: *activitate profesională, jurişti, cunoştinţe psihologice, experienţă psihologică, manieră de comunicare, domeniul judiciar, abilităţi de comunicare, formare de specialitate.*

Résumé: Dans l'activité professionnelle des juristes, le rôle principal revient à l'habilité de faire recours de manière créative à l'expérience psychologique dans le but d'influencer sa propre personnalité ainsi que les personnes avec lesquelles le juriste est en relation au cours de l'activité de travail. Afin de réaliser efficacement les objectifs proposés, les juristes doivent maîtriser très bien les bases de la psychologie.

A l'étape actuelle, il n'existe aucun doute que les vastes connaissances des sciences psychologiques sont nécessaires pour la majorité des travailleurs du domaine judiciaire. Car en raison de la nature de leur activité professionnelle, ils sont constamment en relation avec les gens en exerçant une certaine influence sur eux.

Mots-clés**:** *activité professionnelle, juristes, connaissances psychologiques, expérience psychologique, manière de communication, domaine judiciaire, habilités de communication, habilité, formation de spécialité.*

Activitatea profesională a juriştilor, pe lîngă cunoştinţele calificate, priceperile şi deprinderile speciale, solicită la majoritatea colaboratorilor atît cunoştinţe psihologice, cît şi prezenţa tehnicilor de lucru care ar asigura un nivel înalt al culturii comunicării.

La etapa actuală, pentru majoritatea colaboratorilor din domeniul judiciar, cunoaşterea bazelor psihologiei constituie condiţia necesară pentru o activitate profesională de succes [Красникова 2004: 166].

Activitatea juriştilor este legată de contactul nemijlocit cu persoanele. În consecinţă, una din direcţiile principale de activitate a juriştilor o constituie funcţia comunicativă, care presupune comunicarea în condiţii reglatoare de drept. Pe lîngă aceasta, activitatea de muncă a juriştilor este caracterizată prin tensiune emoţională, legată de emoţiile negative şi de necesitatea de reprimare a lor. În acelaşi timp, toţi cei care în anumite circumstanţe, intră în contact cu juriştii aşteaptă de la ei îndeplinirea conştiincioasă a obligaţiunilor, cît şi o atitudine respectuoasă. Toţi aceşti factori înaintează cerinţe către o bună pregătire psihologică a juriştilor. Sistemul de cunoştinţe psihologice include în sine, în primul rînd, cercetările psihicului uman: senzaţiile şi percepţiile, atenţia şi memoria, imaginaţia şi gîndirea, comunicarea şi comportamentul, capacităţile, calităţile şi însuşirile personalităţii şi multe altele.

Pentru un spectru larg de profesii juridice, pe lîngă instruirea de specialitate, experienţă şi dexterităţi este necesar înaintarea cerinţelor cu privire la stabilitatea şi echilibrul psihologic. Plus la aceasta, pentru unii dintre ei, de exemplu pentru anchetatori, o importanţă deosebită o au abilităţile de comunicare. Anume aceste abilităţi, dar şi o bună pregătire psihologică oferă posibilitatea să se realizeze eficient interogatoriile. Eficienţa interacţiunii dintre anchetator şi acuzat depinde, în primul rînd, de contactul psihologic dintre ei. Profunzimea acestui contact, de obicei, are tangenţe cu nivelul la care s-a realizat. Trebuie de specificat că anchetatorii cu experienţă care cunosc subtilităţile psihologiei, intuitiv şi conştient, modifică unii parametri ai discuţiei, utilizează unele tehnici tactice şi psihologice în funcţie de particularităţile individuale ale personalităţii şi ale comportamentului acuzatului.

Abilităţile de comunicare şi echilibrul psihologic au importanţă nu doar pentru anchetatori, dar şi pentru majoritatea colaboratorilor din domeniul judiciar, în special pentru avocaţi, judecători, procurori, comisari şi alţi specialişti.

O altă necesitate ilustrată în pregătirea psihologică a juriştilor poate servi studierea personalităţii infractorului. Această cercetare trebuie să includă în sine cercetarea lumii interioare ale acuzatului, necesităţile sale, instinctele care stau la baza acţiunilor sale (motivele comportamentului), structura generală şi particulară a caracterului său, sfera emoţional-volitivă, capacităţile, particularităţile individuale ale activităţii intelectuale, care include gîndirea, memoria, atenţia şi alte procese psihice cognitive.

Stabilirea particularităţilor psihologice ale infractorilor constituie partea componentă a investigaţiilor infracţiunilor, dar, de fiece dată, volumul de dovezi colectate sînt concretizate, în funcţie de caracterul dosarului penal şi de particularităţile personalităţii acuzatului în cazul dat.

Este logic de a se sublinia că este imposibil să se stabilească limitele studierii personalităţii infractorului. De regulă, cu cît este mai larg spectrul de cunoştinţe al anchetatorului, cu atît va fi mai eficientă practica de anchetă şi rezultatele tehnicilor de lucru mai exacte. Un anchetator experimentat, care deţine anumite cunoştinţe în domeniul psihologiei, tinde să obţină mai multe informaţii decît sunt necesa-

re pentru rezolvarea cazului dat. Datele obţinute, anchetatorul le poate utiliza pentru descoperirea infracţiunii. Astfel, de exemplu, bunăvoinţa şi compasiunea acuzatului, de obicei, sunt neimportante din punct de vedere legal, dar cunoaşterea acestor însuşiri sunt necesare anchetatorului pentru stabilirea tacticii corecte de anchetă, îndreptată spre obţinerea unor mărturii sincere de la acuzat.

Una dintre componentele cercetării psihologice a situaţiei acuzatului, dar şi într-un şir de cazuri a părţii părtinitoare, constituie studierea stării emoţionale a participanţilor în momentul comiterii infracţiunii. Stabilirea stării emoţionale a acuzatului este necesară pentru calificarea infracţiunii săvîrşite într-o stare de îngrijorare profundă, apărută pe neaşteptate. Una dintre caracteristicile psihologice ale conceptului de îngrijorare profundă îl constituie afectul fiziologic. Particularităţile sferei emoţionale ale acuzatului pot fi evaluate prin cercetarea impactului ce-l manifestă ameninţările şi constrîngerile.

Cunoaşterea de către juriştii a psihologiei acuzatului, în special particularităţile generale şi individuale, nivelul de apreciere, stabilitatea emoţională etc., sînt necesare în aprecierea acţiunilor victimei şi infractorului. Totuşi particularităţile psihologiei acuzatului nu pot şi nu trebuie cercetate în cadrul circumstanţelor care ar influenţa nivelul şi caracterul de răspundere penală.

Competenţa profesională a colaboratorilor sistemului judiciar este în strînsă legătură cu potenţialul personalităţii concrete, adică cu sistemul de factori psihologici, care pot fi fuzionaţi sub noţiunea generală de cultură psihologică [Зельдович 2003: 12].

Componentele de bază ale culturii psihologice juridice constituie psihologia personalităţii şi activităţii, procesele psihice cognitive, sfera emoţional-volitivă şi capacităţile personalităţii, caracterul şi temperamentul, problemele tipologiilor personalităţii şi perfecţionarea ei, motivaţia, psihologia muncii juridice, cît şi caracteristicile psihologice ale specialităţilor juridice, abilităţile şi tehnicile de utilizare creativă a cunoştinţelor achiziţionate în procesul comunicării şi în practica de activitate zilnică.

Pentru un jurist este deosebit de important să fie capabil să-şi repartizeze raţional forţele şi capacităţile proprii, pentru a păstra nivelul rezultativităţii şi eficacităţii muncii sale pe parcursul zilei de muncă, să deţină calităţi psihologice profesionale, să dobîndească informaţii optime pentru confirmarea ipotezelor înaintate cu o consumare minimală a energiei psihice.

În dezvoltarea consecventă a unor calităţi profesionale, ca flexibilitatea minţii şi a caracterului, acuitatea spiritului de observaţie şi memoria bună, stăpînirea de sine şi calmul, principialitatea şi corectitudinea, caracterul organizat şi spiritul de independenţă, o importanţă decisivă o au recomandările ştiinţei psihologice, care indică asupra direcţiilor şi modalităţilor corecte de formare. Competenţa psihologică poate servi la preîntîmpinarea unor erori destul de grave, care pot apărea uneori în aprecirea faptelor persoanei, ca urmare a neglijării momentelor psihologice.

Juriştii trebuie să ţină cont că atît reacţia persoanei, cît şi întreaga structură a vieţii sale interioare, depinde de particularităţile care s-au format în procesul experienţei sociale, în funcţie de necesităţile, motivele şi interesele personalităţii.

Pentru a înţelege natura psihologică a unei anumite însuşiri primordiale din punct de vedere profesional şi de a stabili ce funcţie realizează în procesul de activitate, este necesar ca această însuşire să fie cercetată sub aspect personal şi din perspectiva motivaţiei şi scopului activităţii.

În cazul unei abordări autentice de ansamblu, este important de a investiga fiecare însuşire a personalităţii.

În afară de cele enunţate mai sus, abordarea sistemică propune ca aspect central al cercetării însuşi procesul de activitate şi oferă posibilitatea de a face o descriere amplă şi exactă a procesului, ţinînd cont de toate elementele încadrate.

Majoritatea profesiilor juridice (în special, cele de judecător, procuror, avocat), la etapa actuală, sunt considerate prestigioase, deşi foarte frecvent cei care realizează această alegere nu conştientizează dificultatea activităţii ulterioare sau cerinţele ce le vor fi înaintate. În ansamblu, activitatea juridică solicită tensiune înaltă, răbdare, conştiinciozitate, cunoştinţe, responsabilitate înaltă, bazată pe respectarea normelor legii. Munca juriştilor, fiind diversă şi complicată, are un şir de caracteristici, care o diferenţiază de munca altor persoane. În primul rînd, profesiile juridice sunt caracterizate prin diversitatea extremă a problemelor rezolvate. Programul de rezolvare a acestor sarcini poate fi exprimat prin însăşi norma de drept. Fiecare caz pentru anchetator, procuror, judecător, avocat reprezintă un obiectiv nou. Cu cît mai puţine şabloane vor fi utilizate în abordarea lui, cu atît creşte probabilitatea să se încununeze de succes căutarea adevărului. În al doilea rînd, toată activitatea juridică este reglată de drept, care îşi lasă amprenta asupra personalităţii fiecărui jurist. Chiar şi în planificarea activităţii sale, fiecare specialist la nivel intuitiv va confrunta acţiunile viitoare cu normele legislative, care reglementează aceste acţiuni.

Practic, pentru toate profesiile juridice una din părţile principale de activitate constituie activitatea de comunicare, care lasă o amprentă tranşantă asupra tuturor participanţilor la procesul de comunicare şi plasează profesiile juridice într-o categorie specială.

Pentru majoritatea profesiilor juridice este caracteristică necesitatea organizării activităţii care, de regulă, include două aspecte:

1) Organizarea activităţii proprii în decursul unei zile, săptămîni, cît şi organizarea lucrului asupra cazului concret în condiţiile zilei de muncă nelimitate;

2) Organizarea lucrului în echipă cu alte persoane, organe, părţi implicate în procesul penal.

Activitatea juriştilor este un fenomen ierarhic. Fiecare nivel înaintează anumite obiective ce trebuie realizate. Odată atinse, acestea oferă posibilitatea de a trece la realizarea unor obiective mai înalte. În funcţie de diversificarea direcţiilor de activitate juridică, cresc şi cerinţele înaintate faţă de personalitate. Pregătirea tînărului specialist către o activitate profesională include în sine componentele motivaţionale, cognitive, emoţional-volitive, instruirea sa în ansamblu.

Capacităţile către viitoarea activitate profesională este logic să fie studiate în coraport cu sistemul de calităţi profesionale de bază ale personalităţii juristului:

- în domeniul activităţii sociale: tendinţa ca adevărul să triumfe, umanismul, onestitatea, principialitatea;
- în domeniul investigaţiilor: spirit de observaţie, stabilitate, concentrarea atenţiei asupra obiectelor importante profesional;
- în domeniul activităţii comunicative: comunicabilitatea, echilibrul emoţional, tactul, reţinerea, coerenţa în vorbire;
- în domeniul activităţii organizaţionale: organizarea, consecvenţa, insistenţa [Зельдович 2003: 31].

La etapa actuală nu există nici un dubiu referitor la cunoştinţele vaste ale ştiinţei psihologiei care sînt necesare aproape tuturor lucrătorilor din domeniul judiciar, deoarece după natura activităţii sale profesionale, ei în mod sistematic intră în contact cu oamenii, îi influenţează, desfăşoară o anumită activitate educativă. Ştiinţa despre activitatea şi viaţa psihică a omului, care studiază procesele psihice cognitive, particularităţile generale şi individuale ale personalităţii, temperamentul, caracterul, deprinderile şi tendinţele personalităţii, nu poate să nu aibă tangenţe directe cu cercetarea şi descoperirea infracţiunilor comise.

Bibliografie:

1. Зельдович, Б., *Психология и педагогика в профессиональной деятельности юриста*, Москва, Издательство «Экзамен», 2003.
2. Ивакина, Н., *Профессиональная речь юриста*, Москва, 1997.
3. Красникова, Е., *Этика и психология профессиональной деятельности*, Москва, ФОРУМ: ИНФРА-М, 2004.

CREAREA UNUI SISTEM DE INSTRUIRE CRIMINOLOGICĂ ÎN REPUBLICA MOLDOVA – NECESITATE OBIECTIVĂ

Valeriu BUJOR, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: În prezentul articol autorul argumentează necesitatea asigurării ştiinţifice a măsurilor de control social asupra criminalităţii, corupţiei şi altor deviaţii sociale, precum şi crearea unui sistem naţional de instruire criminologică. Este atestată starea de criză în ştiinţa criminologică autohtonă, nivelul insuficient de asigurare teoretică şi informaţională a măsurilor de contracarare şi prevenire a patologiilor sociale, inclusiv asigurarea securităţii criminologice. Sunt trasate obiectivele de cercetare şi problemele criminologice-cheie la etapa actuală de dezvoltare a societăţii moldoveneşti. Sunt făcute propuneri concrete care ar permite crearea în Republica Moldova a unui sistem eficient de instruire criminologică.

Cuvinte-cheie: *criminologie, criminalitate, corupţie, securitate criminologică, devianţă socială, asigurare ştiinţifică, prognozare criminologică, probleme criminologice, criminologia legislaţiei, criminalitatea organizată, criminologia şi politica, instruire criminologică.*

Abstract: In this paper the author argues the need for scientific measures of social control on crime, corruption and other social deviations and the creation of a national system of criminological training. National criminological science attests a state of crisis, as well as an unsatisfactory level of insuring theoretical and informational measures of fighting or preventing social pathologies, including criminological security. The article outlines the present research objectives and key criminological issues at this stage of development of the Moldovan society. It contains concrete proposals which would lead to creating an effective system of criminological training in the Republic of Moldova.

Keywords: *criminology, crime, corruption, criminological security, social deviance, scientific assurance, criminological prediction, criminological problems, criminology law, organized crime, criminology and politics, criminological training.*

Problema criminalităţii, corupţia şi alte deviaţii sociale cum ar fi: alcoolismul, narcomania, prostituţia, vagabondajul, suicidul etc. rămân cele mai acute probleme sociale şi principala forţă distructivă în societate, fenomene care afectează grav interesele legitime ale cetăţenilor, mersul reformelor şi statornicirea statului de drept. Din această cauză prevenirea şi combaterea acestor vicii sociale şi protecţia criminologică rămâne prioritară în societate.

Realizările în acest domeniu ar fi mult mai eficiente dacă activitatea de prevenire şi combatere a criminalităţii, corupţiei şi altor deviaţii sociale ar fi efectuate în baza unui suport ştiinţific adecvat şi de către cadre cu o pregătire profesională specială în domeniul ştiinţelor penale ale criminologiei, psihocriminologiei, deviantologiei, victimologiei. Or, premisa eficacităţii măsurilor de control asupra criminalităţii rezidă în rezolvarea corectă a unui ansamblu de probleme: cunoaşterea genezei şi esenţei fenomenelor crimă, corupţie şi a devianţelor sociale; determinarea stării reale şi tendinţelor acestora în ţară; dezvăluirea determinantelor fenomenelor în cauză, factorilor şi împrejurărilor ce favorizează comportamentul deviant; realizarea prognozelor criminologice şi modelarea stării sociale în devenire după procesele ce se derulează în ţară. Aceasta permite, la rândul său, *formularea strategiei şi politicii statale,* în vederea controlului asupra criminalităţii, corupţiei şi altor devianţe sociale, iar apoi – elaborarea unui *mecanism anticrimă şi anticorupţie integrat în sistemul securităţii naţionale.*

Prognozarea criminologică creează premisele reflectării corecte în legislaţie a fenomenelor în cauză şi asigurarea cu o serioasă bază juridică a complexului de măsuri privind prevenirea şi combaterea patologiilor sociale, elaborarea şi aplicarea unor metode şi mijloace speciale adecvate pericolului acestora.

Este necesară şi iniţierea *expertizei criminologice* a proiectelor de legi, prezentate spre adoptare, întrucât fiecare decizie cu caracter de lege generează modificarea relaţiilor sociale şi, deseori, legile şi hotărârile adoptate produc un efect cu totul neaşteptat, în multe cazuri servind drept catalizator al diverselor încălcări şi al apariţiei unor noi tipuri de infracţiuni. Expertiza criminologică a proiectelor de legi, a programelor economice sau sociale ar înlătura sau, cel puţin, ar diminua consecinţele negative, ar permite crearea unui cadru legislativ adecvat necesităţilor sociale în domeniul prevenirii şi combaterii criminalităţii, corupţiei şi a altor devianţe sociale.

Organele de drept şi de administrare locală şi-ar fortifica considerabil activitatea de contracarare şi, respectiv, de prevenire a criminalităţii, în condiţiile în care ar fi create subdiviziuni de analiză, planificare şi evaluare criminologică, după modelul ţărilor avansate. Se impune instituirea funcţiei de criminolog şi în cadrul instanţelor de judecată, având sarcina de evaluare criminologică a persoanei trase la răspundere penală şi de propunere de măsuri de influenţă adecvate pericolului social al faptei şi al făptuitorului. Se cer măsuri de educare criminologică şi victimologică a populaţiei, în vederea schimbării modului de gândire a indivizilor.

Pentru realizarea obiectivelor trasate e necesar de văzut clar şi acele probleme care stau în faţa ştiinţei criminologice din ţara noastră. Doar anume criminologia este chemată să direcţioneze procesul de căutare a unor căi conceptuale de sporire a eficacităţii luptei contra criminalităţii, corupţiei şi altor patologii sociale.

Se cere de remarcat că starea criminologiei, statutul ei social, existenţa unui mecanism statal de stimulare a cercetărilor criminologice şi de dezvoltare a criminologiei este un test social pentru stat, un indicator al existenţei şi al maturităţii democraţiei în statul concret. Iată de ce dezvoltarea criminologiei este în directă dependenţă de susţinerea de către stat a acestei ştiinţe. Fără susţinerea statului, fără stimularea cercetărilor criminologice de către factorii de decizie, fără solicitarea rezultatelor cercetărilor ştiinţifice de către organele de resort – toate eforturile pot fi sortite eşecului, şi criminologia din Moldova în loc să devină o ştiinţă recunoscută în lume poate să rămână doar o filă în istoria statului moldav şi o ocupaţie a unor patrioţi ai criminologiei şi ai neamului.

Aici se iscă problema interdependenţei dintre criminologie şi politică. Da, investigaţiile criminologice depind în mare măsură de interesele şi pasiunile cercetătorului, însă fiind determinate de necesităţile sociale şi destinate practicii ce vizează combaterea criminalităţii şi a altor patologii sociale, problematica unor atare investigaţii ţine de interesele şi politica de stat în domeniu. În această ordine de idei, o deosebită importanţă o are poziţia civică a criminologului, deoarece lui îi revine sarcina de a studia procesele şi aspectele negative din viaţa socială şi administrarea socială, de aceea, de multe ori, criminologul care scoate în evidenţă deficienţele din activitatea guvernanţilor şi a politicienilor este tratat ca oponent politic. Acesta ar fi încă un motiv pentru care structurile oficiale nu sunt interesate în dezvoltarea ştiinţei criminologice în ţară. Însă, odată cu înlăturarea comuniştilor de la putere, par a fi trecute în istorie timpurile când criminologia avea menirea să fundamenteze teoretic interesele puterii privind combaterea infracţionalismului, bazându-se pe nişte postulate pur ideologice. Savantul criminolog serveşte doar adevărul, iar criminologul-meseriaş − puterea. Fără îndoială, criminologia nu poate fi doar una oficială, este necesar a crea un sistem de instituţii, organizaţii, centre criminologice nu numai pe lângă structurile statale specializate, ci şi în cadrul instituţiilor de învăţământ, de cercetări ştiinţifice şi pe lângă organizaţiile non guvernamentale.

Afirmarea şi dezvoltarea criminologiei din Republica Moldova este un proces condiţionat de o mulţime de factorii, dintre care voi nominaliza cei primordiali.

În primul rând, menţionăm afirmarea noii paradigme criminologice, deoarece noua realitate criminologică necesită cu insistenţă o nouă criminologie. Perioada actuală se distinge prin faptul că sunt revă-

zute problemele conceptuale ale criminologiei – metodologia ştiinţei, locul şi rolul ei în sistemul ştiinţelor, obiectul şi scopul criminologiei. Acest proces este condiţionat de faptul că în prezent criminalitatea, atât în R. Moldova, cât şi în alte ţări din spaţiul ex-sovietic, diferă nu numai cantitativ, ci şi calitativ de criminalitatea anilor 70-80. Anume atunci au fost elaborate şi aplicate majoritatea metodelor de cercetare criminologică. Noua situaţie criminogenă necesită noi metode de cercetare, o nouă mentalitate criminologică şi, prin urmare, o nouă criminologie.

Apariţia noilor idei în criminologie trebuie să se bazeze pe cunoaşterea perfectă a teoriilor criminologice contemporane, a istoriei criminologiei, pe o analiză şi o atitudine critică faţă de toate conceptele şi teoriile criminologice. Uneori, căutarea unor idei poate fi chiar absurdă şi poate depăşi limitele acceptate în prezent în criminologie. Asemenea idei şi concepte apar la intersecţia dintre diferite ştiinţe, care sunt departe de jurisprudenţă, de aceea, considerăm, în mare, criminologii trebuie să insiste asupra unor studii interdisciplinare, în scopul cunoaşterii profunde a proceselor care au loc în societate şi care duc la transformări sociale, economice, politice, la schimbarea mentalităţii oamenilor etc. Aceasta este foarte important, deoarece, nu de puţine ori, reformele sunt iniţiate şi se derulează sub influenţa unui interes criminal.

Al doilea factor constă într-o viziune clară asupra sarcinilor şi obiectivelor de cercetare care stau în faţa ştiinţei criminologice autohtone.

Astăzi, în atenţia cercetătorilor se află atât probleme referitoare la manifestări noi ale criminalităţii, care necesită o interpretare criminologică, cât şi manifestări cunoscute deja, care însă au luat alte contururi criminogene şi de aceea cer o nouă intervenţie criminologică.

Necesită o continuă dezvoltare teoriile criminologice speciale (sectoriale) – victimologia, vailensologia, criminologia grupărilor criminale, criminopenologia, criminalitatea profesională şi recidivistă, criminologia familiei contemporane moldoveneşti, criminologia politicii, teoria securităţii criminologice, etc.

Actuală rămâne problema criminalităţii în rândurile minorilor şi tineretului, criminalitatea latentă. Corelaţiile dintre violenţa criminală şi criminalitatea cupidantă, necesită a fi supuse unor noi analize.

De asemenea, trebuie cercetate şi mecanismele de interconexiune a proceselor ce se derulează în sfera economică, politică, a culturii şi de drept cu criminalitatea, se impune şi cunoaşterea influenţei nemijlocite a condiţiilor social-economice asupra săvârşirii diferitelor tipuri de infracţiuni, deplasând accentul spre factorii ce determină schimbările negative în structura şi tendinţele criminalităţii.

Importantă rămâne problema statutului social şi comportamental al infractorilor. Schimbările ce au loc în stratificarea socială impun criminologilor un studiu privind influenţa acestui proces asupra comportamentului infracţional al reprezentanţilor diferitelor categorii sociale. În prezent, apar probleme referitoare la persoanele care nu lucrează şi nici nu învaţă, care consumă droguri, care se prostituează, migranţi şi problemele ce ţin de criminalizarea păturilor marginale ale societăţii noastre.

De interesele criminologiei sunt şi cele privind nihilismul şi cinismul juridic, tolerarea comportamentului infracţional, a deprinderii, adaptării şi admiterii în societate a modelului ilicit de realizare a intereselor şi necesităţilor.

Devine actuală problema criminalităţii persoanelor juridice, problema asigurării securităţii criminologice în condiţiile „privatizării" unor funcţii poliţieneşti de către serviciile nestatale de pază şi detectivi.

Actuale devin, dar până când rămân în afara vizorului criminologic, problemele ce apar în condiţiile globalizării şi informatizării. Nu găsim nici un studiu al manifestării fenomenului de reiderism în condiţiile Republicii Moldova, fenomen prezent în spaţiul moldovean în ultimii ani.

Nu trebuie uitată problema criminalităţii organizate. Referitor la această problemă vreau să-mi exprim nedumerirea privitor la faptul că în ultimii cîţiva ani problema criminalităţii organizate a decăzut din vizorul cercetătorilor moldoveni. Oare criminalitatea organizată nu mai este actuală în condiţiile Moldovei? Sau noi am lichidat acest fenomen, fiind primul stat democratic care a izbutit să facă acest lucru? Mi se pare că degrabă criminalitatea organizată într-adevăr nu va mai fi actuală, din simplu motiv că, spălând veniturile criminale şi albindu-şi numele, reprezentanţii crimei organizate şi ai economiei tenebre, prin corupţie, prin infiltrarea în economia legală şi acapararea principalelor ramuri ale economiei moldoveneşti şi ale altor sfere sociale se va contopi definitiv cu structurile statale. Această tendinţă este reală în condiţiile lipsei unor mecanisme eficiente de control al societăţii civile asupra puterii de stat.

Este necesară dezvoltarea criminologiei legislaţiei, doar e ştiut că fiecare decizie cu caracter de lege generează modificarea relaţiilor sociale şi, deseori, legile, decretele şi hotărârile adoptate produc un efect cu totul neaşteptat, în multe cazuri servind drept catalizator al diverselor încălcări şi al apariţiei unor noi tipuri de infracţiuni. De aceea este absolut necesară antrenarea criminologilor în elaborarea cadrului juridic, care ar corespunde realităţii criminogene şi care ar anticipa procesele negative din ţară.

Una dintre direcţiile de investigaţii ar fi studierea factorilor ce influenţează eficacitatea normelor juridico-penale, funcţia lor preventivă prin stimularea comportamentului licit şi abţinerea de la săvârşirea

de infracţiuni sub pericolul pedepsei. Cu alte cuvinte, este vorba de aspectul criminologic al procesului legislativ de criminalizare şi decriminalizare.

Actualmente au o importanţă majoră investigaţiile criminologice comparate. E necesar a studia criminalitatea din Republica Moldova în contextul tendinţelor mondiale şi regionale, deoarece, o dată cu trecerea de la un sistem social la altul, la economia de piaţă (în cele mai barbare şi denaturate forme de realizare), criminalitatea în ţara noastră capătă trăsături şi tendinţe identice cu cele ale criminalităţii din ţările europene (dar mai mult africane şi sud-americane). Studiile comparate ar permite verificarea propriilor construcţii criminologice, orientându-ne spre aspectele pozitive şi ocolindu-le pe cele negative cu care au avut deja a face diferite ţări.

Din cunoaşterea relaţiilor dintre criminalitate şi factori sociali, în baza datelor statistice din ultimii 25-30 de ani, se impune găsirea unei metode optime de cercetare criminologică a transformărilor structurale ale criminalităţii ca reacţie la realitatea socială, metodă ce ar putea fi aplicată ca model în viitoarele investigaţii criminologice. Cu regret, nu există însă metode eficiente şi unanim acceptabile ce ar reflecta statistica infracţionalismului, iar metodele de cercetare ştiinţifică existente sunt ignorate de majoritatea criminologilor. Tezele de doctorat şi studiile criminologice din ultimii ani sunt lipsite de o analiză cantitativă a fenomenului infracţional investigat.

E nevoie a elabora, cel puţin în linii generale, un model criminologic unic privind conceptul criminalităţii şi determinarea acestuia din urmă, selectarea metodelor de cercetare a fenomenului crimă, a personalităţii infractorului, a eficienţei măsurilor de contracarare şi de combatere a criminalităţii, a corupţiei şi a altor patologii sociale.

Rezolvarea problemelor menţionate, ca şi multe altele, au un caracter practic, însă realizarea lor necesită o solidă bază ştiinţifică, adevăr confirmat de practica internaţională în domeniu. Dar cercetările ştiinţifice în criminologie, victimologie şi psihocriminologie sunt o raritate în Republica Moldova, poartă un caracter întâmplător şi depind mai mult de pasiunile cercetătorilor. Cercetări criminologice fundamentale, expertize şi prognoze criminologice nu se realizează. Deşi cercetarea stării criminalităţii, a formelor ei de manifestare, a factorilor determinanţi, relevarea tendinţelor şi prognozarea evoluţiei fenomenului şi a manifestărilor lui particulare, precum şi elaborarea măsurilor de prevenire şi a strategiilor anticrimă şi de asigurare a securităţii criminologice, revin criminologiei, sistemul de învăţământ din ţara noastră nu prevede instruirea specialiştilor criminologi, structurile de cercetare şi instruire criminologică fiind lichidate în anii 2002-2003 (se are în vedere Institutul Naţional de expertiză juridică şi criminologie, Centrul de cercetări ştiinţifice a Academiei MAI, Universitatea de Criminologie).

În programele de instruire universitare de masterat şi doctorat sunt prevăzute un număr de ore de 3-5 ori mai mic decât în alte ţări, iar aşa discipline: ca Bazele politicii penale, Deviantologie, Criminopenologie, Victimologie, Teoria securităţii criminologice, Psihocriminologie, Sociocriminologie etc. nici nu sunt prevăzute în planurile de studii. Criminologia nu se predă la specialităţile: sociologie, psihologie, pedagogie, politologie etc., unde e absolut necesară.

Lipsa şi negarea instruirii criminologice este proprie regimurilor dictatoriale, dar contravine practicii avansate în domeniu. De exemplu, în Canada şi Statele Unite ale Americii specialiştii criminologi activează în foarte multe ramuri: organele administrării locale, poliţie, instituţii penitenciare, securitate privată, instituţii de corecţie a minorilor, centre statale de acordare a ajutorului victimelor infracţiunilor, organizaţii neguvernamentale preocupate de susţinerea victimelor crimelor şi reabilitarea post penitenciară etc. Pregătirea cadrelor criminologice se face la diverse niveluri de instruire: colegiu, universitate, masterat, doctorat sau cursuri de perfecţionare şi specializare profesională îngustă. În prezent, 25 de universităţi nord-americane (S.U.A. si Canada) oferă studii de doctorat în criminologie, 110 oferă studii de masterat şi peste 225 studii de bacalaureat (universitare).

De exemplu, Şcoala de Criminologie a Universităţii din Montréal numără circa 500 de studenţi. Un număr similar de studenţi îşi fac studiile la Universitatea din Ottawa în cadrul Departamentului de criminologie, la Şcoala de Criminologie a Universităţii „Simon Fraser" sau la Universitatea din Manitoba. Dintre instituţiile la nivel de colegiu menţionăm Colegiul de Criminologie şi Justiţie Penală al Universităţii de Stat din Florida sau Colegiul „Allan Hancock".

În Europa de asemenea sunt pregătiţi criminologi în cadrul a zeci de instituţii de învăţământ, de exemplu la Institutul de Criminologie al Universităţii Cambridge sau la Universitatea din Leicester, la Universitatea Covertry, la Universitatea Bermingham City, Şcoala de Criminologie a Universităţii Derby, a Universităţii Sterling (Marea Britanie), Institutul de Cercetări Criminologice a Universităţii din Humburg sau Institutul de Criminologie al Universităţii din Tuebingen (Germania), Institutul de Poliţie Ştiinţifică şi Criminologie al Universităţii din Lausanne (Elveţia), Universitatea Ghant, Universitatea din

Liège, Şcoala de Criminologie a Universităţii din Louvain (Belgia), Universitatea din Stockholm (Suedia) sau în cadrul Institutului de Criminologie al Universităţii din Malta.

Dacă dorim să ne aliniem la ţările avansate, atunci se cere neîntârziat crearea sistemului naţional de instruire criminologică şi asigurarea ştiinţifică a activităţii de asigurare a securităţii criminologice a persoanei şi societăţii, sistem care ar avea drept scop pregătirea, perfecţionarea şi recalificarea specialiştilor de înaltă competenţă profesională şi maturitate civică, în corespundere cu necesităţile economiei naţionale, capabili sa rezolve problemele economiei de piaţă, ale integrării europene, să realizeze activităţi de cercetare ştiinţifică şi instruire continuă în domeniul ştiinţelor penale, criminologiei şi psihocriminologiei.

Statornicirea acestui sistem ar permite crearea unei culturi criminologice în societate, formarea unei mentalităţi criminologice, ridicarea culturii juridice a specialiştilor antrenaţi în combaterea acestui flagel. Din aceste motive considerăm necesară predarea cursului de criminologie nu numai la facultăţile de drept, ci şi la cele de sociologie, de psihologie, de politologie şi de pedagogie. Pentru instruirea criminologică se cere unificarea programelor de studii la disciplina *Criminologie* pentru toate instituţiile de învăţămînt din republică, revizuindu-se concomitent şi conceptul de predare a criminologiei, care ar îmbina o pregătire teoretică fundamentală cu instruirea practică. Scopul nu trebuie să fie doar asimilarea cunoştinţelor generale despre criminalitate, care, fără îndoială, stau la baza formării culturii juridice generale şi favorizează gîndirea juridică. Pentru formarea unei mentalităţi criminologice este indispensabil ca studentul să însuşească cunoştinţele criminologice ca instrument de influenţă asupra realităţii, adică să-şi formeze abilităţi şi deprinderi practice privind activitatea criminologică. E necesar a trezi interesul pentru problemele criminologice, a demonstra valoarea şi importanţa practică a acestora, a stimula gîndirea critică, pentru ca actualul student să poată rezolva de unul singur problemele ce vor apărea în viitoarea lui activitate practică. El trebuie să ştie să analizeze şi să generalizeze faptele, să elucideze tendinţele şi determinantele fenomenului studiat, să poată vedea esenţa lucrurilor în mulţimea de fapte şi particularităţi. Precum am menţionat deja, formarea cadrelor ştiinţifice este, de asemenea, o problemă importantă, în prezent lipsind cu desăvîrşire un concept şi un sistem de pregătire a criminologilor la nivel de doctorat.

Pentru ca acţiunile în domeniul vizat să fie clare, bine orientate şi coerente, este recomandabilă *Elaborarea unei strategii naţionale de dezvoltare a criminologiei,* ca punct de plecare fundamental în asigurarea ştiinţifică a activităţii de prevenire şi contracarare a criminalităţii, corupţiei şi a altor devianţe sociale. Totodată, aceste măsuri ar permite ca Republica Moldova să devină un Centru european de cercetare şi instruire în domeniul activităţii anticrimă, un segment de activitate fără acoperire deocamdată în Europa de Est.

Bibliografie:

1. Bujor, V., *Criminalitatea şi societatea,* în Legea şi viaţa, 1993, nr. 6.
2. Bujor, V., *Cuvînt în apărarea criminologiei*, în Legea şi viaţa, 1994, nr. 3.
3. Bujor, V., *Cu privire la asigurarea ştiinţifică a combaterii criminalităţii,* Legea şi viaţa, 1995, nr. 1.
4. Bujor, V., *Cu privire la pericolul social al criminalităţii organizate.* Materialele conferinţei republicane: *Criminalitatea organizată şi economică tenebroasă în Republica Moldova,* Chişinău, Editura ARC, 1999.
5. Bujor, V., *Unele probleme ale dreptului penal şi criminologiei în Republica Moldova,* în Legea şi Viaţa, 2003, nr. 2.
6. Bujor, V., *Referinţe vizând esenţa criminalităţii organizate,* în Legea şi viaţa, 2008, nr. 2.
7. Bujor, V., *Realizarea cercetărilor criminologice teoretice – un salt calitativ în ştiinţă. Recenzie*, în Legea şi Viaţa, 2010, nr. 5.
8. Бужор, В., *Преподавание криминологии в совершенных условиях,* Всероссийская научная конференция. Санкт-Петербург, 1996.
9. *Криминология:* учебник для студентов вузов, М., ЮНИТИ-ДАНА, 2006.
10. *Криминология XX век,* Изд-во Юридический пресс Центр, 2000.

БЛИЖНЕЕ ЗАРУБЕЖЬЕ И ПОЛИТИКА «ПЕРЕГРУЗКИ» США И РОССИИ

Мери ГАБЕДАВА, *Сухумский государственный университет, Грузия*

Rezumat: Din ianuarie 2009, cînd a fost ales noul preşedinte, politica externă şi priorităţile strategice ale administraţiei Guvernului SUA au fost revăzute, iar în relaţia cu Rusia a fost lansată politica „reset”, obiectivul principal fiind diminuarea tensiunii dintre aceste două ţări.

Guvernul SUA a obţinut anumite succese în domeniul reducerii armamentului strategic de atac şi în unele probleme ce ţin de relaţia SUA – Rusia. Negocierile privind renovarea acordului de cooperare nucleară dintre Rusia şi SUA continuă şi SUA nu recunoaşte, în continuare, sferele de influenţă ale Rusiei.

În ultimii doi ani, politica Kremlinului demonstrează că guvernul rus n-a renunţat la planurile neo-imperialiste. La moment, poziţionarea Rusiei în Asia Centrală şi Mijlocie este încurajată de evenimentele din Kîrgîzstan. De asemenea, Rusia şi-a întărit semnificativ securitatea naţională pe teritoriile ocupate în Georgia, creînd baze militare şi asumîndu-şi, în plus, responsabilitatea de a apăra frontierele regiunilor separatiste, cărora le-a şi recunoscut independenţa.

Conform acordurilor din Harcov şi Armenia, Rusia îsi întăreşte poziţia în regiunea Mării Negre şi în Caucazul de Sud. La 24 iunie 2010, în timpul întrevederii Obama-Medvedev la Washington a devenit clar că liderii acestor două ţări au păreri diferite faţă de problema Georgiei. Casa Albă şi-a exprimat opinia oficială în „Chronic of Facts", declarînd că Abhazia şi Osetia de Sud sînt teritorii ocupate de Rusia. Politica „reset" este unilaterală, pentru că doar SUA îşi revizuieşte prioritătile strategice, Rusia continuînd să se amestece în regiunile de interes „privilegiat" şi aplicînd politica de forţă.

Regiunile strategice Caucazul de Sud, Europa de Est, Asia Centrală pot cădea sub o influenţă mai puternică a Rusiei, iar lumea poate fi implicată într-un nou război rece.

Cuvinte-cheie: *priorităţi strategice, politica de forţă, război rece, politica externă, interes naţional.*

Abstract: From January 2009, after a new President has been elected, foreign course and strategic priorities of old administration in the government of USA were radically reviewed and „reset" policy was declared in the relation with Russia, the main goal of which is to settle down tension created between these two countries.

Government of USA achieved some success by decreasing strategic attack arms and in some issues of Russia-USA relationship. There is leading working about renewal of agreement on Russia-USA nuclear cooperation. Altogether, USA administration does not recognize influence spheres of Russia.

During the last two years, the policy hold by the Kremlin clearly indicates that it not denies neo-imperialistic plans. Its positions in Middle and Central Asia are encouraged by blood events developed in Kirgizia. Russia signifycantly increased its national security on occupied territories of Georgia by developing military bases; additionally it took on its responsibility to defend boundaries of separatist regimes in Georgia, which was recognized by Russia itself.

By Kharkov and Armenia agreements Russia does increase its position in the Black Sea area and in the South Caucasus. On June 24, 2010 during Obama - Medvedev meeting in Washington it was cleared out that the leaders of these two countries have different opinions regarding the issue of Georgia. The White House expressed its position in „Chronic of Facts" published in the official web-site. In this publication are stated that Abkhazia and South Ossetia are the territories occupied by Russia. „Reset" process is conducting one-sided, only in the conditions of reviewing strategic priorities by USA and Russia has continued to interfere in the lives of regions of „privileged" interest and still uses force policy.

If the position of USA don't become more flexible and don't stand against Russian neo-imperialistic course, it's likely that strategic South Caucasus, the East Europe and Central Asia would be influenced by Russia and the world may be again involved in a new cold war.

Keywords*: strategic priorities, force policy, cold war, foreign course, national interest.*

Событие 11 сентября 2001 года радикально изменило международную жизнь современного мира. Стало ясным, что вопрос безопасности США легко уязвим и его национальным интересам угрожает серьезная опасность. В США началась дискуссия для выработки единой стратегии безопасности. [Бжезинский 2005: 61,70].

11 сентября 2002 года была опубликована стратегия национальной безопасности США, т.н. доктрина Буша, которая осмысливала политику «преимущественной» войны. Так была создана правовая основа ведения открытой войны против терроризма.

В 2003-2008 гг. США достигли серьезных успехов в деле защиты национальных интересов и безопасности страны. США удалось установить контроль над Персидским заливом. Расширение НАТО в Восточной Европе, бархатные революции, осуществленные в постсоветском пространстве с 2003 года, пуск в эксплуатацию нефтепровода Баку-Джеихан существенно увеличили влияние США в Восточной Европе, в бассейнах Черного и Каспийского морей, а также в Центральной Азии.

Успехи США и его геополитические устремления вызвали беспокойство России. Отношения между двумя странами особенно обострились в начале 2007 года, когда Вашингтон высказал готовность разместить оборонительные ракетные системы в Польше и Чехии.

Признание независимости Косово странами Западной Европы и США в марте 2008 года еще раз продемонстрировало, что Россия является государством регионального уровня с ограниченными сферами влияния и возможностей. Для укрепления позиций в мировой политике политическая элита Российской Федерации встала на путь реваншизма и ревизионизма, основной целью которой стало изменение существующего мирового порядка силовой политикой. Осуществлённая агрессия против Грузии в августе 2008 года и признание независимости Абхазии и Южной Осетии были звеньями этой политики. Вскоре после окончания войны с Грузией, 29 августа 2008 года, РФ подписала соглашение с Таджикистаном о размещении военной базы вблизи Душанбе в Гиссарском аэропорту. Это соглашение значительно усилило военное присутствие России как в Таджикистане, так и в Центральной Азии.

Признанием независимости Абхазии и Южной Осетии, заключением соглашения с Таджикистаном РФ попыталась создать новые геополитические реалии, открыто противопоставив себя Евроазиатской геополитической стратегии США (Engdahl, 2008) Действия кремлёвских политиков носили авантюристический и провокационный характер. Ближнее зарубежье было объявлено

привилегированной зоной России, участилась антизападная риторика официальных лиц России, посыпались угрозы о размещении ракет типа «Искандер» в Калининграде и т.д. В августе 2008 года была опубликована доктрина Медведева, которая в противовес США предусматривала создание новой архитектуры международных отношений - мультиполярного мира.

Одним словом, в начале 2009 года, когда к власти в США пришла администрация Обамы, отношения между США и РФ были драматически напряженными. Противостояние лишило основания для конструктивного диалога и сотрудничества между двумя странами в решении таких глобальных вызовов, как Афганистан, Иран и Северная Корея.

Администрация Обамы радикально пересмотрела внешний политический курс и стратегические приоритеты прежней администрации США. По отношению к России была объявлена политика «перегрузки», главной целью которой было смягчение возникшей в последние годы напряженности между Россией и США. Состоявшаяся в марте 2009 года встреча в Женеве госсекретаря США Х. Клинтона и министра иностранных дел России Лаврова положила начало проведению в жизнь политики «перегрузки».

В восстановлении доверия между США и РФ большую роль сыграло заявление президента Обамы, озвученное им 5 апреля 2009 в Праге, о приостановке размещения ракетно-оборонительной системы и радаров в Польше и Чехии. Правительственные круги России с одобрением восприняли это заявление Белого Дома. Этот шаг Обамы Путин охарактеризовал как «прямое и смелое решение» [Kramer 2010:66].

Успешным оказался и визит президента Обамы в Москву в июле 2009 года, в результате которого руководители РФ и США договорились об уменьшении ядерного вооружения. На саммите в Москве была создана двухсторонняя президентская комиссия, при содействии которой была начата институционализация отношений между РФ и США. Главной задачей комиссии было расширение отношений между двумя странами по вопросам безопасности и регулирования на правительственном уровне контактов различных ведомств. В 2010 году в рамках упомянутой комиссии были осуществлены совместные антинаркотические и антитеррористические мероприятия, обменная пилотная программа для старшеклассников непрофессиональных школ, были созданы смешанные спортивные команды и т.д. США выделили 33,6 млн. долларов для развития демократии и гражданского общества в России. В известной степени символом сотрудничества и взаимопонимания между двумя странами следует признать участие военного оркестра США на параде Победы 9 Мая 2010 года на Красной площади.

Впечатляющие успехи были достигнуты по вопросам политики в Афганистане. В июле 2009 года было подписано транзитное соглашение между РФ и США, в силу которого США и другие страны NATO получили право пользования транзитным коридором и воздушным пространством России для доставки грузов в Афганистан. На основании этого же соглашения в среднем 2 американских самолёта могли ежедневно пересекать российское воздушное пространство. В июне 2010 года в рамках этого же соглашения были осуществлены 275 перелетов, перевезены 35 тысяч пассажиров и доставлено много дорогостоящих грузов. Железнодорожная сеть РФ обеспечила перевозку более 10 тысяч грузовых контейнеров. Правительство РФ заявила о своём согласии принять участие в программе по восстановлению Афганистана, в частности, в реабилитации построенных Советским Союзом предприятий и объектов инфраструктуры, а так же в подготовке сотрудников правозащитных органов Афганистана [Gordon 2010].

Значительным этапом в политике «перегрузки» РФ и США является подписанное в Праге 8 апреля 2010 года новое соглашение (START) между этими двумя странами о сокращении стратегического оружия. Соглашение предусматривало уменьшение численности стратегических ядерных носителей на 30%, т.е. уменьшение их числа с 2200 до 1500 единиц. Соглашение START способствовало модернизации и усилению системы мониторинга и меры верификации, инициированные президентом Рейганом [Charap 2010].

На фоне сближения с Россией администрация Обамы смягчила, естественно, свои взаимоотношения с ближним зарубежьем России, в частности и с Грузией. На саммитах в Лондоне (1 апреля 2009 г.) и Москве (7 июля 2009 г.) президент США подчеркнуто отметил, что США не признают сфер влияния России, поддерживают политику открытых дверей для стран, желающих стать членами НАТО. В ответ на это Россия стала проводить политику «грубой силы» по отношению к ближнему зарубежью. Обстановка в Киргизии осложнилась еще в феврале 2009 года. Под давлением России тогдашний президент Киргизии Бакиев закрыл для американцев стратегическую воздушную базу Манаса. После длительных дипломатических переговоров Ва-

шингтон в июле того же года получил согласие на использование Манасской базы с условием уплаты более высокой аренды. Однако вслед за этим событием в Киргизии начались массовые выступления против президента Бакиева. Стабилизация обстановки стала возможной только после подписания с Россией соглашения о предоставлении ей военной базы в Ферганской долине, вблизи киргизско-узбекской границы. Это соглашение, со своей стороны, вызвало протест Узбекистана. Обострились российско-украинские и российско-белорусские отношения. В мае 2009 года лидеры Кремля выступили с острой критикой Евросоюза по поводу программы восточного партнерства. Стало ясным, что со стороны России политика «перегрузки» не будет осуществляться за счет ее национальных интересов.

Естественно, что при таких обстоятельствах в 2009 – 2010 гг. русско-грузинские отношения не получили позитивного развития. 30 апреля 2009 года Кремль заявил о своей ответственности в деле защиты оккупированных территорий Грузии, приступив при этом к строительству военных баз. Если до войны 2008 года Россия на территории Грузии имела лишь одну- Гудаутскую базу, то сегодня их количество возросло до пяти. На новых российских военных базах сегодня размещены зенитно-ракетные батареи типа С-300, контролирующие часть воздушного пространства Грузии, России.

Как известно, в мае 2008 года администрация Буша подписала с РФ т.н. «123-е» соглашение о сотрудничестве в области ядерного вооружения. Этот документ в июне того же года был представлен в Конгресс США для утверждения. После росскийско-грузинской войны Конгресс США приостановил рассмотрение этого документа. Этим актом США открыто поддержали Грузию. В мае 2010 года президент Обама призвал Конгресс США возобновить рассмотрение соглашения о ядерном сотрудничестве с Россией. В своем обращении к Конгрессу Обама отмечал, что сложившаяся обстановка в Грузии не может быть препятствием для ядерного сотрудничества. Это заявление Белого Дома было подвергнуто острой критике политическими кругами и экспертами США (Kramer, 15.05. 2008). Россия до последнего времени не выполняет соглашение о прекращении огня, продолжает оккупацию территории Грузии, интенсивно строит там военные базы, призывая международное сообщество признать независимость Абхазии и Южной Осетии. В такой обстановке инициатива президента Обамы была воспринята Кремлем как предпосылка признания США оккупированной территории Грузии сферой влияния России. Результат не заставил себя долго ждать. В июле 2009 года, т.е. за несколько дней до саммита в Москве, президент Медведев посетил Абхазию и Южную Осетию, где имел встречи с руководителями сепаратистских регионов. Этим актом Кремль еще раз продемонстрировал незыблемость своей позиции по отношению к Грузии.

По окончанию саммита в Москве состоялся визит вице- президента Байдена в Грузию, который следует рассматривать как политическую поддержку США Грузии. Однако тут же следует отметить, что этот запоздалый визит не имел соответствующего политического эффекта. В августе 2009 года русско-грузинские отношения настолько накалились, что стороны оказались на грани нового вооруженного противостояния.

Началом нового этапа в политике США по отношению к Грузии можно считать саммит в Вашингтоне, который состоялся 24 июня 2010 года. На саммите четко были обозначены различные подходы президентов США и России к Грузии. После окончания саммита на официальных вэб-страницах Белого Дома в «Хронике фактов» впервые были упомянуты Абхазия и Южная Осетия как оккупированные Россией территории Грузии. Договоры, подписанные РФ с Украиной и Арменией, являются серьезным вызовом для национальной безопасности Грузии. По Харьковскому договору от 21 апреля 2010 года арендный срок базирования Черноморского флота России был продлён до 2042 года (с возможностью его дальнейшего продления до 2047 года). Этот договор был ратифицирован законодательными органами обеих стран в недельный срок.

20 августа 2010 года Россия и Армения договорились о продлении срока пребывания российских военных баз на территории Армении (Гюмры) до 2044 года. По протоколу был расширен и географический ареал военной базы России в Гюмре. Россия обязывалась обеспечить безопасность Армении и модернизировать её армию. В Гюмре был размещен зенитно-ракетный комплекс С-300. На сегодня русские пограничники охраняют армянско-турецкую (350 км) и армянско-иранскую (46 км) границы. К концу 2010 года было запланировано создание новой структуры - объединенного стратегического командования «Юг», которому были подчинены военные базы Гюмры, Абхазии и Южной Осетии, Северо-Кавказский военный округ, часть Приволжско-Уральского военного округа, Черноморский и Каспийские флоты (Армения, 2010). Российско-армянский договор объективно способствовал росту напряжения на армянско-грузинской границе.

В то же время Россия проявила активность и в деле урегулирования взаимоотношений с Азербайджаном. С этой целью Россия уступила Азербайджану часть территории Дагестана по реке Самур с гидроузлом, который снабжает Баку питьевой водой (Армения 2010). Отдельно следует указать и на факт продажи Россией Азербайджану современного зенитно-ракетного комплекса С-300 (Иран, 2010). Одним словом, соседние с Грузией страны: Россия, Армения и Азербайджан – оснащены новейшей военной техникой, что способствует росту напряжённости в регионе.

По мнению экспертов, Россия, заключив договоры с Украиной и Арменией, стала доминантной силой на Черном море и Южном Кавказе. В случае возникновения конфликта с Ираном Россия сможет создать затруднения в беспрепятственном использования США и ее союзниками по НАТО территории и воздушного пространства Южного Кавказа (Cohen, 2010).

Одним из важных вопросов на саммитах НАТО в Лиссабоне и ОБСЕ в Астане был вопрос о взаимоотношениях между Грузией и Россией. На саммите НАТО в Лиссабоне (19-20 ноября 2010) еще раз была подтверждена территориальная целостность Грузии в её международно признанных границах. Участники саммита призвали руководство РФ аннулировать ее решение о признании Абхазии и Южной Осетии. На саммите в Астане (3 декабря '2010) министр иностранных дел РФ Лавров категорически отказался подписать документ, регулирующий конфликт в Грузии. Эти действия кремлевского руководства показали мировому сообществу неоимпериалистические намерения Москвы.

Таким образом, политика «перегрузки» действует только в тех сферах, где Россия имеет свои ярко выраженные национальные интересы. В режиме «перегрузки» администрация Обамы отказалась от расширения и усиления позиций северо–атлантических структур в Восточной Европе. В результате такого подхода под угрозой оказались геополитические достижения США последних десятилетий, что объективно способствует, со своей стороны, усилению позиций России в ближнем зарубежье. Политический курс США по отношению к ближнему зарубежью не является последовательным. Если позиция США не станет более действенной в ближайшем будущем, то стратегический Южный Кавказ, Восточная Европа и Центральная Азия попадут под влияние России, а мировое сообщество вновь окажется вовлеченным в холодную войну.

Литература:

1. Charap, Samuel, *Assessing the „Reset" and the Next Steps for U.S. Russia Policy*. *Center for American Progress*, April 2010.
2. Cohen, Ariel, *Reset the Russian Reset Policy*. AUGUST 10, 2010 (available at http://www.heritage.org/Research/Reports/2010/10/Time-to-Revise-Obamas-Russian-Reset-Policy).
3. Engdahl, F. William, *Russia, Europe, USA and fundamental geopolitics*, Idaho Observer, From the September, 2008 (available at www.engdahl.oilgeopolitics.net.).
4. Gordon, Philip H., Assistant Secretary, Bureau of European and Eurasian Affairs, *U.S.-Russia Relations Under the Obama Administration*, Remarks at the German Marshall Fund Washington, DC, June 16, 2010 (available at http://www.state.gov/p/eur/rls/rm/2010/143275.htm)
5. *Lisbon Summit Declaration*, Official texts, 20 Nov. 2010
6. Kramer, David J., „*Resetting U.S. — Russian Relations: It Takes Two*". *The Washington Quarterly*. JANUARY, 2010.
7. Kramer, David J., *USA Abandoning Russia's Neighbors*, The Washington Post, 15 May, 2010.
8. *Армения продлила срок пребывания российской военной базы до 2044 года: Медведев пообещал защиту* (доступен на http://www.newsru.com/world/20aug2010/armenbaza.html).
9. Бжезинский, Збигне, *Выбор. Мировое господство или глобальное лидерство*. М., Пер. Международные отношения, 2005.
10. *Обманув Иран с ракетами С-300, Россия нашла нового покупателя на рекордную партию* (доступен на http://www.newsru.com/russia/29jul2010/zrk.html).

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ГРАММАТИКИ

Татьяна КАРПИЛОВИЧ, *Минский лингвистический университет, Беларусь*

Rezumat: Unul dintre obiectivele predării unei limbi străine este formarea competenţelor comunicative şi anume dezvoltarea capacităţilor de comunicare orală şi scrisă într-o limbă străină în situaţii reale de comunicare. Dintre subcompetenţele de bază, părţi structurale ale competenţei comunicative, sînt evidenţiate subcompetenţele lingvistică şi socio-culturală care se formează concomitent. Evident, pentru formarea competenţei lingvistice este necesară asimilarea unor cunoştinţe ce ţin de sistemului lingval, adică cunoştinţe de fonetică, lexicologie, gramatică, precum şi formarea competenţelor de utilizare a lor în discurs. În formarea acestei subcompetenţe are loc dialogul culturilor, care se realizează în procesul de asimilare de către studenţi a valorilor culturale exprimate prin limba pe care o studiază şi compararea cu valorile proprii, precum şi familiarizarea cu realiile culturale, istorice, sociale ale ţării respective. Anume în segmentul semnificativ al limbii (în lexic şi frazeologie) se conţine tabloul lingvistic al lumii etniei respective, care constituie fundamentul stereotipurilor culturale.

În articol este descris modul în care se formează competenţele socio-culturale în procesul predării gramaticii funcţionale în grupele de traducători. Formarea competenţelor este asigurată prin utilizarea textelor relevante sub aspect cultural, social şi istoric.

Cuvinte-cheie: *competenţe comunicative, proces de instruire, competenţe socio-culturale, subcompetenţe, comunicare verbală, stereotip.*

Abstract: One of the main tasks in teaching foreign languages is to develop communicative competence, that is, abilities of oral and written communication in a foreign language in real situations of interaction. In our opinion, the most important parts of the communicative competence is the linguistic and sociocultural components, we think that their formation in the process of teaching should take place simultaneously. It's natural that in order to develop the linguistic subcompetence the student should acquire the knowledge of the language system, i.e., phonetics, lexis, grammar, and master the skills of using them in verbal communication. At this stage we may observe the cultural dialogue which is realized in the process of mastering the values of another culture, means of their verbalization compared with the native language, and also the social, cultural and historic realia of this country. It is in the content part of the language (mainly in lexis and phraseology) that the language picture of the world is presented, which becomes the basis of all stereotypes.

In this paper we show how the sociocultural competence is developed in the course of teaching functional grammar to future translators and interpreters. This becomes possible due to the use of texts devoted to the historic, cultural and important social issues, which allows the students to acquire the knowledge of historic and cultural facts and ethnocultural concepts.

Keywords: *communicative competence, process of teaching, subcompetence, verbal communication, stereotypes.*

Бесспорным является утверждение, что язык – это зеркало культуры, он душа нации. В нем отражается не только реальный мир, но и общественное самосознание народа, его национальный характер, образ жизни, обычаи, мораль, мировосприятие. Поэтому приобщение к культуре другого народа осуществляется прежде всего через его язык. При этом главной целью языкового образования в школе и особенно в языковом вузе является формирование поликультурной многоязычной личности, способной вести конструктивный межкультурный диалог, проявлять уважение к традициям и образу жизни его участников.

Диалог культур в языковом образовании, в частности при обучении иностранным языкам, происходит в ходе приобретения обучающимися знаний, умений и навыков межкультурного общения, или, согласно современной методической терминологии, – через овладение компетенциями межкультурного общения. Компетентностный подход, как известно, сфокусирован на результатах образования, при этом в качестве результата рассматривается не только сумма усвоенной информации, но и, главным образом, способности человека предпринимать эффективные действия в проблемных ситуациях.

При различиях в понимании общей структуры коммуникативной компетенции (Д. Хаймз, С. Сэвиньон, Н. В. Гез, А.А. Миролюбов и др.) большинство ученых выделяют такие ее субкомпетенции, как лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная и дискурсивная, в ходе приобретения каждой из которых при овладении иностранным языком имеет место своеобразный диалог культур, а именно диалог между культурой представителей изучаемого языка и родной культурой.

Первая неотъемлемая часть коммуникативной компетенции, которой овладевают студенты языкового вуза, – это лингвистическая (языковая) субкомпетенция**.** Она заключается в способности применять языковые знания, умения и навыки для непосредственного общения (говорения, аудирования) и опосредованного общения (чтение, письмо) на иностранном языке [Бабинская 2008]. Естественно, что для формирования лингвистической субкомпетенции необходимо освоение языковой системы, т.е. знаний фонетики, лексики, грамматики и овладение навыками их использования в речевой коммуникации. Уже в ходе формирования этой субкомпетенции имеет место диалог

культур, который реализуется в процессе овладения учащимися способами представления ценностей в культуре страны изучаемого языка в их сравнении с родным языком, а также в ознакомлении с социальными, культурными и историческими реалиями этой страны. Именно в содержательной стороне языка (главным образом, в ее лексике и фразеологии) представлена картина мира того или иного этноса, которая становится фундаментом культурных стереотипов. Ее анализ помогает понять, чем различаются национальные культуры, как они дополняют друг друга на уровне мировой культуры. Включение национально-культурного компонента в содержание обучения влечет за собой и изменение статуса преподавателя иностранного языка. Он должен быть знатоком не только иноязычной культуры в широком объеме, но и своей национальной. Безусловно, знания культурологических фактов необходимы и переводчикам, а также другим специалистам, имеющим дело с межкультурным общением (политологам, экономистам, представителям туристического бизнеса, журналистам, специалистам по связям с общественностью и др.).

Наиболее яркое воплощение, на наш взгляд, диалог культур находит в ходе приобретения учащимися социокультурной субкомпетенции. Она предполагает наличие знаний „национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями" [Щукин 2006: 140]. Следует подчеркнуть, что данная компетенция означает не только знания, но и умения, а также опыт осуществлять свое речевое поведение, учитывая национально-культурные стереотипы вербального и невербального поведения носителей языка в типичных ситуациях общения, их традиции, культуру, историю. Межкультурный диалог при формировании этой субкомпетенции происходит в ходе овладения двумя основными типами знаний: знаний об этнокультурных доминантах (стереотипах и концептах) и знаний фактов культуры страны изучаемого языка. Знания первого типа студенты получают, овладевая значениями слов и фразеологизмов иностранного языка, а также через символы, мифологемы, ценностно-маркированные высказывания (пословицы, поговорки, афоризмы), художественные образы. Эти знания приобретаются в ходе изучения самых разных теоретических и практических дисциплин (практики устной и письменной речи, чтения и интерпретации, лексикологии, литературы и др.).

С каждой нацией, как известно, связаны определенные ключевые стереотипы, подчеркивающие отдельные черты характера и особенности поведения. Стереотип дает сжатую характеристику того или иного этноса, при этом он не является совокупностью неких уникальных черт, свойственных только данному народу, но своеобразным набором универсальных общечеловеческих качеств. Например, для француза это любовь, изящество и здравый смысл; американец – подвижен и деятелен, белорус – дружелюбен, трудолюбив, стремится к миру и согласию и т.д.

Языковое описание стереотипа как типичного представителя данного этноса включает его привычки, традиции, особенности поведения в стандартных ситуациях общения. Стереотипные черты национального характера находят выражение и в признаках речевого поведения, присущих представителям различных культур. Так, англичане часто прибегают к оговоркам, избегают категоричных высказываний. Японцы не любят ни прямых вопросов, ни прямых ответов. Белорусы имеют склонность к краткому и выразительному слову, они остро ощущают негативные состояния и любые отклонения от нормы.

Наряду со стереотипами сознания, в языковую картину мира людей входит совокупность концептов, или концептосфера, которая отражает когнитивное членение мира. Важность изучения концептов для развития социокультурной субкомпетенции обусловлена тем, что концепты фиксируют в форме языковых знаков не только черты констант общей культуры, но и ключевые идеи национальных культур. При некоторых различиях в понимании сущности концепта, методах его исследования представители разных направлений в лингвоконцептологии едины во мнении, что концепт – это одновременно и лингвокогнитивный и лингвокультурный феномен. Он является основной единицей сознания, объективируемой совокупностью языковых средств; концепт актуализирует фрагмент языковой картины мира, отражая ее национально-культурную специфику. Путем изучения значений языковых знаков, посредством которых вербализуются доминантные концепты (счастье, любовь, успех, истина, красота и др.), можно выяснить, как изменялась их роль в жизни того или иного народа на протяжении его истории и тем самым осознать уникальность его культуры. В переводческой деятельности знания универсальных черт в структуре концептов, наряду с другими факторами, способствуют успешному взаимодействию участников межкультурной коммуникации.

Для понимания другой национальной культуры большое значение имеют знания страноведения, т.е. того, как географическое положение и климат страны определяют ее быт, экономику и

традиционные связи. Знания основных вех исторического развития страны, выдающихся событий и людей, религиозных верований и обрядов облегчают задачи межкультурного общения в переводческой деятельности, способствуют умению находить общее в традициях и стилях жизни и достигать взаимопонимания. Эти знания в систематизированном виде преподносятся в курсах страноведения и регионоведения, хотя культурологические факты студенты языкового вуза узнают и из прозведений художественной литературы, учебных текстов и упражнений. Так, в обучении функциональной грамматике английского языка на втором курсе переводческого факультета Минского государственного лингвистического университета используются в основном тексты исторической, культурологической и актуальной общественно-значимой тематики, содержащие изучаемые грамматические явления, что обеспечивает функционально-коммуникативную основу всех этапов работы над грамматическим материалом. Вместе с тем такие тексты способствуют развитию и социокультурной компетенции, поскольку они посвящены таким темам, как праздники, обычаи и традиции Великобритании и США, а также современным общественно-политическим событиям, отражаемым на страницах качественных британских и американских газет.

В курсе функциональной грамматики каждая тема и раздел включает изучение как форм и значений грамматических единиц, так и их функций в различных типах текстов [Бондарко 1985]. Вместе с тем ее текстовая основа на всех этапах (введение новых грамматических явлений, тренировка, выход в речь) дает полное основание считать данную дисциплину не только функциональной, но и коммуникативной грамматикой [Карпилович 2007], в которой главное внимание уделяется вопросам понимания и порождения высказываний и текстов. Это значит, что обучение грамматике происходит с опорой не на отдельные синтаксические конструкции, а на целые тексты, иными словами, обучение употреблению грамматических структур идет на основе таких текстов, для которых они наиболее характерны. Кроме того, при обучении функциональной грамматике устанавливаются тесные междисциплинарные связи со страноведением и практикой устной речи, поскольку используемые тексты тематически связаны с указанными учебными дисциплинами („День благодарения", „Обычаи и традиции в США", „Проблемы здравоохранения, питания и здорового образа жизни" и др.).

Естественно, что в этих текстах изучаемые грамматические явления представлены в комплексе, но для целей обучения можно вычленить наиболее характерные для данного типа текста. Так, в тексте об истории возникновения праздника Хэллоуин содержится много пассивных конструкций, в том числе таких, которые требуют употребления различных форм инфинитива, например: *The custom of Halloween* ***was brought*** *to America in the 1840's by Irish immigrants; The custom of trick-or-treating* ***is thought to have originated*** *not with the Irish Celts, but with a ninth-century European custom called souling.* Этот текст используется для распознавания и анализа структурной организации пассивных конструкций, в тренировочных упражнениях и далее на коммуникативном этапе при обсуждении традиционных праздников Великобритании и США. Таким образом, одновременно формируется лингвистическая грамматическая компетенция (употребление пассивных конструкций) и социокультурная, включающая знания о национально-культурных стереотипах вербального и невербального поведения носителей языка.

Текст, посвященный различным теориям происхождения другого праздника – Дня святого Валентина – используется для тренировки форм сослагательного наклонения. Этот текст содержит также информацию о способах празднования Дня влюбленных в разных странах, что является стимулом для выражения проблематичных и нереальных действий – пожеланий, советов, рекомендаций, критических высказываний и др. Ответы на следующие вопросы, стимулирующие использование форм сослагательного наклонения, вносят вклад и в формирование социокультурной компетенции: *Would you try to introduce Valentine's Day if you lived in Norway (They don't have it)? Would you send a card to your pet, if you were a pet owner in the USA? What Valentine message would you write to your English-speaking friend?*

Неличные формы английского глагола (инфинитив, причастие, герундий), вызывающие особые трудности у студентов, отрабатываются на материале текстов из британской прессы, посвященных проблемам здоровья. Работу над распознаванием этих форм облегчает их использование в тексте в различных синтаксических функциях. Например, герундий используется в функциях подлежащего: ***Smoking*** *can lower your IQ and increases the risk of dementia later in life;* определения: *the long-term effect* ***of smoking*** *on cognitive ability, the impact* ***of smoking*** *on the IQ*; именной части составного именного сказуемого: *whether that's* ***organizing*** *their daily life,* ***remembering*** *what to buy at the shops;* ***doing*** *crosswords puzzles or* ***playing*** *и др.*

Такие статьи содержат также много языковых средств выражения этнокультурного концепта „здоровье”, существующем в сознании британцев и выраженном с помощью следующих языковых средств: *attending regular health screenings, giving up smoking, losing weight, receiving immunizations, fresh fruit and vegetables*. Это дает возможность использовать указанные тексты для обсуждения такой важной проблемы, как негативное влияние курения не только на физическое здоровье человека, но и на умственные способности в зрелом возрасте: ухудшение памяти (*damage to memory*), снижение остроты ума (*damage the ability to think quickly*) и наступление слабоумия (*the onset of dementia*). Межкультурный аспект социокультурной компетенции в данном случае обсуждается путем сравнения представлений британцев о здоровье и здоровом образе жизни и аналогичном концепте, характерном для ментальности жителей Республики Беларусь.

Знания культурно обусловленных различий общения в стандартных коммуникативных ситуациях (способы установления, поддержания и прекращения контакта, способы ведения спора и др.) приобретаются студентами в процессе изучения таких грамматических тем, как „Коммуникативные типы предложений”, „Порядок слов”, „Эмфатические конструкции”, которые отрабатываются на материале различных типов текстов диалогического характера. Диалогические тексты дают также возможность формировать у студентов навыки и умения речевого поведения в определенных коммуникативных сферах (общение в гостях, в семье, в официальной обстановке) с учетом возрастных, социальных, половых и других характеристик коммуникантов. Они способствуют развитию умений предупреждать и преодолевать конфликтные ситуации, сохранять баланс отношений в общении и адаптировать собственное вербальное и невербальное поведение к нормам иноязычной культуры для достижения коммуникативной цели.

Литература:

1. Бабинская, П.М., *Межкультурный компонент в структуре коммуникативной компетенции студентов языкового вуза* / П.М. Бабинская // Вестник МГЛУ, Сер. Педагогика, психология и методика обучения иностранным языкам, 2008, № 1, С. 25 – 34.
2. Бондарко, А.В., *К теории функциональной грамматики* / А.В. Бондарко // Проблемы функциональной грамматики. – М.: Наука, 1985, С. 16–29.
3. Карпилович, Т.П., *Обучение коммуникативной грамматике студентов языкового вуза* / Т.П. Карпилович // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь, 2007, № 1, С. 44–47.
4. Щукин, А.Н., *Обучение иностранным языкам: теория и практика* / А.Н. Щукин, Москва, Русский язык, 2006. – 237 с.

ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ВАРИАТИВНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ВЕРБАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКА

Нина МИГИРИНА, Дина СТИЧ, *Бэлцкий госуниверситет им. А. Руссо, Республика Молдова*

Rezumat: În articol este analizată problema optimizării competenţei comunicative a purtătorilor de limbă, orientată spre variabilitatea unităţilor din diverse nivele ale limbii. Variabilitatea noţiunilor substitutive a unităţilor lexicale şi sintactice este analizată de autori din perspectiva analizei taxonomice a limbilor română şi rusă. În cadrul unei societăţi polietnice şi polilingvistice, aspectul relevat devine deosebit de relevant nu doar pentru optimizarea activităţii bilingvale de comunicare a vorbitorilor de limbă română şi rusă şi perfecţionarea didacticii predării limbilor, ci şi pentru corelarea adecvată a textului original cu cel tradus.

***Cuvinte-cheie**: variabilitatea unităţilor limbii, substitutele lexicale, sinonimie sintactică, competenţă verbală, sinonimie interlingvală, conversiunea modelelor sintactice, dublete semantice, cunoaştere senzorial-receptorie, unitate noţională.*

Abstract: The article deals with the problem of optimizing native speakers' verbal competence oriented towards a variety of units belonging to different levels of language structure. The variety of substitutional rows of lexical and syntactic units is clearly seen within the taxonomic analysis of Romanian and Russian languages. Under polyethnic and multilingual conditions this problem is particularly important not only for optimizing bilingual speech and improving the methods of teaching Russian and Romanian languages but also for achieving an adequate correlation between the sourse and translated fiction texts.

***Keywords:** variety of language units, lexical substitutes, syntactic synonymy, verbal competence, interlanguage taxonomy, convertibility of syntactic models, semantic doublets.*

Уровень языковой компетенции носителей языка во многом определяется способностью использовать единицы вариативных языковых рядов на основе принципов их свободного варьирования или принудительного выбора одного из знаков субститутов. Вербальная компетенция носителей языка определяется их способностью при выборе одного из компонентов вариативного ряда знаков учитывать стилистическую маркированность единицы данного ряда, объем информацион-

ной нагрузки знака, степень семантической идентичности знаков, ограничение дистрибутивных возможностей отдельных единиц, возможностей структурной модели наименований референта. Данная проблема корреляции уровня вербальной компетенции носителей языка с их способностью в речевой деятельности ориентироваться на вариативность языковых единиц особенно важно для паритетного билингвизма в условиях многоязычного социума.

Если согласиться с постулатом, что язык – это визитная карточка этноса, а речевая деятельность индивидуума – это визитная карточка каждого говорящего, то приходится признать, что индивидуальный характер такой речевой деятельности во многом определяется способностью человека, опираясь на вариативность языковых единиц, выбрать ту языковую модель, которая в наибольшей степени коррелируется с его психологическими способностями, гендерной принадлежностью, парадигмой аксиологических ориентиров лица и т.п.

Таким образом, лакуны в словообразовательных парадигмах, вызванных ограничениями в реализации деривационных моделей, ограничениями в точечной или линейной дистрибуции, при образовании лексических наименований референтов могут быть компенсированы с помощью синтагматической или фразовой номинации, что приводит к возникновению вариативных рядов разных структурных типов наименований, обладающих субституционными потенциями. Выбор определённых знаков, единиц вариативных рядов, определяется их корреляцией с точки зрения семантической идентичности, стилистической маркированности, тождества или близости референтной направленности.

Вариативность словесных субститутов возникает благодаря действию целого ряда экстралингвистических и интралингвистических факторов: многопризнаковость референтов, возможность выбора одного из типов внутренней формы, наличие разных структурных моделей номинации, ограничения в реализации отдельных словообразовательных моделей, различные возможности компенсации словообразовательной недостаточности и др.

Выбор носителем языка одного компонента из вариативного ряда субститутов опирается на разные типы соотношения данного знака с другими единицами ряда: члены вариативного ряда могут быть семантическими дублетами, но относиться к разным структурным типам номинации, отличаться характером стилистической маркированности, валентностью, вхождением в активный или пассивный лексический состав языка, определяться с точки зрения дихотомии «узус/окказиональность», и именно уровень вербальной компетенции говорящего позволяет ему оптимально использовать принцип свободного варьирования или принудительного выбора таких единиц.

Понятие синонимичности экстраполировано на описание единиц синтаксического яруса языка, а, следовательно, привело к появлению концепта «вариативные синтаксические ряды». Так, конвертируемость различных моделей биномов (например, Ad_1-N_1 –> N_1-N_2) приводит к появлению субститутов типа «отцовский дом – дом отца» на уровне монопредикативных единиц. Вариативные ряды субститутов основаны прежде всего на возможности синонимии разных типов односоставных и двусоставных предложений. При этом различия лексической и синтаксической синонимии становятся очевидными в рамках концепции отображающей грамматики, принципы которой разработаны профессором В.Н.Мигириным.

Так, В.Н.Мигирин утверждает, что проблема синонимии – «это проблема тождеств – различий – связей в области значений языковых форм, выделяемых на разных уровнях членения языка». При этом словесная и синтаксическая синонимия проявляются на следующих уровнях:

1. На уровне референта

а) словесная субституция представляет референтную близость, о которой мы судим на основании описания.	б) синтаксическая субституция представляет референтное тождество.

2. На чувственно-рецепторном уровне

а) при словесной субституции чувственно-рецепторное познание практически выпадает	б) при синтаксической субституции проявляется чувственно-рецепторное тождество.

3. На уровне абстрактного мышления

а) при словесной субституции проявляется понятийная близость	б) при синтаксической субституции проявляется понятийное различие

Таким образом, умственные операции как формы проявления мышления имеют непосредственное отношение к познанию – процессу накопления информации об окружающем мире

самоуправляющейся биологической системой для правильного взаимодействия с окружающей средой. Согласно теории отражения, познание представлено двумя уровнями: чувственным созерцанием (чувственно-рецепторной деятельностью) и абстрактным мышлением (понятийно-знаковой деятельностью).

Как чувственно-рецепторная деятельность, так и абстрактное мышление складываются из совокупности операций. При наличии общих операций количество действий мышления значительно превосходит число действий рецепторов [Мигирин 2002: 21].

По мнению В.Н.Мигирина, синтаксические субституты в рецепторном плане обнаруживают тождество, то есть представляют собой рецепторно одинаковые категории, возникающие на основе отображения одного и того же референта, а в понятийном плане – различие.

Он утверждает, что чувственно-рецепторное тождество синтаксических субститутов позволяет употреблять одни структуры вместо других, если не действуют разного рода ограничения. Опираясь на данное положение, учёный выделяет различные факторы выбора двух синтаксических субститутов.

Вариативность синтаксических рядов наиболее частотно проявляется в субституционных возможностях таких синтаксических единиц, как односоставные безличные предложения с главным словом категории состояния, номинативные и двусоставные предложения.

При этом определяющими в выборе односоставных структур являются факторы лексического параллелизма и фактор категориального значения опорных слов и их грамматические формы.

Принцип выбора единиц вариантных рядов оказывается чрезвычайно важным в условиях русско-румынского билингвизма, так как позволяет носителям языков, опираясь на таксономическое сопоставление субституционных отношений единиц лексического и синтаксического яруса языков, ориентироваться на оптимальный вариант выбора определяющих субститутов.

Так, более свободно билингвы употребляют односоставные предложения, которые присутствуют в обоих языках; но необходимо заметить, что полного параллелизма при передаче содержания данных структур не может быть.

Допустима субституция:

1) безличных предложений, опорным словом которых являются лично-предикативные слова на *–о* – номинативными с идентичным корнем наречия на *–о*. *В комнате тихо – Тишина; В классе чисто – Чистота.* При переводе этих структур на румынский язык здесь обязательно появляется глагол *a fi – быть: În cameră e linişte – E linişte; În clasă e curat – E curat;*

2) безличных предложений – неопределённо-личными. – *Не велено пускать – Не велели пускать; Не разрешено говорить – Не разрешили говорить* и др. в румынском переводе эти типы предложений приобретают уже другую специфику: безличные имеют причастную форму страдательного залога с инфинитивом при предлоге *de: E oprit de a intra (или Intrarea e oprită); E interzis de a vorbi.* Неопределённо-личные передаются местоимённой формой с тем же инфинитивом при предлоге *de: Nu se dă voie de a intra; Se interzice de a vorbi.*

Способы структурной организации некоторых односоставных предложений в русском и румынском языках различны, что осложняет для билингва их передачу с одного языка на другой, но имеются и типы односоставных предложений, полностью параллельные в русском и румынском языках. Совершенно очевидно, что в сопоставительном плане можно говорить об определённом параллелизме вариативных возможностей разных синтаксических моделей предложения в русском и румынском языках.

Важное значение приобретает проблема функционирования вариативных языковых единиц в художественном дискурсе, и особенно при его переводе на другие языки, так как возникает необходимость максимально адекватной корреляции знаков в оригинальном и переводном тексте.

Так, сопоставляя систему лексических субститутов в оригинальном тексте поэмы Н.В.Гоголя «Мёртвые души» и его переводе на румынский язык, выполненном Крецу, необходимо ориентироваться на семантическое тождество знаков номинации, характер их стилистической маркированности и особенности структурных моделей единиц номинаций. Так, высока частотность совпадения смысловой нагрузки лексических субститутов в оригинальном и переводном текстах, однако в отдельных случаях отсутствует такая семантическая идентичность наименований.

Сравним: «В окнах *мелькали* люди» – «La ferestre *se vedeau* nişte oameni». Глагол *мелькать* означает «являться, показываться на короткое время, на мгновение, появляться и исчезать, сменяясь другим». Семантика данного глагола не соответствует румынскому глаголу *a se vedea*, который не включает в себя значение кратковременного действия: «a se percepe cu ajutorul văzului».

Очень часто семантическое расхождение русских и румынских наименований процессов объясняется различиями в морфемной структуре слов. Так, в русском языке глаголы префиксального типа именно за счёт значения префикса могут выражать такие семы, которые отсутствуют в наименовании процессов в переводном тексте.

Например: …вся деревня *сбежалась… – S-a adunat* tot satul… *Сбежаться* означает «бегом собраться в одном месте». За счёт приставки данный глагол приобрёл сему быстрого совершения действия, которая отсутствует в переводной лексеме, обозначающей этот же процесс. *A se aduna* («a se strînge la un loc, formînd un grup») означает только «собраться в одном месте».

Таким образом, можно говорить о возможности оптимальной корреляции единиц синонимических рядов в оригинальном и переводном текстах и о фактах явного расхождения между знаками.

Особенно важна в рамках художественного дискурса корреляция единиц вариативных рядов с точки зрения их стилистической маркированности, т.к. частотность стилистически маркированной лексики определяет и общую стилевую доминанту текста.

Целью перевода художественного текста является не точное «калькирование» его компонентов на другие языки, а максимальное сохранение секвенции дискурса, авторской интенции, особенностей языковой и стилистической специфики произведения, что оказывается чрезвычайно трудной задачей хотя бы в силу того, что в разных языках существуют особые системы вариативности знаков разных ярусов языка. Особые сложности возникают при транспозиции поэтических текстов, что и даёт Роберту Фросту основания прийти к радикальному выводу: «Поэзия – это то, что исчезает при переводе». Проблема таксономического описания вариативности языковых единиц, относящихся к разным стратам языковых систем, имеет огромное прагматическое значение и в рамках оптимизации методики, позволяющей совершенствовать вербальную компетенцию носителей языков. Так, не случайно Роберто Лада в рамках своей концепции, основанной на конверсационном принципе повышения вербальной компетенции, опирается именно на корреляцию ситуативной и вербальной вариативности. Важность понятия «вариативность языковых единиц» оказывается очевидной и в рамках такой лингвистической дисциплины, как «Риторика». Не случайно Европейская ассоциация преподавателей риторики декларирует необходимость ориентировать данный курс на оптимизацию вербальной компетенции носителей языка на основе совершенствования способностей говорящих использовать вариативные возможности языковых единиц.

Таким образом, оптимизация вербальной компетенции носителей русского и румынского языков связана и с ориентированностью говорящих на использование определённых компонентов вариативных рядов лексических и синтаксических единиц, связанных субституционными отношениями.

Литература:

1. Мигирин, В.Н., *Грамматика, Логика, Философия в их связях и взаимодействиях*, Кишинёв, 2002.

ОПИСАНИЕ ЕДИНИЦ СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ПЛАНЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКА

Елена СИРОТА, *Бэлцкий госуниверситет им. А. Руссо, Республика Молдова*

Rezumat: Optimizarea procesului de instruire a studenţilor şi formarea competenţelor comunicative presupune sistematizarea noţiunilor teoretice şi secundarea teoriilor existente prin fapte concrete elocvente. Devenind o strategie pedagogică cardinală a sistemului educaţional contemporan, orientarea spre multiculturalitate impune luarea în calcul a varietăţii, parităţii şi dialogului. În practica pedagogică, principiile vizate obţin statut prioritar în condiţiile interacţiunii sferelor conceptuale ale subiecţilor procesului educaţional în condiţiile multiculturalismului.

Cuvinte-cheie: *competenţă, frază, nivelul sintactic al limbii, competenţa de comunicare, unităţi sintactice*.

Abstract: In order to optimize the teacher training process, to form communicative competences, it is necessary to systematize theoretical concepts and to combine the existing theory with speech communicative practice and obvious specific examples. Orientation towards multiculturalism that is becoming a leading pedagogical strategy of contemporary education is oriented towards variety, parity and dialogue. These principles gain priority in the pedagogical practice in conditions when the concepts and the subjects of the educational process are in the process of interaction in the polylingual educational space.

Keywords: *Competence, compound sentence, syntactic level, communicative competence, syntactic units.*

Современное языковое образование в системе преподавания русского языка связано с формированием особой педагогической парадигмы – функционально-прагматической. Переход от формально-семантического к семантико-функциональному взгляду на язык продуктивен с точки зрения освоения коммуникативных функций языка. Именно такой подход обусловил изменение

методики преподавания языка, ориентация которой лежит в области функционирования языка. В современных лингвистических работах появился термин «коммуникативная компетентность». Данное понятие исследователь О.А. Леонтович трактует следующим образом: коммуникативная компетентность «предполагает наличие комплекса умений, позволяющих адекватно оценивать коммуникативную ситуацию, соотнести интенции с предполагаемым выбором вербальных и невербальных средств, воплотить в жизнь коммуникативное намерение и верифицировать результаты коммуникативного акта с помощью образной связи» [Леонтович 2008: 18]. Вместе с тем понятие коммуникативной компетенции отличается сложностью и многомерностью, отсюда и наличие множества дефиниций указанного понятия. Коммуникативная компетенция, являясь сложным и многоуровневым объектом, обладает системной организацией, в состав которой входит ряд важных составляющих элементов языковой, предметной и прагматической компетенций. Исследователь А.П. Садохин дифференцирует понятия «компетенция» и «компетентность», отмечая при этом, что в отечественной теории коммуникации термин «компетентность» употребляется в значении «совокупность знаний, навыков, умений» [Глухов, Щукин 1993], «как способность личности к осуществлению какой-либо деятельности [Сурыгин 2000], как «уровень сформированности межличностного опыта, то есть обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе» [Емельянов 1991: 38] или же как «способность к выбору и реализации программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в различной обстановке, то есть умения оценивать ситуации с учетом темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у участников до и во время беседы» [Костомаров 1990: 14-15].

В зарубежной литературе подход к компетентности несколько иной. Например, английские исследователи в структуре компетентности выделяют три уровня: интегративную компетентность; психологическую компетентность, компетентность в конкретных сферах деятельности, выражающуюся в умении работать с людьми, умении преодолевать неопределенность, умении реализовать намеченные планы. Британский психолог Дж. Равен разработал свою концепцию компетентности, в основе которой определяющая роль принадлежит ценностно-мотивационной сфере личности [Равен 2002]. Равен утверждает, что формирование компетентности представляет собой прежде всего воспитание компетентного профессионала как личности. Знания, умения и навыки, составляющие исполнительскую сторону профессиональной деятельности, формируются и успешно реализуются только при личностном принятии и осознании общественного значения соответствующих целей. Проанализировав существующие дефиниции, можно сделать вывод, что понятие «компетентность» - это совокупность качеств личности, необходимых для реализации содержания того или иного вида деятельности. Компетентность – это совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих её субъекту эффективно решать вопросы и совершать необходимые действия в какой-либо области жизнедеятельности, компетенция – «совокупность объективных условий, определяющих возможности и границы реализации компетентности индивида» [Садохин 2007: 46].

Для оптимизации процесса обучения студентов, формирования у них коммуникативной компетенции необходимы систематизация теоретических понятий и сочетание существующей теории с речевыми коммуникативными явлениями, с наглядными конкретными фактами. Синтаксис сложного предложения – один из труднейших грамматических разделов современного русского языка. «Грамматика есть логика, философия языка, - отмечал В.Г. Белинский, - и кто знает грамматику своего языка, для него, по крайней мере, возможно знание всеобщей грамматики – этой прикладной философии языка человеческого» [Белинский]. Современные синтаксисты отмечают в качестве одного из важнейших принципов изучения синтаксиса – структурно-коммуникативную ориентацию как теоретическую и методологическую основу синтаксиса в его научно-учебной интерпретации (язык не просто отражает жизнь: язык – это важнейший факт самой человеческой жизни, и факт непреложный). Наука о языке и уровень её развития предопределяют процесс обучения языку. Если наука, обогатившись совокупностью методов познания, имеет целью исследовать закономерности состояния и развития природы и общества, то «обучение наукам», предопределяемое той же общей установкой, обязательно включает в себя еще одну задачу: практически овладеть основами наук должна человеческая личность… [Ильенко 2009: 27]. Лингвисты Санкт-Петербургского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена ведущим подходом к изучению синтаксиса считаю подход, который они называют коммуникативно-структурным. Преимущество данного подхода исследователи видят в том, что он органично вписывается в современное философское направление диалогизма. Диалогизм связывают с имена-

ми Мартина Бубера, Ойгена Розенштока-Хюсси, Эммануэля Левинаса, а с 70-80-х годов XX века - с именем М.М. Бахтина. Исходя из изменений точек зрения на предмет и задачи синтаксиса, С.Г. Ильенко в число приоритетных задач изучения синтаксиса включает следующие: признание интеграции в качестве главного положения основ синтаксической системы; ориентация на коммуникативно-структурный подход при описании синтаксической системы; установление и уточнение явлений лексико-синтаксической координации; ориентация на текстообразующие функции синтаксических единиц как в системе синтаксиса в целом, так и в текстах художественных произведений двух последних десятилетий; введение в особый собственно коммуникативный блок синтаксического описания не только актуального членения предложения, но и таких категорий, как: обращение, вводные компоненты, парцелляция; расширение роли и объема иллюстративного материала, который должен не только выполнять задачу оправдательной цитаты, но и служить импульсом к развитию исследовательских способностей студентов [Ильенко 2009: 23].

Особенность синтаксического яруса языка заключается в том, что, в отличие от других, этот уровень не ограничивается одной единицей, что естественно, так как именно на синтаксическом уровне глубже и полнее проявляется знаковая природа языка и, наконец, на этом уровне создаются компоненты, формирующие текст. Новый ракурс исследования языковых явлений – это не моделирование языковой системы как абстракции высокого уровня, а изучение языка в процессе его реализации. Отсюда и задачи рассмотрения синтаксем, способствующие повышению эффективности вербальной компетентности: лингвистическое окружение рассматриваемой синтаксической единицы; включенность её в дискурс: коммуникативная интенция говорящего. Синтаксис – живой процесс, в котором находит выражение динамика развития русского языка, и это необходимо учитывать при обучении данному явлению. К числу изменений, произошедших в синтаксическом строе, можно отнести: увеличение размера предложения и общего числа сложных предложений в тексте; изменения в грамматической структуре предложения, то есть качественные сдвиги, объясняющиеся влиянием разговорной речи на синтаксис кодифицированного русского литературного языка. Качественные изменения в предложении проявляются в преобладании паратаксиса над гипотаксисом, в усилении синтаксической неграмматикальности, то есть в разрыве синтаксических отношений в разных конструкциях в словосочетании, в простом и сложном предложениях [Акимова 2006]. К новым явлениям в синтаксическом строе исследователи относят аналитичность, которую расшифровывают следующим образом: изменения в структуре словосочетаний (прежде всего со связью управления), употребление односоставных номинативных предложений; появление новых разновидностей бессоюзных сложных предложений и синтаксических объединений на базе диалогических сцеплений; усиление процессов сегментации. При этом необходимо дифференцировать языковой, речевой и текстовой аспекты аналитизма. В первом случае речь идет о собственно грамматических закономерностях, во втором – о влиянии на литературный язык разговорной стихии, в текстовом ракурсе на передний план выступают делимитационные процессы, обусловленные типологическими, жанровыми и идиостилевыми факторами. Характеристика актуальных синтаксических процессов современного русского языка предполагает анализ нового не только в его строе, но и в самом характере речевого и текстового функционирования синтаксических единиц. Не менее интересные процессы происходят в сфере многокомпонентных сложных предложений с одинаковыми и разными видами связи. Ранее интерпретировался их размер и структурные особенности, но этот собственно грамматический подход должен быть дополнен выяснением их роли в структуре текста. Сложные предложения всегда были объектом пристального внимания синтаксистов. До сих пор многие проблемы исследования сложных конструкций актуальны. Тем не менее функционирование сложных предложений в тексте изучено недостаточно. «Текст – источник языковых единиц и форма их существования» [Марченко 2003: 42]. Полипредикативные, или многокомпонентные сложные предложения активизируются в языке XX1 века. В результате синтаксического слияния образуются многочастные сложные предложения, неодинаковые по композиции, компоненты в которых объединяются не только на основе семантико-синтаксических связей и отношений, но и связей ассоциативных. Такие предложения могут иметь неодинаковый статус с позиции архитектоники текста. Полипредикативные сложные предложения образуют сложные структуры с разнотипной связью, они сохраняют специфические предложенческие признаки и одновременно приобретают признаки текстообразующие, что и обусловливает специфику их функционирования. Студенты должны строить монологические высказывания, употребляя синтаксемы, типичные для современного дискурса. Аналитическая тенденция, демонстрирующая диалектику расчлененности и интеграции, является главной тенденцией

развития современного русского синтаксиса. Студенты-филологи должны овладеть коммуникативно-речевыми стратегиями производства и понимания дискурса, чему в значительной мере способствует изучение синтаксического строя языка.

Современный студент-филолог, изучающий различные научные концепции, должен быть хорошо теоретически подготовлен. Освещение традиционных взглядов на синтаксические явления и дискуссионных вопросов помогает преодолеть разрыв между двумя ступенями образования и позволяет студенту выработать навыки самостоятельного многостороннего анализа синтаксиса. Студент должен быть знаком с процессом развития синтаксических единиц, со сменой научных парадигм, с современным понятийно-терминологическим аппаратом. Но синтаксемы реализуются в тексте и, формируя его, становятся композиционным единством, при этом они претерпевают различные структурные и семантические изменения. Студент-филолог должен четко представлять себе, что современный дискурс стимулирует развитие новых синтаксических явлений. Именно эти факторы будут способствовать тому, что субъект коммуникации сможет эффективно формировать свою коммуникативную стратегию, реализовать коммуникативное намерение в соответствии с требованиями ситуации и логикой развертывания речевого акта, порождать высказывания, используя приобретенные знания, умения и навыки.

Литература:

1. Акимова, Г.Н., *Новое в синтаксисе современного русского языка*, Москва, 1990.
2. Акимова, Г.Н., *Синтаксическая составляющая в создании «трудностей» художественного текста* // Обретение смысла: сб.статей, СПб, 2006.
3. Глухов, Б.А., Щукин А.Н., *Термины методики преподавания русского языка как иностранного*, Москва, 1993.
4. Емельянов, Ю.Н., *Теория функционирования и практика совершенствования коммуникативной компетенции*, Л., 1991.
5. Ильенко, С.Г., *Коммуникативно-структурный синтаксис современного русского языка*, Санкт-Петербург, 2009.
6. Костомаров, В.Г., *Методика преподавания русского языка как иностранного,* Москва, 1990.
7. Леонтович, О.А., *Проблема ретрансляции и адаптации культурных смыслов*, Вестник МГУ 2008, №2.
8. Марченко, Е.П., *Полипредикативные сложные предложения как единицы текста*, Филологические науки, 2003, №5.
9. Равен, Дж., *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация* / пер.с англ. Москва, 2002.
10. Садохин, А.П., *Компетентность или компетенция в межкультурной коммуникации*, Вестник МГУ, 2007, №3.
11. Сурыгин, А.И., *Основы теории обучения учащихся на неродном языке*, СПб, 2000.
12. Шаповалова Т.Е., *Изучение синтаксиса сложного предложения на филологическом факультете*, Педагогическое образование и наука, 2007, №4.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЕ МЕЖДОМЕТИЯ И ИХ РОЛЬ В МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Сталина СТЕПАНЮК, *Бэлцкий госуниверситет им. А. Руссо, Республика Молдова*

Rezumat: În studiul dat sînt analizate o clasă de interjecţii emoţionale, stabilindu-se statutul lor în sistemul lexico-gramatical al limbii. Ele au o sferă vastă de utilizare atît în vorbirea orală, cît şi în textele artistice, unde pot fi prezente în diverse straturi stilistice.

Interjecţiile nu posedă funcţie nominativă, deşi au conţinut semnificativ şi exprimă diverse stări emoţionale.

Atît într-o limbă (spre ex., rusă), cît şi la nivelul interlingval, se atestă interjecţii „specializate" (monosemantice / univoce) şi „nespecializate" (polisemantice / ambigue).

Iată de ce, adeseori, interjecţiile polisemantice sînt urmate în text de „lexeme-comentarii" ale emoţiilor (s-a bucurat, s-a uimit, s-a întristat etc.), iar în comunicarea orală interacţionează cu mijloacele paralingvistice de comunicare, completate de gesturi şi/sau mimici.

Unele cercetări asupra interjecţiilor de tipul dat, selectate în baza textelor din limbile rusă, română şi engleză ne permit să punctăm similitudinile şi deosebirile, frecvenţa şi particularităţile funcţionării lor.

Cuvinte-cheie: *comunicare interlingvală, interjecţii propriu-zise, interjecţii monosemantice şi polisemantice, funcţionare, practica traducerii.*

Abstract: The study deals with one type of Interjections, emotional ones, and defines their place in the lexicon-grammatical system of the language. They have a wide sphere of use in both oral speech and literary texts where they can represent different styles.

Without possessing and nominative function, interjections are contextually meamngful expressing various emotional states. Both within the frame of one language (Russian) and on the interlingual level, there are „specialized" (monosemantic) interjections and „non-specialized" (polisemantic) ones. That's why they are often accompanied by

words expressing emotions (was pleased, surprised, distressed) and in oral speech are followed by paralinguistic means of communication such as gestures and mimicry.

Some research that deals with such interjections in Russian, Romanian and English allows to mark similarities and differences, frequency and functional peculiarities

Keywords: *Interlingual communication, emotionally valuative interjections, monosemantic and polisemantic ones, function, translation.*

В настоящее время уделяется большое внимание контрастивной лингвистике, что связано с возрастающей ролью межъязыковой коммуникации (это и интернационализация европейских стандартов образования, и проблема повышения эффективности преподавания иностранных языков, и растущие требования к качеству перевода в разных сферах деятельности). Увеличивается интерес к речеупотреблению, к функциональным возможностям языковых единиц.

В акте межнационального общения наряду с другими языковыми средствами определенную роль играют междометные слова, которые вместе с соответствующей интонацией, а также паралингвистическими средствами – жестами, мимикой – способствуют выполнению языком своих основных функций - коммуникативной и эмотивной.

Известно, что вопрос о языковом и частеречном статусе междометий является дискуссионным (являются ли они словами? частью речи?). Следуя за Ломоносовым М.В., Востоковым А.Х., Буслаевым Ф.И., Шахматовым А.А., Виноградовым В.В. и др., мы рассматриваем междометия как слова, занимающие особое место в системе частей речи. Они отличаются от неосознанных выкриков, возгласов- рефлекторных реакций организма на разные внутренние и внешние раздражители, разные ощущения – как выражение аффектов (*стон, смех, чиханье*). Междометия – это намеренная передача эмоций, принадлежность определенного языка (в каждом языке своя система), хотя они и сохраняют связь со звуковыми реакциями, аффективными выкриками; они служат «для краткого изъявления движений духа», как отмечает М.В. Ломоносов. «…неясная и туманная категория междометий, значение которой сводится к «эмоциональности» и «отсутствию познавательных элементов», а формальный признак – к полной синтаксической обособленности, отсутствию каких бы то ни было связей с предшествующими и последующими элементами в потоке речи» [Щерба 1974: 82].

Междометия, выражая эмоции, настроения, волевые побуждения, не называют их, но они имеют осознанное коллективом (говорящим на данном, а часто и не только данном языке) смысловое содержание. Они, как пишет В.В. Виноградов, «относятся к сфере эмоционального языка в отличие от языка интеллектуального. Но часто они несут на себе яркий отпечаток языка интеллектуального» … они «осмыслены как коллективные знаки эмоционального выражения душевного состояния, а оно неразрывно связано с деятельностью интеллекта» [Виноградов 1972: 585]. И при всей «ущербности» междометий функционально они сближаются с разными частями речи и даже предложениями.

Диапазон выражаемых ими ощущений, чувств, переживаний, волеизъявлений чрезвычайно широк: по данным, в русском языке 341 междометие [Современный русский язык 2007: 631]. В представляемой работе рассматривается один из разрядов междометий – эмоционально-оценочные, - делается попытка обобщить некоторые наблюдения над функционированием этих междометий в русском, румынском и английском языках. Это возгласы типа: русск. *ах!, ой!, а!, о!, ого!, ух!, …*; рум. *– ă-ă!, o!, măi!, aha!, vai*!...; англ. *oh! [ou], ah!, hey!, eh!, why!, well!, alas!* и др., которые выражают разные чувства, настроения - положительные (радость, восхищение, удовольствие, восторг, облегчение…) и отрицательные, негативные (обида, сожаление, упрек, укор, досада, возмущение, боль, печаль, презрение и т.д.), входящие в функционально-семантическое поле эмотивности. Специфика поля, как известно, заключается в том, что семантическая категория рассматривается вместе с комплексом разноуровневых средств их выражения в данном языке. Так, в русском языке эмотивность может быть выражена междометиями, частицами, особыми лексемами, аффиксальными элементами (*-ик, -юсеньк-, -ищ-, -пре-, -еньк-* и т.д.), определенными типами конструкций и предложений (восклицательные, вопросительные, инфинитивные и др.), особой интонацией, а также невербальными средствами – жестами, мимикой. «Поля в разных языках, базирующиеся на одной и той же семантической категории, могут существенно различаться по своей структуре» [Бондарко 1987: 38]. Эти различия прослеживаются и в системе междометий как части поля эмотивности в наблюдаемых языках, что отмечается многими исследователями: например, Федулова Е.В. указывает на их национальное своеобразие, ссылаясь на высказывание Кривоносова А.Т., «…междометия почти непереводимы, они - настолько своеобразный класс слов, что по междометиям можно определить принадлежность человека к определенной нации» (Сб. *Молодежь и наука*: реальность

и будущее. Материалы П Международной научно-практической конференции, т. 1У. Филологические науки. Невинномысск. 2009). Однако, хотя и нет полного, последовательного их параллелизма в наблюдаемых языках, общие тенденции, значительные пересечения очевидны. Нами проанализированы эмоциональные междометия в тексте М. Лермонтова «Герой нашего времени» и румынском переводе данного произведения (переводчик Paul Ancel), стихотворения М.Ю. Лермонтова и их переводы на румынский язык (переводчики разные: George Lesnea, Ioan Horea, Ion Brad, Nina Cassian и др.); некоторые данные словарей (русско-румынского, румыно-русского, русско-английского, англо-русского); произведение А. Лупан «Первые петухи» (авторизованный перевод Н. Савостина); текст на английском языке (R. Stivenson. The black arrow).

В прозе Лермонтова данные междометия употреблены в диалогах героев (разговорная речь) 60 раз, в румынском переводе – 54, в стихах соответственно 26 и 17, в англ. тексте меньше. Круг выражаемых эмоций чрезвычайно разнообразен – это и положительные эмоции, и отрицательные – их больше: 1) русск. *о!, ах!, боже!, а!, ого*!; рум. *ah!, o!, Doamne!, oho!;* англ. *oh! [ou], ah!, wow [wau*] – слэнг, амер. и др.; 2) русск. *ох!, увы!, ой!, ага!*; рум. *of!, ah!, ei!, vai!*; англ. *of!, oh!, eh!, alas!...*

В сфере эмоциональных (и не только) междометий выделяются: 1) семантически и функционально однозначные, специализированные, чаще выражающие отрицательные эмоции, положительные – единичны: *тьфу!, фу!, фи!, эх!, увы!... браво!, ура!, слава богу*!; рум. – *bravo!, vai*!; англ. - *bravo!, alas!;* 2) семантически диффузные, неспециализированные, многозначные (их большинство), значение которых обусловлено контекстом, ситуацией общения: *о!, ах!, а!, ага*!; рум.: *o!, a!, ah!, oho!, aha*!; англ.: *o!, ah!, oh*! У проф. Германовича дается около 20 значений междометия *а!* (догадка, восторг, удивление, укор, страх, боль, насмешка, ирония, отчаяние, досада, злорадство); *ох*! (рум. *oh*!, англ. *oh!* – усталость, испуг, восторг. Конкретные значения их реализуются с помощью контекста, ситуации, определенной интонации (тон, ритм, тембр), а также жестов, мимики.

Они передают общее состояние возбуждения, что предопределяет возможность их использования для выражения различных чувств, порой противоположных [Русская грамматика 1980: 733]. Это касается не только первообразных междометий, но и производных (результат интеръективации):

<u>Ах</u>, какой негодяй! (возмущение, укоризна) –

<u>Ах</u>, какая красота вокруг! (восторг, восхищение).

<u>Well</u>! Dick, I shall go, said sir Daniel (108) - *«ну!»...* (уступка, нерешительность) –

<u>Well</u>, you are!…= *Эх, ты*!… (укоризна).

Ср.: *Well said, Ioanna, cried Alicia* (110), где „*well*" является наречием.

Английское *alas!* (русск. *увы*!) выражает значение сожаления, однако, как отмечает С.М. Поляков [Вопросы языкознания, 2010, №3], семантика сожаления передает эмоциональное состояние: 1) сожаления о плохом и 2) сожаления о хорошем (например, о счастливых годах молодости). Этим значениям в английском языке соответствуют предикатив *sorry*, а также глагол и существительное *regret*. Субъективная оценка мира отдельными людьми может не совпадать с общественной нормой. Сожаление по поводу сделанных ошибок самим говорящим, т.е. контролируемое положение передается лексемой *regret*, а *sorry* соотносится как с контролируемой ситуацией, так и неконтролируемой, при этом, когда речь идет о собственном поступке, оно начинает выражать извинение. «Вообще выражение сожаления при извинении характерно для западной языковой культуры», - говорит автор (с. 62) со ссылкой на Ратмар Р. («*Прагматика извинения*: Сравнительное исследование на материале русского языка и русской культуры».-М., 2003, с.95). Указанные разновидности сожаления передаются в английском языке и междометиями *alas!, oh!, ah!* с соответствующей интонацией.

„<u>Alas</u>!" cried Alicia, „I am undone!" (111) - сожаление о плохом (*я погибла*!); «*Oh, Dick!", she cried, „if yon could only see yourself! <u>Alas</u>!", she added, pausing*… - сожаление об ушедшем хорошем (о былой красоте).

«*<u>Ах</u> он разбойник! смеяться! что ли приехал?..* (35) – *Ah, banditul!..* (38) – неодобрение, негодование.

«*Ах, здравствуйте, Максим Максимыч!..»* (24) - *Ah, bună ziua, Maxim Maximovici*!.. (25) – восторг, радость.

О роли жеста и мимики в этих случаях (вместе с интонацией) хорошо сказал А.И. Германович: «Едва ли, махнув безнадежно рукой, легко воскликнуть восторженное «*ах!»* … Междометию по богатству мимики и интонации принадлежит первое место среди всех частей речи…» (с. 15). Поэтому в письменной речи, в литературе, в драматических произведениях, в баснях они нередко сопровождаются ремарками, словами (существительными, глаголами…), описывающими интона-

цию, жест, мимику героев: «*О*!.. - подозрение закралось… (то же в румынском переводе); «*Да-с, с большими странностями, смею вас уверить*…» (то же в переводе); «*Ах, боже мой*! - *воскликнул М.М., дернув меня за рукав, в глазах сверкала радость*»… - «*Doamne, Dumnezeule*! ... *trăgîndu-mă de mînecă ... ochii îi străluceau de bucurie*..." «*А-га! – подумал я: - наконец-таки вышло по-моему…*» - „*Iată*, - *m-am gândit eu*... – торжество, злорадство.

«*Пожалуйте!*» - *сказал я, всплеснув руками…*» (77) – „*Dă-mi voie! – a răspuns, bătînd din palme* (91). „*Hey, men, what make you here? – hoarse voice added with drunken laughter*…" и т.д.

Экспрессивность в русском языке может быть повышена прибавлением местоимения *ты*, утрачивающим свое значение и сливающимся с междометием (*ох ты! ах ты! ух ты*!); суффиксов субъективной оценки (*ой-ой-ошеньки! охохонюшки, охохошеньки*); употреблением совместно двух междометий (*тьфу черт! ах боже мой! о-о батюшки*!). Подобных явлений в известных нам фактах румынского и английского языков не встретилось, за исключением двойных междометий: *O, Doamne! Doamne Dumnezeule! (рум.); O, Lord! Oh, Lord! Oh, God!* (?).

«Явления дифференциации и взаимодействия смыслового и интерпретационного аспектов языкового содержания актуализируются также в практике перевода. С одной стороны, дан текст оригинала во всем своеобразии языковых значений его элементов, с другой стороны, создается текст перевода с иными языковыми значениями и иной структурой их связей; связующим же звеном между этими системами является смысловая основа передаваемого содержания» [Бондарко 1987: 24]. К сказанному можно добавить и эмоциональную основу.

Сопоставление текстов Лермонтова (55 стихотворений, «Демон», «Герой нашего времени») и их румынских переводов показало, что наиболее частотным в них (особенно в стихах) является междометие «О!», которому в переводах соответствует такое же «*О*!», с теми же значениями, иногда в переводе ему соответствует *ah!* или вообще междометие отсутствует («*О, эполеты, эполеты!... ваши звездочки ... Я совершенно счастлив*» (100) – (восхищение, восторг) – „*O_ epoleţi! steluţele voastre*" (116); «*О, я горько ошибся!...*» (107) – (сожаление, огорчение) - „*O, m-am înşelat amarnic!...*" (123) и под. Другие соответствия: *увы! – vai!, ого! – oho! , избави боже! – Doamne fereşte! , ах*! (восхищение) – *ah!* , огорчение – *of!; ага! – ah! ; а- га! – ah!; aha!, jată!; ну!, эй! – ei*!; трем русским междометиям: *ах*! (со значением гнева), *эх!* (упрека, укора), *ох!* (досады) - в румынском соответствует *of*!; в румынской разговорной речи русскому *а-а! а!* (досада, огорчение) соответствует *ă – ă*!; частотно «*мэй*» (*măi),* вообще отсутствующее в русском языке, а даже в авторизованном переводе Н. Савостина встречается. Соответствия эмотивного характера наблюдаются и в словах, подвергающихся интерьективации: *О, боже! (O, Doamne*!); *Слава богу*! (*Slavă Domnului*!), *Ах, боже мой*! (*Doamne, Dumnezeule*!); *Помилуйте*! (*Dă-mi voie! Îmi permiţi*!). *Ей-богу*! – в переводе нет.

Обобщая, можно отметить: совпадающие в звуковом отношении и в семантике (не всегда) междометия (*o! bravo! ura!);* отличающиеся по звуковому составу (в соответствии с звуковым строем языков): *oh, ah [ou]* – англ., *aha* - рум., *[ā:hā:]* – англ., *of* – рум., англ. и т.д.; полностью другие слова: *увы! - alas! – vai!; Боже! – Doamne! – good – God!, good Lord* - удивл., *oh, Lord* – досада, *my God* - ужас; *Lord* - восхищение и т.д. В некоторых случаях междометия при переводе опускаются. По-видимому, у переводчиков свои причины такого эллипсиса (отсутствие адекватного междометия, не совсем точно выраженная эмоция, свои стилистические критерии и т .д.). Этот вопрос требует более глубокого изучения.

Специфика значений эмоциональных междометий обусловливает их преимущественное употребление в разговорной речи, отсюда и связь их с интонацией, жестом, мимикой. В некоторых стилях (деловом, научном) они обычно не встречаются . Особенно частотны они в драматических произведениях (например, по данным А.И. Германовича, в I действии пьесы А.Н. Островского «Горячее сердце» 40 междометий, а артисты МХАТА добавляют во время спектакля от себя еще 21 междометие, вставляют от себя междометия известные актеры и при чтении басен [Германович: 16-17].

Анализ переведенных текстов, внимательные наблюдения за речью носителей разных языков, конечно же, открывают большие возможности для более глубокого изучения вопроса о роли междометия в установлении контактов, в понимании общей эмоциональной атмосферы собеседниками, говорящими на разных языках.

Литература:

1. *Dicţionar român-rus... rus-român*. Dicţionarul cu gramatică, ИКТФ „Кобза", Kiev, 2006.
2. Lermontov, *Un erou al timpului nostru*, Bucureşti, 2003.

3. *Англо-русский словарь*/ сост. проф. Мюллер В.К. изд. 15-е, Москва, 1970.
4. Больш*ой русско-английский словарь* /под общим руководством проф. Смирницкого А.И., под ред. Проф. О.С. Ахмановой, Москва, 2006.
5. Бондарко А.В., *Введение. Основания функциональной грамматики*, Москва, 1987.
6. Виноградов В.В., *Русский язык*. Грамматическое учение о слове, Москва, 1972.
7. Германович А.И., *Междометия русского языка*, Киев, 1966.
8. Лермонтов М.Ю., *Полное собрание сочинений*, т. 4, 1948.
9. Лермонтов/Lermontov, стихи /versuri, Бухарест, 1967.
10. Поляков С.М., *Основные способы реализации семантики сожаления в современном английском языке*// Вопросы языкознания, 2010, №3.
11. *Русская грамматика*: в 2-х т. Отв. ред. Н.Ю. Шведова, Москва, 1980, т. 1.
12. *Современный русский язык*: Морфология, Препринт, СПб, 2007.
13. Щерба Л.К., *Языковая система и речевая деятельность*, Л., 1974.

STUDIU COMPARAT AL FENOMENULUI DE HIAT ÎN LIMBILE ROMÂNĂ ŞI ENGLEZĂ

Natalia BANARU, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: În limba engleză ca şi în limba română, vocalele învecinate constituie o problemă complicată. Este vorba de calitatea şi cantitatea elementelor fonice din componenţa hiatului. În timpul articulării, una din vocale îşi pierde caracterul silabic, fiind înglobată într-o singură silabă, cu o singură tensiune musculară împreună cu o altă vocală. Una din trăsăturile caracteristice asemănătoare limbii române vorbite şi limbii engleze vorbite, prin care acestea diferă de limba literară, este caracterul instabil al vocalelor şi al grupurilor vocalice. Tendinţa larg răspîndită este de a evita hiatul prin introducerea unui element de sprijin între cele două vocale alăturate. În anumite situaţii, elementul de sprijin intervocalic este nu numai justificat , ci şi inevitabil. Articolul dat este un studiu de sinteză a condiţiilor ce favorizează fenomenul neutralizării elementelor fonice, a cauzelor devocalizării şi a modalităţilor de evitare a hiatului.

***Cuvinte-cheie**: hiat, grupuri vocalice, diftong, eliziune, reducere, vocale adiacente, element de sprijin, element fonic.*

Abstract: The sequences of adjacent vowels in English like in Romanian language evoke a complex problem, that views the quantity and the quality of the phonic elements the hiatus consists of. During the process of articulation, one of the vowels loses its syllabic character, being included into a single syllable, with a single muscular tension together with another vowel. One of the features common to Romanian and English spoken languages through which these two differ from the literary language is the unsteady character of the vowels and the vocalic groups. There is a wide spread tendency to avoid the hiatus through the introduction of a supporting element between those two adjacent vowels. In some situations, the supporting element is not only justified but also inevitable. The given article is a synthesized study of the conditions that favour the phenomenon of the phonic elements' neutralization, the causes of devocalization, and the ways of hiatus avoidance.

***Keywords:** hiatus, vowel sequences, diphthong, elision, reduction, adjacent vowels, supporting element, phonic element.*

Pînă în prezent nu este clară argumentarea teoretică a existenţei şi a funcţionării vocalelor în hiat, nu sînt cunoscute formele de existenţă ale hiaturilor şi anume: tipurile de hiat, grupurile de vocale şi numărul lor, comportamentul lor în actul vorbirii; se menţin ca entităţi fonice integrale, stabile, silabice sau se reduc, diftongîndu-se, monoftongîndu-se prin contracţie, eliziune, reducere etc., apare sau nu devocalizarea. Exprimîndu-ne altfel, a lipsit un studiu bazat pe o analiză completă (articulatorie, acustică şi perceptivă) a acestor entităţi fonice în limba engleză.

Cercetătorul G. Gogin a determinat că în limba română literară contemporană (LRLC) există grupuri vocalice care formează hiat binar, ternar, cvadrinar, cvintinar. Fiecare tip de hiat alcătuieşte cîte un sistem bine conturat. G. Gogin susţine că în LRLC vocalele hiaturilor se află în sisteme şi nu în structuri fonice ocazionale. Existenţa hiaturilor în structuri sistemice constituie o legitate fundamentală a vocalismului LRLC şi formează un tot unitar [Gogin 2004: 22].

Studiul fonetistului G. Gogin determină că vocalele din componenţa hiatului binar-cvintinar se află în opoziţie cu sunetele din structurile: vocală – diftong; diftong – vocală; diftong – două vocale; două vocale – diftong; vocală – triftong; triftong – vocală; vocală – doi diftongi; doi diftongi – vocală. Numărul imens de elemente fonice (4200 de grupuri), de asemenea, alcătuieşte 42 de sisteme (microsisteme) în limba română [Gogin 2004: 23]. Studiul dat stimulează studierea vocalismului şi problemele vocalelor învecinate apărute în sistemul limbii engleze.

Hiatul îşi are rădăcinile în latina populară şi în alte limbi romanice (italiană, franceză, portugheză ş.a.). Unele grupuri de hiat au apărut pe parcursul evoluţiei istorice a sistemului consonantic în latina vulgară, care mai apoi s-a menţinut în unele limbi pe cînd în altele au dispărut.

George Gogin face o trecere în revistă a hiatului binar care a evoluat sau care a venit prin împrumuturi din alte limbi.

română	***franceză***	***latină***	***engleză***
conş**tii**nţă	consc**ie**ntia	cons**ie**nsia	consc**ie**ntious
memor**ie**	memor**ia**	memor**ia**m	memor**ia**l
g**eo**metrie	g**éo**métrique	g**eo**metria	g**eo**metry
d**ue**l	d**ue**l	d**ue**lum	d**ue**l
asid**uu**	assid**uu**	assid**uu**s	assid**uou**s
contin**uu**	contin**ue**r	contin**ua**re	contin**uou**s

Foarte multe hiaturi apar odată cu împrumuturile din alte limbi, cele mai multe fiind din franceză.

romană	***franceză***	***engleză***
r**ei**ncarnaţie	r**éi**ncarnation	r**ei**ncarnation
pr**ee**minent	pr**ée**minent	pr**ee**minent
pr**ee**xistenţă	pr**ée**xistence	pr**ee**xistent
agr**ea**bil	agr**éa**ble	agr**ea**ble
aortă	**ao**rta	**ao**rta
c**oi**ncidenţă	c**oï**ncidence	c**oi**ncidence
c**oe**xistenţă	c**oe**xistence	c**oe**xistence

Referitor la problema prezenţei şi dispariţiei hiatului în limba latină şi în latina populară, prof. Maria Manoliu menţionează: „Fenomenul este mai frecvent cînd vocala medie apare în hiat, fiindcă tendinţa de evitare a hiatului determină structura, consonantizarea, şi în cele din urmă închiderea unei dintre vocale. Reducerea hiatului devine un fenomen regulat începînd cu secolul I e. n.” [Gogin 2004: 15].

La nivelul normei literare există două sisteme de pronunţie aprobate în lingvistică pentru anumite situaţii concrete: vocale în hiat şi diftongi. Prin urmare, vorbitorul limbii este purtătorul acestor două sisteme, pe care trebuie să le utilizeze corect, pentru fiecare caz în parte. Unii din diftongii englezi centrali au corespondentul lor – grupul vocalic în hiat binar care nu este marcat printr-un semn grafic, ceea ce creează o mare dificultate pentru cititor. Fonetiştii A. C. Gimson, D. Jones, V. A. Vassilyev, T. Makarenko, analizînd diftongii limbii engleze, susţin că cei centrali [iə; εə; uə] nu au întotdeauna statut de diftongi, ci se mai întîlnesc şi în calitate de hiat. Remarcabilul fonetist Daniel Jones accentuează: consecutivitatea [i+ə] nu totdeauna constituie diftongul descendent cu accentul pe primul element. În silabele neaccentuate nucleul [i] poate fi mai slab din cele două componente, fiind echivalent cu semivocala [j]: *period, serious* [’piərjəd], [’si ərjəs]. [Gimson 1991: 142]

În engleza contemporană fonemului [j] îi corespunde grafemul y; în cazul cînd y este la început de silabă putem fi martorii fenomenului de hiat vocalic ca în următoarele exemple: *be-yond* [bi’jɔnd]; *law-yer* [`lɔ:jə]; *pica-yune*[pikə ’ju:n]. Fonemului [j] îi mai corespunde grafemul i la începutul silabelor neaccentuate în poziţia presufixală de obicei după consoană aşa cum ar fi*: India* [`indj-ə]; *obvi-ous* [`bvj-əs]; *obedi-ence* [ou’bi:dj-əns]; *leni-ent* [`li:nj-ənt]; *medi-al* [`mi:dj-əl]; *famili-ar* [fə ’milj-ə]; *brilli-ance* brilj-əns]; *brilli-ant* [`brilj-ənt]. Cuvintele de tipul: *bluer* [`blu(:)ə]; *truer* [`tru(:)ə] pot fi descompuse din punct de vedere morfologic şi formînd consecutivitatea [u:+ə]; [u:]=u din rădăcina cuvîntului şi [ə] =sufixul er. Diftongul [ɔi], redat ortografic prin îmbinarea de grafeme oy, poate forma un hiat cu ajutorul sufixelor cum ar fi: *enjoy-ing* [in`dʒɔi-iŋ]; *joy-ous* [`dʒɔi-əs]; *employ-ee* [emplɔi`i:], precum şi în mijlocul cuvîntului, în cîteva cuvinte împrumutate, cum ar fi: *voy-age* [`vɔi-idʒ]; *loy-al* [`lɔi-əl].

În limba engleză nu numai unii diftongi centrali pot avea corespondentul lor – grupul vocalic în hiat care creează o mare dificultate pentru cititor, ci şi alte continuităţi vocalice, aşa precum ar fi triftongul [aiə] poate fi descompus din punct de vedere morfologic şi forma un hiat vocalic, spre exemplu: ***ti-er*** [`tai-ə]; ***high-er*** [`hai-ə]; ***fri-able*** [`frai-əbl]; ***li-ar***[`lai-ə]. În ortografie sunetul [ai] putînd fi reprezentat atît prin grafemul **i**, cît şi grafemele **igh**. În cuvintele *newer* [n`ju: ə]; *sewer* [sjuə] îmbinarea de sunete [juə] de asemenea poate fi descompusă din punct de vedere morfologic formînd consecutivitatea de sunete [ju+ə].

În cazuri asemănătoare, adică din punct de vedere morfologic, şi triftongul [auə] poate forma consecutivităţi de vocale. Triftongul [auə] este redat ortografic prin combinarea de grafeme ow şi ough şi în cazuri de descompunere morfologică poate fi împărţit în consecutivitatea sunetelor [au+ə] ca în cuvintele: *plow-er*[`plau-ə]; *plough-er*[`plau-ə]; *cow-ard* [kau-əd].

Esenţa principiului morfologic în ortografia limbii engleze constă în faptul că oricare ar fi morfemul (prefix, rădăcină, sufix), în scrierea cuvintelor sau a formelor înrudite, întotdeauna se păstrează modelul grafic unic, cu toate că morfemul sonor poate fi diferit.

Hiatul ca o continuitate de vocale adiacente este un fenomen des întîlnit în limbile română, franceză, spaniolă, engleză etc. Unele din aceste limbi previn apariţia hiatului, altele îl soluţionează din punct de vedere fonologic, utilizînd metode precum ar fi: omiterea unei vocale din cadrul hiatului, diftongarea lui sau introducerea unei consoane de legătură între vocalele hiatului. Referitor la limba engleză, hiatul este un fenomen des întîlnit, dar rar analizat şi discutat. Hiatul este pur şi simplu evitat.

Despre problema în discuţie prof. F. Ciobanu şi L. Sfîrlea afirmă următoarele: „Hiatul, adică articularea consecutivă a două vocale care aparţin unor silabe diferite, constituie o dificultate pentru majoritatea vorbitorilor limbii române. Tendinţa larg răspîndită este de a evita hiatul prin introducerea unui element de sprijin între cele două vocale alăturate. În anumite situaţii, elementul de sprijin intervocalic este nu numai justificat, ci şi inevitabil" [Gogin 2004: 5]. Aceeaşi tendinţă este observată şi în limba engleză la pronunţarea hiatului binar (V+V), unde trecerea de la prima la a doua vocală este efectuată prin intermediul introducerii:

a) sunetului [w] dacă vocala este posterioară sau rotunjită, ex. *Go inside* [gou(w)insaid];

b) sunetului [j] în vocale nerotunjite şi anterioare ex: *jelly and ice-cream* [dʒɛli (j)ənaiskri:m];

c) sunetului [r] ca după aşa sunete ca [ə; ɔ:; a:] ex: *far away* [fa:(r) ə wɛi], *more apples* [mɔ: (r) æplz];

În diftongul central [uə] corpul limbii execută o mişcare de trecere de la vocala [u] în direcţia vocalei centrale [ə], concomitent cu nerotunjirea buzelor de la [u] la [ə] cînd diftongul apare în silabe închise. În acelaşi mod ca şi consecutivitatea vocalelor [i] + [ə], cea a vocalelor [u] + [ə] poate forma un diftong ascendent. În silabe neaccentuate este evidenţiat elementul doi al acestei continuităţi, primul element fiind slab pronunţat, practic [w] sau [ju] ex: *vacuum* ['vækju əm], *rescuer* ['reskjuə], *equalize* [´i:kwəlaiz], *equanimity* [,i:kwə ´nimiti].

Foneticianul englez A. C. Gimson susţine că glisările diftongilor [´ei, ´ai, ´au, ´ɔi, ´ou (əu)] sînt descendente – cu durată şi accent pe primul element, şi reduşi – limba face o mişcare redusă între două vocale apropiate; trei din aceşti diftongi [´ai, ´au, ´ɔi] cer o mişcare mai extinsă a limbii. Toţi aceşti diftongi pot fi urmaţi de [ə] (1) fiind ca o parte inseparabilă a cuvîntului sau (2) ca un sufix morfem adăugat la rădăcina cuvîntului (Gimson 1991:139). (1) *fire, society, tower* [faiə; s ə'saiəti; tauə], (2) *player, greyer, drier, employer* [pleiə; greiə; draiə; im'ploiə].

În acest caz, al treilea element vocalic [ə] în vorbirea lentă este adăugat la cele două elemente ale diftongului, dar există tendinţa rapidităţii vorbirii unde se reduce al doilea element al diftongului ([i] sau [u]), în special cînd [ə] nu este un morfem separabil.

Este ştiut că noile norme ortografice şi ortoepice ale LRLC, dicţionarele explicative, dicţionarele bilingve şi gramaticile normative au contribuit şi continuă să contribuie la perfecţionarea limbii literare, canonizînd multe probleme dificile ale procesului de dezvoltare, printre care şi rostirea vocalelor în hiat. Sînt însă multe cauze care complică respectarea principiului „vocale în hiat – diftong". Vom enumera cîteva:

Contextul poetic: poeziile (din motive de măsură în rostirea versificată şi din motive de armonie în proza artistică) reduc un component din cadrul hiatului.

De observat că procedeele scriitoriceşti justificate se referă la un context poetic concret, însă nu la microsistemele grupurilor vocalice. La purtătorii limbii (la scriitori, profesori, ingineri, tehnicieni, actori, medici ş. a.) apare tendinţa de a confunda vocalele în hiat cu diftongii. Astfel, urmează fluctuaţii în raport cu constantele normei. A se compara: *(nu a lucrat – n-a lucrat); (şi a zis – ş'a zis); (e o fată – i-o fată); (cu o mamă – c'o mamă); (şi e acolo – şi-i acolo); (nu e aici – nu-i aici); (şi e o autogară – şi-i o autogară).* Deci, în acest caz, raportul „rostire în hiat – rostire diftongat" este încălcat în mod flagrant.

2. Poziţia slabă faţă de accent. Grupurile vocalice, fiind în poziţii iniţială şi finală (îndeosebi), de regulă, sînt emise printr-o articulaţie glisantă cu direcţie spre descreşterea treptată a tensiunii musculare a organelor articulatorii de la vocale semideschise – spre sunete închise *(o soţie – u soţîi); (o direcţie – u direcţîi); (şi e bun – şi-i bun); (şi e acesta? – şî-i acesta?); (nu e o atitudine rea? – nu-i o atitudine rea?); (că e o autoapreciere greşită – că i-o autoapreciere greşită).* Vorbitorul, rostind cu un tempou accelerat frazele, enunţurile, diftonghează, reduce segmente din cadrul grupurilor vocalice, excluzînd hiaturile.

3. Lipsa grafemului pentru diftongi este o altă cauză, care contribuie la devocalizarea grupurilor vocalice. În această situaţie elevul, studentul, profesorul nu are la dispoziţie litera concretă care ar întruchipa sunetul concret.

4. Microsistemele hiaturilor atît de numeroase şi de frecvente în LRLC nu sînt predate în şcoala medie, licee şi în cea superioară.

5. O altă cauză a devocalizării grupurilor vocalice este existenţa în sistemul LRLC a diftongilor. Fiecare diftong are corespondentul său – grupul vocalic în hiat binar care nu este marcat printr-un semn grafic, ceea ce creează o mare dificultate pentru cititor.

George Gogin analizînd investigaţiile lingvistice din fonetica generală articulatorie (fiziologică), acustică şi perceptivă, a constatat că din punctul de vedere al exprimării, vocalele în hiat fac parte din problemele majore ale foneticii experimentale.

La analiza textelor literare (de proză şi poezie clasică şi contemporană), care au alcătuit materialul faptic de limbă, George Gogin constată că vocalele în hiat au un comportament variat în limba română, unele vocale din cadrul hiaturilor tind spre devocalizare, pe cînd în limba română vorbită acest fenomen este foarte frecvent. Drept consecinţă a acestui proces înfăţişarea fonetică a cuvîntului şi a frazei este denaturată, ceea ce ne dă un imbold de a cerceta şi analiza exemple din limba engleză literară, cît şi din limba engleză vorbită pentru a stabili comportarea hiaturilor din această limbă.

O altă problemă mult discutată în cercetările foneticii acustice este efortul articulatoriu. La emiterea vocalelor din componenţa hiaturilor aparatul fonator funcţionează sub diferite grade de tensiune articulatorie. De regulă, sunetele accentuate sînt emise printr-un efort maxim al tensiunii organelor articulatorii, iar cele neaccentuate se produc printr-un efort minim. Concluzionăm că vocalele hiaturilor limbii române literare sînt emise prin 2 feluri de eforturi articulatorii: maxim şi minim, care corespund normelor limbii române literare. În limba română vorbită contrastul pe planul efortului maxim şi minim este prea vădit: componentele hiaturilor reduse sau diftongate de fapt sînt emise printr-un efort minim, iar cele nondiftongate, nonreduse sînt produse printr-un efort articulatoriu maxim.

Rostirea incorectă, greşită îl sustrage pe interlocutor de la receptarea conţinutului celor audiate, îl fac să-şi concentreze atenţia asupra laturii externe, sonore a limbii. Pronunţarea corectă se formează încă în perioada şcolară, cînd învăţătorul demonstrează modele de rostire, corespunzătoare etalonului normei limbii literare. În această perioadă este absolut necesar să se pună bazele stereotipului dinamic al articulaţiei corecte a fiecărui sunet vocalic şi consonantic, a fiecărui diftong şi triftong, a grupurilor vocalice şi a celor consonantice, a accentuării normative.

Bibliografie:

1. Chiţoran, D., *English Phonetics and Phonology*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978.
2. Chiţoran, D., Parlog H., *Ghid de pronunţie a limbii engleze*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1989.
3. Dickushina, O. J., *English Phonetics*, Moscow, Leningrad, Prosveshchenye, 1965.
4. Gimson, A. C., *An Introduction to the Prononciation of English*, London, New-York, A division of Hodder & Stoughton, 1991.
5. Gogălniceanu, C., *The English Phonetics and Phonology*, Iaşi, Chemarea, 1993.
6. Gogin, G., *Problema devocalizării hiatului în limba română*, Chişinău, Tipografia U.P.S. „Ion Creangă”, 2004.
7. Makarenko, T., *Contemporary English Phonetics*, Cluj, Studium, 1998.
8. O'Connor, J. D., *Better English Pronunciation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1971.
9. Vassilyev, V. A., *English Phonetics. A Theoretical Course*, Moscow, Higher School Publishing House, 1970.

DEZVOLTAREA COMPETENŢELOR DE INTERPRETARE A EUFEMISMELOR (ÎN BAZA DISCURSURILOR MEDIATICE)

Oxana CHIRA, *Universitatea de Stat „Alecu Russo”din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: Prin intermediul textelor publicistice, studenţii fac cunoştinţă cu complexitatea lingvistică obiectivă a culturii şi a civilizaţiei unei limbi. Adesea cuvintele din textul publicistic sînt selectate în funcţie de intenţia publicului: de a camufla anumite realităţi, de a incita sau de a bulversa cititorul etc. Toate aceste tipuri de intenţie emiţătorul le „materializează” şi cu ajutorul eufemismelor. Fiind un fenomen prea mult timp neglijat în literatura de specialitate, analiza diverselor manifestări ale eufemismelor ar putea contribui la elucidarea unor aspecte legate de emiţător, astfel încît să marcheze realitatea, în special, cînd referirea se face la aspectele politice.

Cuvinte-cheie: *eufemism, text publicistic, limba de lemn, corectitudine politică, eufemizare, tabu, interdicţie de limbaj.*

Résumé: Par le biais des textes médiatiques, les étudiants se confrontent à la complexité langagière objective propre à une langue en tant qu’elle est ancrée dans un cadre culturel et civilisationnel donné. Souvent, les mots employés par les medias sont choisis par le publiciste en ayant une intention: pour masquer la réalité, pour inciter ou pour bouleverser le lecteur. Tous ces types d’intention sont «matérialisés» par le locuteur à l’aide des euphémismes. En

étant un phénomène négligé dans la littérature de spécialité, l'analyse de diverses manifestations des euphémismes pourrait contribuer à élucider des aspects concernant le locuteur dans une manière de masquer la réalité, spécialement quand on fait référence aux aspects politiques.

***Mots-clés**: euphémisme, discours médiatique, langue de bois, politiquement correct, euphémisation, tabou, interdiction de langage.*

„Eufemismele sînt adevăruri neplăcute date cu parfum diplomatic".
(Quentin Crisp)

Aproape e unanim acceptat că eufemismul este o unitate a limbii ce se caracterizează printr-o evidentă confuzie, permiţîndu-i să atenueze estimarea negativă a denotatului. De exemplu, *a disponibiliza* în loc de „a concedia", *suicid* în loc de „sinucidere", *cea mai veche meserie din lume* în loc de „prostituţie" sînt unităţi ce denotă, evident, o aproximaţie semantică. În acelaşi timp, prezentînd denotatul în culori „roz", eufemismul nici pe departe nu denaturează autenticitatea mesajului. Ceea ce am dori să remarcăm în mod special e faptul că eufemismul este un fenomen ce se utilizează în toate stilurile limbii (inclusiv cel ştiinţific). Consemnînd frecvenţa înaltă a eufemismelor în diverse stiluri ale limbii, trebuie să remarcăm, totodată, că ele se simt „ca la ele acasă" în stilul publicistic, referindu-se la diverse domenii: religios, politic, economic etc. Indiscutabil, funcţia eufemismului diferă de la un domeniu la altul. De exemplu, eufemismul din domeniul religios, menajînd ascultătorul, are funcţia de a evoca realitatea (*ne-a părăsit* „a murit", *lucifer* „dracul"), iar cel din domeniul politic are funcţia de a masca realitatea (*operaţiunea Silentio*[1], *bugete negre*[2]). Ca atare, funcţia eufemismului depinde în mare măsură de intenţia vorbitorului, de mediul social în care este utilizat, de timpul şi de interdicţiile ce apar în perioada respectivă în societate etc.

De cele mai multe ori, cuvintele şi expresiile eufemistice din textul publicistic sînt selectate de emiţător astfel, încît să mascheze realitatea, în special, cînd acestea se referă la aspecte care pot să „jeneze" pe cineva.

După cum se ştie, evoluţia societăţii determină variate schimbări şi în cadrul limbii. Printre factorii ce condiţionează evoluţia societăţii se numără şi cei care se referă la interdicţiile de diversă natură, acestea, de regulă, deosebindu-se de la o epocă la alta. În general, după cum menţionează S. Sorlin, „eufemismul normal are un scop etic, iar eufemismul corect politic are un scop moral: o instanţă superioară decide ceea ce trebuie de spus şi deci ceea ce se tace, reintroducîndu-se, astfel tabuurile" [Sorlin 2010: 95].

Aşa cum remarcasem, eufemismele se caracterizează printr-o anume opacitate semantică. În cazul textelor publicistice, pot fi invocaţi mai mulţi factori ce duc la neînţelegerea lor:

- caracterul problematicii din sfera publicistică (studenţii au nevoie de perceperea relaţiei dintre *emiţător – cod – canal - mesaj – receptor – realitatea din diverse sfere publicistice);*
- denaturarea prezentării autenticităţii politice (stilul publicistic abundă, de obicei, în abstracţiuni, generalizări, speculaţii – lucru ce îşi lasă amprenta asupra înţelegerii univoce a evenimentelor descrise);
- lipsa anumitor dexterităţi de citire a unui text publicistic (dezinteresul şi indiferenţa faţă de materialele publicistice a tineretului, abundenţa verbală care împiedică comprehensiunea textelor publicistice şi analiza lor la nivel paratextual, intratextual, intertextual, metatextual etc.).
- preferinţa tînărului cititor pentru o exprimare indecentă, nepoliticoasă (folosind cuvinte „buruienoase", obscene, scandaloase, ei sînt mai lesne înţeleşi de semenii lor).
- durata scăzută de utilizare a eufemismelor şi rapiditatea de substituire a lor (de exemplu, *lovitură, operaţiune, conflict armat* etc. utilizate pentru lexemul „război").

E lucru ştiut că informaţia din presă nu e una permanent obiectivă, ci e transmisă deseori cu o doză de subiectivism, iar mesajul, datorită eufemismelor, devine mai atractiv, mai mascat, ca în următoarele exemple: „România nu e în criză", ci *la răscruce;* „Inflaţia nu e catastrofală", ci *peste prognozele guvernului*; „Economia nu e falimentară", ci *în regres;* Cadrele nu „se eliberează din funcţie", ci se *optimizează*. Lesne putem deduce în baza exemplelor de mai sus că este necesar şi recomandabil ca studenţii, analizînd esenţa şi caracteristicile stilului publicistic sub aspect aplicativ pe texte propuse din presă, să compare aceste texte din presa naţională şi internaţională prin diverse provocări şi modalităţi. E plauzibil antrenarea ludicului în scopul dezvoltării competenţelor de a identifica şi de a interpreta eufemismele şi

[1]*Operaţiunea Silentio* înseamnă lovitură de stat pregătită pentru a-l readuce pe regele Mihai pe tron în 1990 [Lumea, nr. 12, 2009, p. 16].

[2]*Bugete negre* sînt fonduri pentru realizarea de proiecte secrete experimente militare, problemele extrateresştrilor etc. [Lumea, nr. 4, 2010, p. 23].

rolul lor. Pornind de la definiţia „competenţa este capacitatea unei persoane sau a unui grup de persoane de a realiza o sarcină de învăţare, profesională sau socială la un nivel de performanţă prestabilit de un standard într-un context dat" [*Limba şi literatura română* 2010: 8-9], putem să perseverăm, în baza competenţelor de comunicare ale studentului, pe dezvoltarea competenţelor de cultură generală. Acest lucru va determina încadrarea studentului într-un mediu social de activitate iar, indirect, va impulsiona dezvoltarea anumitor competenţe de interpretare şi de receptare a eufemismelor. Utilă pentru dezvoltarea competenţelor de interpretare a eufemismelor la studenţi ar fi *metoda cubului*, propunîndu-le în acest scop, să realizeze şase sarcini:

- să definească eufemismul;
- să analizeze eufemismul în contextul dat;
- să compare eufemismul respectiv cu alţi termeni lexicali;
- să asocieze eufemismul respectiv cu alte unităţi ale limbii;
- să descrie situaţia în care mai poate fi utilizat eufemismul dat;
- să demonstreze că eufemismul respectiv aparţine stilului publicistic.

La cursurile de lexicologie, stilistică, la orele practice de limbă străină şi de traducere aplicată ar fi recomandabil, la nivel de sugestie, ca studentul să capete abilităţi de analiză lexicală a textului publicistic prin identificarea eufemismelor. Făcînd uz de *metoda substituţiei*, studentul îşi îmbogăţeşte vocabularul, conştientizează rolul eufemismelor în comunicarea orală şi scrisă. Astfel, s-ar putea să li se propună studenţilor să identifice şi să substituie eufemismele din următorul text publicistic (ne referim la eufemismele culese cu italice): „Un (…) jurnalist lansat acum doi ani de ziarişti de investigaţie afiliaţi la organizaţia Civic Media, pe tema *sfîrşitului abrupt al vieţii* ziaristului şi omului politic Mihai Eminescu a dat recent roade neaşteptate. Ipoteza *lichidării sale fizice* a fost lansată ca o temă de anchetă de către ziarişti şi cercetători *de marcă* care au pornit un demers investigativ, dedicat «colegului de breaslă» Mihai Eminescu" [*Lumea* 2010: 26].

Pentru a dezvolta competenţele de receptare şi de interpretare a eufemismelor, studentul are nevoie de cunoştinţe privind modul lor de formare. Ca atare, se disting trei procedee de formare: internă; externă; mixtă.

1) Dintre procedeele interne fac parte deraierea lexicală, diminutivele, abrevierile, siglele, derivarea lexicală, compunerea, reduplicarea.

a) *Deraierile lexicale* reprezintă un fenomen lexical realizat conştient de un vorbitor în vederea eufemizării exprimării: „evreul ceh care a *defectat* (= a dezertat)"; „îmi retrag *curvintele* (= cuvintele false"*),* „pot *debila* (= debita)". În această categorie putem încadra substituirea unui cuvînt vulgar cu altul, chiar dacă termenii nu mai au în comun decît prima silabă (de exemplu: du-te în ***pi**sici*). În legătură cu fenomenul în discuţie, trebuie să menţionăm că „unele substituiri eufemistice sînt foarte stabile şi transparente (de exemplu, *cacao* în *a se face de cacao*)" [Zafiu 2010: 82].

b) *Diminutivele* sînt eufemismele formate cu ajutorul unui sufix diminutival. Rolul eufemismelor diminutivale este, ca şi al eufemismelor în general, de a exprima ideea peiorativă de micime a realiei sau a însuşirilor acesteia într-un mod atenuat camuflat. Astfel, deşi se referă la persoane ce sînt în etate şi ocupă o poziţie socială deosebită, sufixele diminutivale *-el, -uţ, -ică* din structura numelor proprii Irin**el**, Ion**uţ**, Mirc**ică** ne sugerează nu numai lipsa de maturitate personală, dar şi atitudinea ironică faţă de gradul de inteligenţă a persoanelor respective. Dintre sufixele diminutivale ce se folosesc la crearea eufemismelor mai fac parte ***-aş*** (*militărаş, doftoraş, scriitoraş, învăţătoraş*)**, -ţic** (*bucăţică bună* „femeie de o moralitate uşoară"), ***-ţel*** (*făcuţel* „beat").

c) *Abrevierea* este un procedeu productiv de formare a eufemismelor. De exemplu *fisc „*inspectorat fiscal", *HIV-1„*diagnoza SIDA", *persoana VIP* sau *sala VIP***,** afişate în aeroport sau restaurant, grupează oamenii în importanţi şi mai puţin importanţi, de marcă sau simpli. De multe ori, nici nu se cunosc termenii abrevierii şi, ca atare, decodarea lor nu este posibilă. Astfel, *GAC, SMT, DM, PCR* sînt doar cîteva exemple de abrevieri cărora puţini vorbitori le mai pot identifica termenii de referinţă. (*GAC* „gospodărie agricolă colectivă", *SMT „*Staţiunea de Maşini Agricole şi de Tractoare", *DM „*marcă germană", *PCR* „Partidul Comunist Român").

d) *Sigla* este un procedeu lexical–formativ la modă în prezent, utilizat abil de jurnalişti la crearea eufemismelor. Astfel, cunoscuta siglă *P.C.R.* („Partidul Comunist Român*"*) substituie la ora actuală formula *pile, cunoştinţe, relaţii*, iar *T.B.C.*, denumirea unei maladii, devine sigla pentru *tutun, băutură, cafea.*

e) Cel mai productiv mijloc de formare a eufemismelor este *derivarea,* fapt ce se datorează, în bună parte, unor sufixe bine reprezentate în limba română –***ărie*** (*mîn**ărie*** „escrocherie"); ***-ist*** *(*extrem**ist** „terorist"); ***-istă*** (*bordur**istă, centur**istă, trase**istă*** „prostituată"); ***-tor*** (*mişcă**tori*** „păduchi"); –***ţaş*** (băie**ţaş** „golan") etc. Există şi eufemisme formate cu ajutorul prefixelor negative: ***a-*** (***a**mora*l „decăzut"); ***ne-***

(***ne****văzător* „orb”); ***in-*** *(bolnav* ***in****transportabil* „bolnav grav”); ***dez-*** (***dez****abilităţi de auz* „surd”); ***supra-*** (***supra****ponderală* „grasă”) etc.

f) *Compunerea,* ca procedeu de formare a eufemismelor, constă în combinarea a două sau mai multe cuvinte-bază, cu sau fără intervenţia formativelor. Eufemismele compuse sînt un rezultat al unui joc de cuvinte, al unui calc sau al unei expresii cu caracter ironic şi pot avea diverse structuri:

Verb + substantiv: un *pierde-vară* „leneş”, *împinge-tava* „restaurant cu autoservire, calitate inferioară”; *a da duma* „a mitui”, *Fie Iertatului* „mort”;

Verb + prepoziţie + substantiv: *a se răsti la bocanci* „a voma”, *a lua în avion* „a ironiza”, *dus cu pluta* „a fi nebun”;

Adjectiv + adjectiv: *afro-american* „negru”;

Adjectiv + prepoziţie + substantiv: *fudul de urechi* „surd”; *slab de înger* „fricos”;

Substantiv + adjectiv: *coate-goale* „sărac”, *tabula rasa „*prost”, *apă tare* „ţuică”, *fată-mare* „bancnota de 500 lei româneşti”;

Substantiv + substantiv: *boyfriend-ul* „amant”, *air-baguri* „sîni”; *Tanti Roza* „scleroză”;

Substantiv + prepoziţie + substantiv: *casă fără geamuri* „închisoare”, *crimă şi pedeapsă „*aglomeraţie, îmbulzeală”;

Prepoziţie + substantiv: *la deal* „cimitir”; *de pe Calea Victoriei* „securişti”;

Prepoziţie + substantiv + numeral: *de vîrsta a treia* „bătrîn”, *de mîna a treia* „calitate rea”;

Adverb + verb: *a binecuvînta* „a critica”;

Abrevieri: *p.p.c.* „poate pică ceva”, *SANEPID* „serviciu antiepidemic”[3], *APV* „armată pe viaţă”[4]**;**

Mai există în limba română o serie de eufemisme formate prin compunere, a căror structură se deosebeşte de tipurile enumerate mai sus. De exemplu, *ucigă-l toaca* „drac”, *lasă-mă-să-te-las* „indiferent”, *playboy* „amant”, *semianalfabet* „prost”.

e) *Reduplicarea,* ca mijloc intern de formare a eufemismelor, contribuie şi ea la diversificarea registrului de eufemisme: *a tălălăi* „a vorbi mult”, *zig-zig* „relaţie sexuală”, *fiş-fiş* „bani”, *pipi* „a se urina”, *baubau* „sperietoare pentru copii”, *a se chercheli* „a se îmbăta”, *durduliu* „gras”.

2) Procedeele externe de creare a eufemismelor sînt reprezentate de împrumuturi care pot fi împărţite în două categorii:

a) *Neologisme-împrumuturi* adaptate la normele în vigoare ale limbii române; Eufemismele neologice se pot încetăţeni în limbă dacă respectă trei condiţii: „să se înlocuiască sunetele care lipsesc în limba noastră, să i se dea cuvîntului nou un accent, să i se dea o formă gramaticală” [Flaişer 2009: 170]. Pentru exemplificare: *handicapat (< engl. handicapped* „invalid”), *afroamerican (< engl. afro*american „negru”), *joburi (< engl. jobs* „servicii, slujbe”*)* etc.

b) *Xenisme* sînt împrumuturi neadaptate. Eufemismele-xenisme, spre deosebire de cele neologice, se utilizează în limba română sub forma ca şi din limba de origine: *impossible man* (< engl. „insuportabil, neagreabil”), *babysitter (*< engl. „doică, dădacă”), *manager* pe vînzări (< engl. „vînzător”), *hair stylist* (< engl. „frizer”), *gastarbeiter* (< germ. „muncitori străini”), *paparazzi* (< it. „fotograf”) etc.

3) Procedeul mixt de formare a eufemismelor este reprezentat de *calcul lingvistic.* Astfel, eufemismele dintr-o societate reuşesc să traverseze graniţele spaţiului caracteristic acesteia şi sînt preluate uşor de vorbitorii altei societăţi, traducîndu-le integral, parţial sau formînd un cuvînt nou din materialul autohton, dar după un model străin. Deseori, termenii calchiaţi posedă deja funcţie eufemistică în limba din care vin. Pentru exemplificare (< engl. *underdeveloped*) folosit în sintagma „ţări subdezvoltate”, *a reţine* (< fr. *retenir* „a aresta”), *susţinut* (< fr. *soutenir* „a avea pile”), a maltrata (< fr. *maltraiter* „a bate”).

Cele mai dese sintagme calchiate frazeologice sînt preluate din limba engleză cum ar fi: *pagube colaterale* (< engl. *collateral damage*), *lovitura chirurgicală* (< engl. *surgical strike*), *linie fierbinte* cu sens de telefon erotic (< engl. *hot line*), *discriminare pozitivă (*< engl. *positive discrimination)*. Calcul lingvistic este foarte activ îndeosebi în etapa modernă a limbii, astfel împrumutînd şi creînd intern cu ajutorul materialului limbii române devine un efort necesar de cultivare a limbii.

Tot mai insistent în ultimii ani se abordează problematica formării competenţelor la studenţi, de aceea am făcut mici încercări de a nominaliza competenţe concrete şi necesare studenţilor pentru o

[3]În multe situaţii, eufemismul *SANEPID* e utilizat pentru a face aluzie la bolile infecţioase sau la insecte, pe care le poate avea o oarecare persoană.

[4]*APV* cu derivatul *apevist*, provine din jargonul militar, dar în contextul „după căsătorie va deveni un apevist”, va avea funcţia eufemistică cu sensul „va sluji toată viaţa”.

analiză mai profundă a eufemismelor. Definiţia competenţelor ne-a motivat că „acestea trebuie dezvoltate pînă la finalizarea educaţiei obligatorii şi urmează să acţioneze ca un fundament pentru învăţarea pe parcursul întregii vieţi" [Cartaleanu 2008: 5].

Conform „nivelelor de clasificare ale taxonomiei lui Bloom" [Achiri 2004: 28], putem deduce următoarele competenţe, care indică comportamentele de învăţare ale eufemismelor. Aceste competenţe facilitează lucrul în atelier atît pentru profesor, cît şi pentru student. *La nivel de cunoaştere* se încadrează următoarele competenţe: identificarea eufemismelor, recunoaşterea lor în context; *la nivel de comprehensiune*: traducerea eufemismului, exprimarea unui eufemism în cuvintele proprii, interpretarea unui eufemism, introducerea eufemismului în comunicare; *la nivel de aplicare*: utilizarea eufemismului, clasificarea conform formării eufemismelor; *la nivel de analiză*: analiza domeniului de utilizare a eufemismului, deducerea (căutarea relaţiei eufemismului cu epoca utilizării lui); *la nivel de sinteză*: crearea eufemismelor noi, derivarea; *la nivel de evaluare*: argumentarea în baza definiţiei că lexemul propus este eufemism, evaluarea răspunsului studentului, validarea şi compararea rezultatelor obţinute în urma exerciţiilor lexicale. Conform competenţelor numite şi diversităţilor de nivele, putem conchide că eufemismele pot fi exersate la diverse tipuri de lecţii: lecţie-prelegeri, lecţie-seminar, lecţie-evaluare, lecţie-practicum, mini-ateliere etc.

Bibliografie:

1. Achiri, I., Cara, A., *Proiectarea didactică: Orientări metodologice*, Chişinău, Lyceum, 2004.
2. Cartaleanu, T., Cosovan, O., Goraş-Postică, V., Lîsenco, S., Sclifos, L., *Formare de competenţe prin strategii didactice interactive*, Chişinău, Centrul Educaţional Pro Didactica, 2008.
3. *Limba şi literatura română, Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a*, Chişinău, Ştiinţa, 2010.
4. Flaişer, M., *Nume de profesii şi profesionişti*, Iaşi, Casa Editorială Demiurg, 2009.
5. Sorlin, S., *Euphemisme et ideologie//* Empreintes de l´euphémisme. Tours et détours, Paris, L´ Harmattan, 2010.
6. Zafiu, R., *101 cuvinte argotice*, Bucureşti, Humanitas, 2010.
7. *Lumea*, Revista de politică globală şi eveniment internaţional, *Elita francmasoneriei mondiale şi-a constrit baze clandestine ultrasecrete*, 2010, nr. 4, România.
8. *Lumea*, Revista de politică globală şi eveniment internaţional, *dacă regele Mihai avea pantaloni, cum era la Palatul Cotroceni*, 2009, nr. 12, România.
9. *Lumea*, Revista de politică globală şi eveniment internaţional, *Marele patriot Mihai Eminescu, un martir ucis la comanda francmasoneriei*, 2010, nr. 6, România.

COMPETENŢELE GENERALE ŞI ROLUL LOR ÎN DECODAREA TEXTELOR

Mihail RUMLEANSCHI, *Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: Prezentul articol are scopul de a pune în lumină tipologia conţinuturilor cognitive ce stau la baza competenţelor de comunicare, axînd atenţia cititorului asupra necesităţii de a le profila pe fundalul efectului obţinut la utilizarea lor. Cît priveşte rolul competenţelor în decodarea textelor, susţinem ideea existenţei în memoria vorbitorului a unei matriţe strict organizate de unităţi ale gîndirii şi de elemente de limbă ce le reprezintă care, fiind suprapusă pe reţeaua de conţinuturi ale textelor, permit o anumită modalitate de înţelegere a lor.

Cuvinte-cheie*: competenţe, cunoştinţe generale, cunoştinţe particulare, efect, abilităţi de comunicare, univers de cunoştinţe şi competenţe reciproce.*

Résumé: Le présent article a comme but la mise en relief de la typologie des contenus cognitifs se trouvant à la base des compétences de communication en axant l'attention du lecteur sur la nécessité de les profiler sur le fond de l'effet obtenu pendant leur utilisation. En ce qui concerne le rôle des compétences dans le décodage des textes nous soutenons l'idée de l'existence dans la mémoire du locuteur d'une matrice strictement organisée d'unités de la pensée et d'éléments de la langue qui les représentent laquelle étant superposée sur le réseau des contenus des textes permet une certaine modalité de leur compréhension.

Mots-clés*: compétences, connaissances générales, connaissances individuelles, effet, habiletés de communication, univers de connaissances, compétences réciproques*

Unele noţiuni care ne par cunoscute şi la care ne referim în multe situaţii, la analiză apar mult mai complicate decît credeam. Noţiunea în dezbatere în acest articol este una din acestea. Să ne întrebăm ce înţelegem prin competenţă / competenţe? Dacă răsfoim sursele lexicografice[1] şi ştiinţifice[2] constatăm că

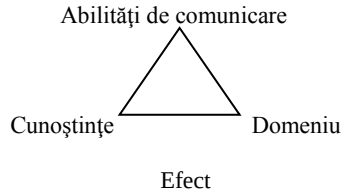
[1]Vedeţi, de exemplu: **Compétence –** *Connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières*, (Le Nouveau Petit Robert,1993 : 472).

[2]Din punct de vedere lingvistic, competenţa este un sistem format din regulile (aspectul gramatical) şi elementele la care se aplică aceste reguli (aspectul lexical) cunoscute de către un individ care îi permit de a forma un număr nedefinit de fraze „gramaticale", adică normative, într-o limbă naturală şi de a înţelege fraze pe care nu le-a auzit nicio-

noţiunea în cauză are o întrebuinţare foarte largă şi se referă la majoritatea domeniilor vieţii în care omul desfăşoară o anumită activitate. La analiza definiţiilor vedem că competenţa unui individ reprezintă prin sine un set de cunoştinţe profunde într-un domeniu care ne permit să-l considerăm expert. În opinia noastră, setul de cunoştinţe pe care individul îl deţine nu ne permite încă să spunem că el e competent. Este absolut necesar să adăugăm şi abilităţile de utilizare a acestor cunoştinţe *întru obţinerea unui anumit efect*. Subliniem acest fapt, deoarece anume rezultatul / efectul final reflectă calitatea şi nivelul de utilitate a acestor competenţe pentru mediul social. Altfel spus, competenţele unui individ trebuie să fie convenţionalizate şi recunoscute de colectivul social în care el este inclus. Şi în cazul acesta parametrii unei competenţe formează un anumit triunghi generic[3] semiotico-evenimenţial în care distingem**:**

(a) abilităţile de comunicare;
(b) cunoştinţele;
(c) domeniul

care împreună luate marchează un anumit efect. Grafic acest triunghi apare astfel:



Dacă vorbim de domeniul comunicativ, efectul pe care e axat demersul nostru, nu este o entitate precisă din punctul de vedere al volumului şi alconţinutului. El depinde de situaţie şi de beneficiarii care îi acordă valoare. El apare ca fiind cu precădere material[4] şi întruneşte anumite caracteristici, printre care:

(a) exploatează mijloace specifice (limbajul şi acţiunea);

(b) se materializează prin anumite semnale specifice, cum ar fi comprehensiunea / noncomprehensiunea, satisfacţia/nesatisfacţia ş.a.);

(c) permite organizarea interacţiunilor (adică organizează cooperarea participanţilor în executarea activităţilor);

(e) are caracter pragmatic pentru că e bazat pe o intenţie iniţiază şi influenţează modificarea stărilor de lucruri din lumea înconjurătoare.

O tipologizare a efectelor ar fi posibilă, dar intuim că lista lor ar fi foarte vastă.

La analiza aspectului cognitiv al competenţelor care se referă la un domeniu ar trebui să deosebim două tipuri de cunoştinţe:

1) *Cunoştinţe convenţionalizate*, căpătate în decursul vieţii sau în procesul studiilor într-o instituţie / în mai multe instituţii. Ele întrunesc toate sau o serie de informaţii despre domeniul dat. De exemplu, cunoştinţele tehnice includ tot ce se referă la tipurile de agregate, instalaţii sau grupurile de instalaţii care asigură funcţionarea întregului mecanism (a automobilului, a avionului etc.). Competenţele pedagogice cuprind cunoaşterea tipurilor de manuale, dicţionare, mijloacele de transmitere a informaţiilor (video-, audio-, hărţile, schemele, diagramele, fotografiile, cunoaşterea tipurilor de informaţii conţinute în aceste mijloace, cunoştinţele psihologice şi pedagogice, cunoştinţele de limbă (a se vedea [Boyer, Rivera 1979]) ş.a.

2) *Cunoştinţe individuale* care ţin de experienţa proprie, de lecturile suplimentare, de reflecţiile personale etc.

Cît priveşte *abilităţile de utilizare* a cunoştinţelor, deosebim:

- abilităţi convenţionalizate, obţinute în urma studiilor, stagiilor prevăzute de programele de învăţămînt care au fost evaluate în mod oficial;
- abilităţi achiziţionate pe parcursul activităţilor postuniversitare care reies din efectele obţinute în urma utilizării cunoştinţelor şi abilităţilor convenţionalizate şi proprii în diferite situaţii de exploatare, producere, instruire.

---

dată. Altfel spus, competenţa este o virtualitate a cărei actualizare (prin vorbirea orală sau scrisă) constituie *performanţa,* (vezi, de exemplu, Chomsky, N., 1979; 1986).

[3]Generic înseamnă aici *Care aparţine la comprehensiunea logică a genului de cunoştinţe şi aptitudini şi apare sub forma unui hiperonim.*

[4]Spunem ***cu precădere*** pentru că efectul produce prin sine şi anumite senzaţii de ordin psiho-fiziologic, cum ar fi: de plăcere / satisfacţie / nesatisfacţie / uimire etc.

Cele menţionate mai sus reies din alte două tipuri de cunoştinţe delimitate de Jacques Lerot [Lerot 1993: 52-53]: cunoştinţe generale şi particulare.

1. Cunoştinţele generale întrunesc două tipuri de informaţii:

(a) *proprietăţile inerente ale elementelor lumii înconjurătoare*, adică proprietăţile inalienabile sau necesare elementelor lumii fără de care este imposibil a vorbi despre ele. Ele mai sînt numite *cunoştinţe structurale,* dat fiind că servesc la definirea condiţiilor de veridicitate[5] şi sînt reprezentate sub formă de legităţi, reguli, norme. În plus, ele permit definirea şi clasificarea elementelor, şi de aceea mai sînt numite cunoştinţe *clasificatoare.* De exemplu: *Cimbrişorul este o plantă de cîmp,* sau *Calul este un animal domestic.*

(b) *cunoştinţele deţinute de indivizi* despre obiectele lumii care sînt legate de reprezentările mentale pe care ei le au despre aceste obiecte. Ele mai sînt numite cunoştinţe *integrative comune,* dat fiind că, prin intermediul lor, fiecare individ se poate integra activ în societate. Ele creează uzanţele comune, normele sociale, competenţele sociale de bază şi definesc proprietăţile tipice, dar nu obligatoriu necesare, ale elementelor lumii. De aici apar diferite excepţii. De exemplu, dacă luăm enunţul: *Pasărea zboară,* competenţele noastre despre lume ne permit să conchidem că facultatea de a zbura este tipică pentru păsări. Însă ştim că există şi excepţii: nu zboară pinguinii, struţii.

Cunoştinţele integrative comune variază în funcţie de popoare şi grupurile sociale, reprezentînd competenţele lor sociale, sau, am mai putea spune, cultura lor. De exemplu, în cultura europeană doliul se manifestă prin portul hainelor de culoare neagră, pe cînd în unele societăţi asiatice – prin portul hainelor de culoare albă. În Republica Moldova camera în care se depozitează zestrea fetelor se numeşte casa mare, pe cînd o astfel de utilizare a încăperilor nu există în alte societăţi (franceză, engleză, germană etc.).

2. *Cunoştinţele particulare* se referă la proprietăţile individuale, nepermanente, netipice ale obiectelor lumii. Ele întrunesc date despre evenimentele la care individul a asistat de curînd, precum şi conţinutul enunţurilor pe care le-a emis sau recepţionat. Cunoştinţele particulare se mai numesc cunoştinţe *episodice* şi pot participa la edificarea unor anumite tipuri de competenţe. De exemplu: *Vecinul meu a sădit un baobab. Lămîia pe care a cumpărat-o Sergiu cîntăreşte 2 kg.*

E interesant faptul că numeroase enunţuri sînt înţelese numai reieşind din cunoştinţele particulare. De exemplu, enunţul *Vai, cît e de straşnic!* face referinţă la un eveniment la care individul a asistat adineaori (naufragiul unei nave, ciocnirea a două trenuri, prăbuşirea unui avion ş.a.), sau cînd cineva relatează un eveniment: *Colegul nostru a pierit într-un incendiu.*

Cît priveşte abilităţile de utilizare a acestor tipuri de cunoştinţe în comunicare, e necesar să specificăm că nivelul de înţelegere a unui enunţ este optimal atunci cînd interlocutorii deţin şi utilizează acelaşi univers cognitiv. Dacă vrea să fie înţeles, cel care vorbeşte trebuie să adopte diverse atitudini comunicative care au scopul de a crea un univers cognitiv comun, care ar mai putea fi numit *univers de cunoştinţe şi competenţe reciproce***.** Dacă locutorul îl cunoaşte bine pe partenerul său, el se va strădui să-i dea în prealabil toate informaţiile[6] utile, creînd astfel o bază comună de cunoştinţe pe fonul căreia se va desfăşura comunicarea. Locutorul se va asigura în prealabil că partenerul său dispune de informaţiile necesare pentru o înţelegere veridică şi calitativă a informaţiilor pe care el urmează să i le comunice. De exemplu, locutorul doreşte să povestească o amintire ce ţine de universitatea la care a învăţat. El nu va întîlni nici o dificultate dacă partenerul său va fi un fost coleg de studii. Universul de cunoştinţe reciproce există deja şi locutorul poate trece direct la subiect. Din contra, dacă interlocutorul va fi o altă persoană, locutorul va trebui, iniţial, să-i descrie cadrul general – universitatea, blocul facultăţii, profesorii, colegii, aulele etc. Dacă locutorul doreşte să vorbească despre un sejur la Paris, el trebuie în prealabil să afle dacă interlocutorul a fost deja în acest oraş, punînd întrebarea: *Ai fost la Paris?* Dacă răspunsul este afirmativ, aceasta îl va scuti de multe amănunte, care, în cazul dat, sînt de prisos. În plus, el va face frecvent apel la acest univers comun, adresînd întrebări: *Îţi aminteşti cum era...? Ştii unde se găseşte...? Ai văzut...?*

Astfel, concluzionînd cele spuse, am putea afirma: atunci cînd vorbim despre un individ competent trebuie să ţinem cont de trei realităţi:

- ce ştie el despre un anumit domeniu;
- cum utilizează ceea ce ştie;
- care este efectul utilizării.

---

[5]Adică ce ţin de nivelul de adevăr al enunţurilor, sau altfel spus, ce depind de nivelul de corespundere a valorii referenţiale cu realitatea obiectivă.

[6]Despre caracteristicele informaţiilor vedeţi: Cuilenberg, J.J. van, Scholten O., Noomen G.W. 1991, p. 25-35.

Pentru a vorbi despre rolul competenţelor în decodarea unui text, trebuie să elucidăm întrucîtva fenomenul înţelegerii / neînţelegerii. Ce înseamnă ca atare cuvîntul *a înţelege*? Cînd putem afirma că am înţeles un text, l-am înţeles parţial sau nu l-am înţeles deloc? Probabil că trebuie să pornim de la faptul că, în mare parte, cunoştinţele despre care am vorbit mai sus sînt localizate în memoria vorbitorilor nu într-o stare haotică. Ele formează o reţea (matrice) / nişte reţele (matrice) bine organizate în care noţiunile, judecăţile şi raţionamentele – unităţile gîndirii – sînt reprezentate prin elemente de limbă (lexicale şi gramaticale, simple şi complexe) şi din elemente pasibile de a le înlocui în anumite situaţii, între care există raporturi de ierarhie. Reţelele reflectă cunoştinţele individului într-un domeniu sau în mai multe domenii aferente. Cu cît ele sînt mai ramificate, mai ordonate şi mai bogate, cu atît aceste cunoştinţe sînt mai adecvate stărilor lumii în domeniul dat, adică cu atît individul este mai competent în acest domeniu. Şi invers, o reţea săracă în elemente denotă cunoştinţe / competenţe slabe în domeniu.

Orice text care marchează atenţia unui individ reprezintă o reţea de informaţii creată de scriitor. Particularităţile acestei reţele depind de tipul textului, de limbajul şi de stilul autorului. Atunci cînd cititorul începe decodarea informaţiei inclusă în text, el suprapune reţeaua sa de cunoştinţe generale şi particulare pe reţeaua de informaţii din text şi stabileşte coincidenţele sau necoincidenţele elementelor de bază (nucleelor). Cu cît aceste coincidenţe sînt mai numeroase, cu atît înţelegerea textului este mai completă. Şi viciversa, dacă la această suprapunere apar foarte multe necoincidenţe, gradul de înţelegere va fi foarte mic. Tehnologia acestui proces rămîne de elucidat în alte studii.

Bibliografie:

1. Boyer, H., Rivera M., *Introduction à la didactique du français langue étrangère. Outils théoriques,* Paris, Clé International, 1979.
2. Chomsky, N., *Théories du langage. Théories de l'apprentissage.* Le débat entre J Piaget et N. Chomsky, Paris, Éditions du Seuil, 1979.
3. Chomsky, N., *Knowledge of Language. Its nature, Origin and Use, New York, Praeger Publishers,* 1986.
4. *Le Nouveau Petit Robert*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1993.
5. Lerot, J., *Précis de linguistique générale,* Paris, Les Éditions de Minuit, 1993.
6. Cuilenburg, J.J. van, Scholten, O., Noomen, G.W. *Ştiinţa comunicării,* Muiderberg, 1991 (Versiune românească de T. Olteanu).

ФОРМИРОВАНИЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Лариса ПОХ, *Бэлцкий госуниверситет им. А. Руссо Республика Молдова*

Rezumat: Conceptele „competenţă" şi „competitivitate" au o vastă utilizare terminologică, fiind într-un raport de compatibilitate multiculturală, iar abordarea competitivă în învăţământul contemporan este concepută ca o asimilare complexă a cunoştinţelor şi a modalităţilor practice de realizare a lor.

Competenţa filologică este una fundamentală, deoarece filologia este „o cunoaştere universală ce „creşte" din texte.

Competenţa filologică este un concept polifuncţional, examinat atît ca un scop al instruirii, cît şi ca un mijloc de acumulare a cunoştinţelor din alte domenii, fiind, concomitent, şi o modalitate de dezvoltare spirituală a personalităţii.

O componentă ce duce la formarea competenţei filologice este şi studierea comparativ – filologică a literaturii ruse. Astfel, se constată similitudinile şi deosebirile în creaţia lui M.I. Lermontov şi M. Eminescu, se studiază influenţa creaţiei lui Byron asupra dezvoltării literaturii ruse, se studiază traducerile plastice în limba rusă în raport cu textul original.

Analiza comparativă devine una dintre modalităţile de formare a competenţii profesionale la studenţii filologi.

Cuvinte-cheie: *abordare prin competenţe, competenţă filologică, text, abordare comparativ-tipologică.*

Abstract: The concept of competence is widely used and is connected with multicultural compatibility, and the competitive approach in contemporary education is understood as a complex assimilation of knowledge and practical ways of its application.

The philological competence is a key one, as philology is „universal knowledge that issues from texts', „the service of intercultural intercourse" (M.L. Gasparov) that possesses „a particular spiritual measurement" {S. Averintsev).

The philological competence is a polyfunctional concept. It can be viewed as the goal of education and as a means of gaining knowledge in other fields and as a way of spiritual development.

Comparative-typological study of Russian literature is a component that contributes to the formation of philological competence while finding similarities and differences in the poetry of M. Iu. Lermontov and M. Eminescu, while studying the influence of the poetry of J. Byron on the development of Russian literature, while comparing Russian literary translations with the originals. Comparative analyses is becoming one of the ways of the formation of the philological competence of philology students.

Keywords*: The philological competence; comparative-typological study; text.*

Устанавливая смысл понятий «компетенция» и «компетентность», которые в последнее время получили широкое терминологическое употребление, исследователи связывают его с «**мультикультурной совместимостью**» [А. Садохин 2007], а общую идею компетентностного подхода в современном образовании понимают как **комплексное** [А. Петров 2005] освоение знаний и практических способов их воплощения.

При этом называют модель узкопрофессиональной подготовки выпускника вуза устаревшей и противопоставляют ей модель интегрального типа.

Стремясь к терминологической определенности, под компетенцией, например, понимают единство знаний и опыта, а под компетентностью – способность личности применять их для решения профессиональных, социальных и личностных проблем.

Интеграция является, с точки зрения целого ряда авторов, наиболее успешной стратегией достижения межкультурной компетенции, если она направлена на сохранение собственной культурной идентичности наряду с овладением культурой других народов, а обучающиеся научатся воспринимать «мультикультурную совместимость, как само собой разумеющееся условие жизни» [А. Садохин 2007: 45].

В этом контексте филологическая компетенция представляется одной из ключевых, ибо филология – это, по определению М.Л. Гаспарова, «универсальное знание вырастающее из текста», «служба культур», обладающая, по мнению С. Аверинцева, «особым измерением, человеческим».

Развивая мысль о том, что филология изучает человеческий мир, «организованный вокруг текста и через текст», С.С. Аверинцев утверждает мысль о глубине и уникальности филологической науки, двуполярной по своей природе, на одном полюсе которой – «сложнейшая служба «при» тексте, беседа с ним наедине, рассматривание текста с самой близкой дистанции, не допускающее отхода от его конкретности, на другом полюсе – универсальность, пределы которой невозможно определить заранее» [Махмурян 2008: 203].

Этот взгляд выдающегося ученого позволяет говорить о том, что приобщение обучающихся к погружению в глубины художественного текста и формирование навыков его анализа составляют сущностные стороны филологической компетенции студентов. Ибо если литературное произведение подлинно художественное, то собственно аналитическое его рассмотрение в процессе обучения оказывается более плодотворным, чем обращение даже к самому оригинальному критическому взгляду на данное произведение.

И хотя без знания критических источников, изучения творчества писателя в целом, его биографии, эпохи, в которую он жил и творил, о филологической компетенции говорить не приходится, названные факторы можно определить лишь как сопутствующие в процессе изучения литературы как учебного предмета в вузе. Формирование профессиональной компетенции студентов-филологов базируется также на изучении основных положений работы М.М. Бахтина «К методологии гуманитарных наук», в которой **понимание** художественного текста предстает не только в его целостном единстве, но и расчленяется на отдельные акты, каждый из которых, думается, необходимо учитывать филологу как в процессе его обучения в вузе, так и в дальнейшем, в практике школьного преподавания.

Прежде всего Бахтин говорит о **восприятии** физического **знака** (слова, цвета, пространственной формы); затем – об **«узнании»** его (как знакомого или незнакомого); в-третьих, рассматривает **понимание** его **значения** в данном контексте (ближайшем или далеком); в-четвертых, - указывает на тот факт, что это понимание должно быть **активно-диалогическим** и представлять собой некий спор или согласие; наконец, выделяет оценочный момент в **понимании**, говоря о степени глубины и универсальности последнего.

Важным представляется и суждение М.М. Бахтина о том, в какой мере можно раскрыть и прокомментировать смысл образа или символа, ибо «растворить его в понятиях невозможно» [Бахтин 1979: 362]. Данное суждение в своем содержании соединяется с утверждением С.С. Аверинцева, который признает «символологию» не ненаучной, а инонаучной формой знания, имеющей свои внутренние законы и критерии точности.

Поэтому обоими учеными филология признается наукой строгой, но неточной. «Её строгость состоит не в искусственной точности мыслительного аппарата, но в постоянном нравственно-интеллектуальном усилии, преодолевающем произвол и высвобождающем возможности человеческого понимания. Одна из главных задач человека на земле – понять другого человека, не превращая его мыслью ни в поддающуюся «исчислению вещь», ни в отражение собственных эмоций» [Аверинцев 1969: 102].

Названные особенности филологии позволяют говорить о том, что филологическая компетенция – понятие полифункциональное (термин К.С. Махмуряна). Оно может быть рассмотрено и как цель обучения, и как средство приобретения знаний в области других наук и, наконец, как один из способов развития личности.

Важным компонентом, формирующим филологическую компетенцию, в этой связи становится сравнительно- типологическое изучение литературы, которое в соответствии со специальностями нашего факультета развивается по двум основным направлениям: русско-румынские и русско-английские литературные связи. Так, например, в процессе чтения лекций, проведения практических и лабораторных занятий осмысливаются типологические схождения и различия в лирике М.Ю. Лермонтова и М. Еминеску; соотносятся два шедевра романтической поэзии европейской литературы Х1Х века «Демон» и «Лучафэр»; выявляется чеховская традиция в новеллистике Иона Друцэ, проводятся параллели между философской лирикой Н. Заболоцкого и Никиты Стэнеску; изучается влияние поэзии Дж. Гордона Байрона на творчество А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова, а русские художественные переводы произведений румынской и английской литератур рассматриваются в их соотнесенности с оригинальным текстом.

Сравнительно-типологический подход к изучению литературы становится особенно эффективным способом формирования филологической компетенции при написании курсовых и дипломных работ, которые предполагают формирование и развитие навыков научно-исследовательской работы студента.

Так, останавливаясь на типологических сближениях произведений А. Толстого и Г. Уэллса, автор лиценционного исследования обращается к жанровым характеристикам произведений, исследует архетипические истоки научной фантастики русских и английских писателей и особенности их художественного психологизма. Сопоставительное исследование позволяет также значительно расширить литературный кругозор студентов-филологов и освоить темы не только конкретного, но и общелитературного характера, развивает умение рассмотреть национальное литературное явление в контексте мировой культуры.

Таковым, например, стало осмысление поэзии Эдгара По в русском художественном сознании или сравнительное исследование темы искусства в творчестве Лучиана Благи и Марины Цветаевой, что позволило авторам работ рассмотреть поэзию, с одной стороны, сквозь призму национального образа мира, а с другой, – понять мифопоэтическую традицию и метафоризм как свойства художественного мироощущения.

Формирование филологической компетенции студентов в процессе преподавания русской литературы осуществляется, таким образом, в трех основных аспектах: осмысление литературоведения как науки понимания художественного текста, профессиональная ориентация обучающихся и обращение к сравнительно-типологическому изучению русской литературы как к одному из плодотворных методов подготовки учителя-словесника.

Литература:

1. Аверинцев С.С., *Похвальное слово филологии*, Юность, №1, 1969.
2. Бахтин М.М., *К методологии гуманитарных наук, Эстетика словесного творчества*, Москва, 1979.
3. Гаспаров М.Л., *Памяти С. Аверинцева*, Новый мир, 2004, №6.
4. Махмурян К.С., *Содержание понятий «Филология» и «Филологическая компетенция» на современном этапе*, Вестник МУ, сер. 19, 2008, №3.
5. Петров А., *Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории*, Вестник высшей школы, 2005, №2.
6. Садохин А., *Компетентность или компетенция в межкультурной коммуникации*, Вестник МУ, Серия 19, №3, 2007.

DE LA COMPETENŢA LECTORALĂ CĂTRE COMPETENŢA INTERTEXTUALĂ ŞI HIPERTEXTUALĂ

Elena UNGUREANU, *Institutul de Filologie al Academiei de Ştiinţe a Moldovei, Republica Moldova*

Rezumat: Intertextualitatea este un fenomen care orientează lectura, care îi guvernează interpretarea şi este un mod de percepere a textului. Pentru reprezentanţii grupului Tel Quel, textul ca „practică semnificantă” (Julia Kristeva) preconizează o deschidere continuă către alte texte, desemnând caracterul său mobil, plural, în permanentă schimbare, iar intertextualitatea e întotdeauna generală şi implicită, coextensivă discursului. Competenţa specialistului-filolog (care este în continuă formare) se află în lecturile acestuia şi în capacitatea de a interpreta şi a transmite varietatea de relaţii intertextuale. În epoca Internetului, hypertextualitatea a făcut vizibilă şi operabilă reţeaua de relaţii dintre texte. Fenomen al postmodernismului, hypertextul electronic se remarcă prin trăsături pe care poststructuralismul le-a intuit perfect: nonlinearitate, fragmentarism, principiul montajului şi al colajului, jocul semnificanţilor, nonfinalitate, deschidere, dialogism, multimedialitate, interactivitate, virtualitate, modificarea relaţiei autor–cititor, anonimicitate, identitate duplicitară sau multiplicitară etc., particularităţi proprii atât limbajului artistic, cât şi celui uzual şi virtual.

Cuvinte-cheie: *competenţă, text, intertext, hipertext, hypertext, intertextualitate, hipertextualitate, transtextualitate, competenţă lectorală, digitală, intertextuală şi hypertextuală.*

Abstract: Intertextuality is a phenomenon that guides reading, governs its interpretation and is a way of perceiving the text. Tel Quel group representatives consider the text as "significant practice" (Julia Kristeva) that forecasts a continued openness to other texts, referring to its mobile, plural nature, in continuous change, whilst intertextuality is always general and implicit, co-extensive to the speech. The competence of a philologist (in continuous **education**) is to be found in his/her reading and ability to interpret and transmit a variety of intertextual relations. In the Internet era, hypertextuality made the network of relationships between texts visible and operable. The electronic hypertext, being a phenomenon of postmodernism, has those distinctive features that were perfectly intuited by post-structuralism: nonlinearity, fragmentation, the principle of collage and assemblage, the play of signifiers, non-finality, openness, dialogism, multimediality, interactivity, virtuality, change of the author-reader relationship, anonymity, duplicate and multiple identity etc, all these characteristics typical of literary language, and of spoken and virtual ones.

Keywords: *competence, text, intertext, hypertext, intertextuality, hypertextuality, transtextuality, reading, digital, intertextual and hypertextual competence.*

I. Competenţa/competenţele. Ce reprezintă competenţele într-un spaţiu pe care îl vom numi *intertextual* (altfel spus, al interacţiunii dintre texte, căci trăim în interiorul unui mare TEXT, un TEXT al lumii), iar mai nou, din perspectiva tehnologiilor informaţionale – şi/sau *hipertextual* – iată un aspect care merită atenţia cercetătorilor nu doar din domeniul ştiinţelor socioumane. De-a lungul şcolarizării şi pregătirii profesionale, *lectura* şi *scrisul* au fost şi au rămas două dintre cele mai importante deprinderi. Dacă la finele studiilor a citi şi a scrie pot cu toţii, formarea deprinderii de *a citi toată viaţa* (nu doar literatură!) şi cu atât mai mult – *a scrie* – şi-o formează doar un anumit segment al societăţii, pentru care cititul şi scrisul reprezintă un mod de a fi sau un specific al meseriei. La 18 decembrie 2006, Parlamentul European şi Consiliul acestuia au adoptat „Recomandarea cu privire la competenţele-cheie pentru educaţie şi instruire de-a lungul întregii vieţi”, recomandare care constituie cadrul de referinţă european în domeniu. Amintim cele 8 competenţe-cheie pe care le ţinteşte o societate bazată pe cunoaştere (societatea informaţională):

1. Comunicarea în limba maternă/oficială;
2. Comunicarea în limbi străine;
3. Competenţe de bază în matematică, ştiinţă, tehnologie;
4. Competenţe informatice (digitale);

5. Competenţa de a învăţa;
6. Competenţe sociale şi civice;
7. Competenţe antreprenoriale;
8. Competenţa de exprimare culturală

(a se vedea Recomandarea Parlamentului European – *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning* (2006/962/EC) – Official Journal of the European Union L 394/10/30.12.2006; sursă online). Vom vorbi mai jos şi despre competenţele digitale (sau informatice), abordând şi noua tendinţă de scriitură on-line – a bloggerilor şi a chaterilor), nu înainte însă de a afirma că prima competenţă-cheie – „Comunicarea în limba maternă/oficială" – este poate unica dintre cele preconizate a deveni fundamentale pe tot întinsul Europei şi care se manifestă plenar în virtutea faptului că, de regulă, limba se învaţă intuitiv şi prin imitare încă din perioada copilăriei, pe de o parte, şi pentru că limba naţională, pentru băştinaşi (la fel ca şi limba oficială, pentru alolingvi), constituie obiect de studiu prioritar. Se presupune că aceste competenţe (*recomandate*) vor contribui la educarea unui cetăţean capabil să-şi desfăşoare activitatea cât mai plenar în folosul societăţii şi al propriei persoane. Fiind recunoscute şi în Republica Moldova, au fost completate cu altele 2:

9. Competenţe interpersonale, civice, morale;
10. Competenţe acţional-strategice (într-o altă ordine, a le vedea în: *Limba şi literatura română. Curriculum...* 2010:7). Tot de acolo reţinem următoarele: „Conform definiţiei PISA, **competenţa lectorală** înseamnă înţelegerea, utilizarea textelor scrise şi reflecţia lor pentru scopuri personale, pentru aprofundarea propriilor cunoştinţe, extinderea posibilităţilor şi participarea în viaţa societăţii" – p. 11. Traseul unor asemenea competenţe abia urmează să devină realitate în societăţi posttotalitare şi postsovietice; în câmpul nostru de vedere se vor afla câteva noţiuni cărora ştiinţa lingvistică şi literară ar trebui să le acorde prioritate: **textul, intertextul** şi **hipertextul**, dar care sunt „răspunzătoare" pentru formarea competenţelor lectorale şi de scriere ale oricărui utilizator al unei limbi cu drepturi egale în afirmare. Primele două le găsim printre conţinuturile curriculare, depinde cum vor reuşi autorii de manuale şi auxiliare didactice să le disocieze; de altfel, termenul *text* este unul dintre cele mai frecvente pe paginile acestui curriculum modernizat şi pretins descongestionat; hipertextul literaturii şi hypertextul electronic al Internetului vor intra pe pagini de curriculum, probabil, mai târziu.

Roland Barthes afirma, cu aproape 40 de ani în urmă (1973): „Un francez din doi, se pare, nu citeşte; o jumătate de Franţă este lipsită – se lipseşte – de plăcerea textului" [Barthes 2006: 41]. Nici la începutul mileniului III multe societăţi nu stau prea bine cu cititul. Dacă într-un spaţiu atât de încărcat de cultură precum cel francez situaţia este cum este, ce să mai zicem atunci de spaţiul nostru, românesc? O anumită speranţă în sensul că omenirea va aloca lecturii mai mult timp şi forţe vine să ofere totuşi societatea informaţională. Internetul – supertehnologia care a revoluţionat mentalitatea omenirii – şi-a creat şi mijlocul de exprimare: hipertextul. Pentru a-i înţelege mai exact esenţa şi specificul, vom trece în revistă câteva accepţiuni ale noţiunii care l-a precedat: textul*, şi care ar trebui să-şi găsească locul cuvenit în curriculele disciplinare şi în programele de învăţământ universitare la capitolul Teoria textului – atât studentul, cât şi profesorul trebuie să înţeleagă unde începe un text, unde se termină, are sau nu are limite, care este unitatea minimală textuală etc.*

II. Textul. „Înţeleg prin literatură nu un corpus sau o înşiruire de opere, nici măcar un sector al comerţului sau al învăţământului, ci graful complex al urmelor unei practici: practica scriiturii. Iată de ce, în mod esenţial, vizez în literatură textul, adică acea ţesătură de semnificanţi care constituie opera, şi aceasta pentru că **textul este însăşi sămânţa limbii,** or, limba trebuie combătută, derulată de la obişnuinţele sale, în chiar interiorul său: nu prin mesajul al cărui instrument se face, ci prin jocul de cuvinte căruia îi este scenă. Pot deci pune laolaltă: literatură, scriitură ori text" [Barthes 2006: 208-209].

Nu doar literatura îşi aşteaptă cititorul competent – orice operă de limbaj, orice text „aşteaptă" un cititor competent, fie acesta unul despre geografie, istorie, arte sau tehnică. Pe lângă funcţia de decodificare a semnificaţiilor „ascunse", cititorului i se mai pretinde implicit una: să nu ucidă textul. Analiza textului artistic (a operei) în perioada ciclului preuniversitar şi universitar are de înfruntat mereu aceeaşi problemă majoră – cunoaşterea textelor anterioare, a textului imanent care înconjoară un text concret. Cum acestea alcătuiesc o mulţime indefinibilă – orice interpretare este una limitată, parţială, deschisă. Ştiinţa textului (textologia) nu dispune deocamdată de o teorie integratoare a textului, oscilând între extreme gen „textul este o unitate *finită, închisă*"[1] (structuralismul) şi „textul este *nelimitat, fără margini,*

[1]Ion Diaconescu: „**textul** este o unitate lingvistică a cărei funcţie de bază este de a finaliza actul de comunicare; el **se derulează într-un spaţiu marcat prin absenţa unui antecedent şi a unui succedent textual**, prezentându-se

deschis"[2] (poststructuralismul). Umberto Eco, deşi optează pentru „opera aperta", şi el consideră textul o unitate finită, în plus, în opinia sa – **textul este producător de uitare**[3].

Spre deosebire de Operă, în cazul căreia memoria subiectului (autorului) este conştientă şi selectivă, în cazul Textului memoria este legată de pre-memoria inconştientă a culturii (aici recomandăm, pentru aprofundare, lectura unei serioase teze de doctorat [Plămădeală 2009]. În acelaşi sens al uitării, al „muririi" operei când ea devine text, reputatul specialist rus Gheorghi Kosikov îl parafrazează pe Mihail Bahtin, unul dintre specialiştii notorii în teoria textului şi a dialogului: „всякое произведение – это его умерщвленный Текст" („orice operă este un Text care a murit" (apud Kosikov, nota 67; sursă online)[4]. În prefaţa cărţii semnată de Nathalie Piegay-Gros *Introduction à l'intertextologie*, Г. К. Косиков, şi intitulată „Текст / Интертекст / Интертекстология", Gheorghi Kosikov discerne conceptele reprezentanţilor şcolii postructuraliste, din care desprindem răsunătoarea definiţie a lui Barthes din volumul *S/Z,* apărut în 1994[5].

Pentru un cititor neavizat, deja aceste citate reproduse pot da bătaie de cap: textul este explicat prin context, codul prin context, opera prin text... După ce a făcut adevărată revoluţie în domeniul ştiinţelor socioumane, perechea de termeni **text** – **intertextualitate** a generat extinderea câmpului cu numeroşi termeni, generând, totodată, confuzii, sinonimii şi paronimii în utilizarea termenilor derivaţi. *Textură, textualitate, textuare,* apoi *ţesătură, ţesere, ţesut, intertextualitate, intertextualizare*... sunt termeni care beneficiază la ora actuală de tălmăciri diverse în dicţionarele textului. De câteva zeci de ani specialiştii remarcă faptul că noţiunea de **text** este una dintre cele mai utilizate în ştiinţele umane. În evoluţia sa, ştiinţa împinge la suprafaţă anume asemenea cuvinte, care în vârtejul redefinirii conceptuale obţin noi sensuri şi varii întrebuinţări, cauzând totodată o prolifică extindere derivativă a cuvintelor având rădăcina *-text* (peste 50): *alotext, antitext, arhetext, arhitext, autotext, avantext, context, contratext, cotext, cvasitext, endotext, epitext, exotext, extratext, fenotext, genotext, hipertext, hipotext, hypertext, infratext, intertext, intext, intratext, macrotext, megatext, metatext, microtext, miditext, minitext, monotext, multitext, ontotext, paratext, peritext, politext, posttext, pretext, prototext, pseudotext, stereotext, subtext, supertext, supratext, supratext, transtext, unitext, xenotext* etc. [Bogdanov: sursă online]. Acest fapt indică nu atât o denominare terminologică mai adecvată a conceptului ştiinţific, cât o problemă: locul şi dinamica naşterii unor noi idei şi concepte ale ştiinţei moderne. Competenţa lectorală care se aşteaptă să fie dezvoltată liceenilor şi studenţilor trebuie să ia în calcul şi aceste diferenţieri pe care le impune noţiunea fundamentală de **text** şi întreaga gamă de derivate a acestuia.

Despre importanţa covârşitoare a textului şi despre ceea ce se aşteaptă de la viitorii teoreticieni ai acestei ştiinţe, Roland Barthes avea să se pronunţe în felul următor: este nevoie de „a revârî în ştiinţă ceea ce merge împotriva ei: aici, textul. Textul este limbajul însuşi fără imaginarul său, este ceea ce lipseşte ştiinţei limbajului pentru ca să fie manifestată importanţa sa generală (şi nu particularitatea sa tehnocratică). Tot ceea ce este de-abia tolerat sau refuzat hotărât de lingvistică (luată ca ştiinţă canonică, pozitivă), *semnificanţa, desfătarea*, tocmai în aceasta se află ceea ce retrage textul din imaginarurile limbajului" [Barthes 2006: 31].

III. Intertextul – un al treilea text. După Barthes, *intertextul* (la nivelul vorbirii) reprezintă un câmp general de formule anonime (a căror origine este arareori reperabilă); de citări inconştiente sau

---

ca o unitate **finită, închisă**, cu relevanţă la nivel textual" (a se vedea [Gherasim 2008: 25]) sau I.P. Galperin: „**Текст** представляет собой некое завершенное сообщение, обладающее своим содержанием, организованное по абстрактной модели одной из существующих в литературном языке форм сообщений (функционального стиля, его разновидностей и жанров) и характеризуемое своими дистинктивными признаками" [Gherasim 2008: 43].

[2]Ж. Деррида: ,Для меня **текст** безграничен. Это абсолютная тотальность... " (a se vedea [Gherasim 2008: 65]).

[3]„Considerăm contextul ca şi cum ar fi un text şi procedăm exact aşa cum facem când căutăm să înţelegem un text. Un text (pe lângă faptul că e un instrument pentru a inventa sau a ne aduce aminte) este un **instrument pentru a uita** sau pentru a face ca un lucru să devină latent" [Eco 2009: 83]. A se vedea cap. 1.9.7. *Textul ca producător de uitare* [Eco 2009: 83-87].

[4]Nota conţine o referinţă la *Бахтин М.М.* Собрание соч., Т. 6, с. 431.

[5]„Такой **идеальный текст** пронизан сетью бесчисленных, переплетающихся между собой внутренних ходов, не имеющих друг над другом власти; он являет собой галактику означающих, а не структуру означаемых; у него нет начала, он обратим; в него можно вступить через множество входов ни один из которых нельзя наверняка признать главным; вереница мобилизуемых им кодов теряется где-то в бесконечной дали, они „не разрешимы" (их смысл не подчинен принципу разрешимости, так что любое решение будет случайным, как при броске игральных костей); этим сугубо множественным текстом способны завладеть различные смысловые системы, однако их круг не замкнут, ибо мера таких систем – бесконечность самого языка" [Косиков 2008: 8-42; sursă online]. Din alte lecturi obligatorii recomandăm, de acelaşi M. M. Bahtin: „Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа"; sursă online.

automate, făcute fără ghilimele. În cazul comunicării literare, „ipoteza pe care o formulăm este cea a schimbării funcţiei intertextualităţii în cazul comunicării literare: contactul unui $text_2$ cu $textul_1$" nu va mai tinde spre integrarea $textului_2$ în $textul_1$, ci va produce o *dezintegrare* a unuia sau a ambelor texte şi, prin aceasta, va construi un al treilea text, pe care îl putem numi, justificat, *intertext*" [Măgureanu 1985: 14-15].

Datorită conceptului de *intertext* a fost mai bine înţeles conceptul de *text*, şi astfel a fost mai bine fundamentată teoria textului: întregul limbaj – anterior şi contemporan – intră în text – imagine care asigură textului nu statutul de *reproducere*, ci pe acela de *productivitate*. Textele intertextualizate se transformă prin distrugere, destructurare, reconfigurare, recompunere, şi acestea nu întotdeauna vor fi obligatoriu ale literaturii (sau texte marcate estetic), ci se poate vorbi despre intertextualitate prezentă în toate stilurile limbii (beletristic, oficial-administrativ, ştiinţific, publicistic, colocvial); mai mult, politicul, artele, ştiinţele exacte etc. şi-l adjudecă tot mai insistent. Toate activităţile semnificante pot genera text: pictura, muzica, filmul etc.

Teoriile actuale ale textului postulează existenţa unui *text infinit*, în care miza muncii literare (a literaturii ca muncă) este de a nu mai face din cititor un simplu consumator, ci un producător de text. Anume în acest act al producerii textului se produce intertextul: „Şi chiar acesta este intertextul: imposibilitatea de a trăi în afara textului infinit – fie că acest text este Proust sau ziarul cotidian, sau ecranul televizual: cartea face sensul, sensul face viaţa" [Barthes 2006: 33]. Textul nu este o structură internă, închisă, ci este în permanenţă *deschis* către alte texte, alte coduri, alte semne. Proprietara ideii de *intertextualitate* – Julia Kristeva – se numără printre primele 50 de personalităţi ale lumii) – s-a dovedit a fi o femeie intelectuală printre intelectuali-bărbaţi, o străină printre francezi, de origine slavă printre latini, trăsături care au făcut diferenţa între scrisul ei (inclusiv cu tematică gender) şi al confraţilor de breaslă. Odată cu afirmarea postmodernismului (nu doar în literatură) „teoria textului va trebui să accepte (şi a început deja să o facă) un fapt pe care alte ştiinţe şi l-au însuşit de multă vreme: concilierea – la nivelul limbajului – a ideii de structură cu cea de infinit combinatoriu, admiterea caracterului dublu al limbajului (şi implicit al textului), care ne apare dintr-o dată *structurat* şi *infinit*". [Hăulică 1981: 13-14].

Din perspectivă poststructuralistă (generaţiei textualiste/tel-queliste), orice text fiind un intertext (Barthes), adică orice text este făcut din texte anterioare

Previziunile lui Roland Barthes, Juliei Kristeva, Jacques Derrida (ultimul a constatat că „nu mai există nimic în afara textului" – „il n'y a plus de hors-texte") aveau să se materializeze odată cu apariţia noilor tehnologii informaţionale, al căror concept fundamental nu putea se bazeze pe altceva decât pe... text.

IV. „Totul este scriitură, totul este hipertext" (Mircea Cărtărescu, *Levantul*). Ca să se poată efectua analize pe text, studentul va fi orientat către două perspective: prima – Textul lumii, nelimitat; a doua – textul concret, având autor, spaţiu şi timp concret al producerii. Aşadar, textul astfel înţeles va fi conceput nu (numai) ca obiect finit, ci ca proces în curs de realizare. Cazul cel mai ilustrativ pentru literatura română este *Levantul* lui Mircea Cărtărescu, dar sunt la fel de indicate poeziile lui Nichita Stănescu în care face trimitere directă la *Nu credeam să-nvăţ a muri vreodată* de Mihai Eminescu, *O sută de ani de zile la porţile Orientului* de Ioan Groşan, *Femeia în roşu* de Mircea Nedelciu, Adriana Babeţi, Mircea Mihăieş; cazurile la fel de celebre ale altor literaturi (*Numele trandafirului* de Umberto Eco, *Ulysse* de James Joyce, dintre scriitorii ruşi – A.S. Puşkin, F.M. Dostoievski, A.P. Cehov, B. Pasternak, V. Hlebnikov, M. Bulgakov, O. Mandelştam, V. Nabokov, Anna Ahmatova, Marina Ţvetaeva, Tatiana Tolstaia – iată doar câteva din operele şi numele de referinţă la care va face referinţă profesorul. În exerciţiul de lecturare a textelor studentului i se vor oferi reperele necesare pentru ca să poată identifica, analiza şi avea „plăcerea textului" care se naşte din alte texte în procesul intertextualizării; atras în exerciţiul scriiturii, i se va urmări transformarea din *lector* – de obicei, simplu *consumator* – în *producător* activ. Instruindu-l cum trebuie să citească un text, apoi cum să-l comenteze, redactând un text despre un alt text, studentul îşi va percepe coparticiparea la actul de creaţie prin propria contribuţie, deoarece chiar şi: „Cel mai simplu comentariu repetă opera şi o modifică" [Manolescu: 16].

V. Hipertext şi/sau hypertext? Pentru început, recomandăm o distincţie provizorie, care ar puea facilita, pentru anumite situaţii, diferenţierea între **hipertextul literaturii şi al limbajului în general** (scris cu *i*), pe de o parte, şi **hypertextul electronic** (scris cu *y*, ca în engleză), adică textul virtual, al Internetului, pe de alta. Revenind la competenţele digitale (informatice) – care implică utilizarea critică şi sigură a tehnologiilor societăţii informaţionale, acestea presupun folosirea computerului pentru achiziţionare, evaluare, stocare, producere, prezentare şi schimb de informaţii, de asemenea, comunicare şi participare la reţele de colaborare şi socializare prin intermediul internetului. Generaţia actuală, dar mai ales generaţiile viitoare nu se vor putea mişca în noianul de informaţii în lipsa acestui mare concept generalizator: **hypertextul**. O întreagă lume îşi va redefini priorităţile în funcţie de ceea ce oferă studiul, cunoaşterea şi comunicarea prin intermediul Internetului: începând de la fonem până la text – totul deja este *e*: e-fonem,

e-gramatică, e-text, e-imagine, e-pictură, e-muzică, e-learning, e-banking, e-teaching, e-comerţ, e-money, e-trading, e-medicină, e-business etc. Dialogul şi instrumentele dialogismului (M. M. Bahtin) într-o semiotică a intertextualităţii şi mai ales a hypertextualităţii vor constitui, cu siguranţă, unul din reperele ei fundamentale. Atât ştiinţele limbii, cât şi ştiinţele literaturii vor avea un cuvânt greu de spus în activitatea şi capacitatea de a căuta, colecta şi prelucra informaţii şi de a le folosi în mod sistematic şi critic, de dezvoltare a gândirii critice, creativităţii şi inovaţiei. **Lingvistica internetului** este disciplina cea mai nouă care numără nu mai mult de 5 ani, dar ia amploare într-un ritm atât de rapid, încât viitorul ştiinţelor socioumane vor fi indispensabil legate de ştiinţele exacte, transdiciplinare. Literatura Internetului, la rândul ei, începe să ia amploare, prin cele mai variate forme de creare şi conectare la/şi dialog cu textul electronic „literaturizat".

Atât lumea reală, cât şi lumea virtuală pot fi descrise doar prin intermediul textului. Limbajul virtual este limbajul textelor postate pe net – al cărţilor electronice (e-books), al articolelor ştiinţifice şi nonştiinţifice, limbajul blogurilor şi al chaturilor, al textelor mesageriei instantanee (poşta electronică sau e-mailurile), al mass-mediei electronice, al comentariilor (comments-urilor), metalimbajul internetului (descrierea site-urilor şi a tuturor aplicaţiilor), prin urmare tot ce apare ca *text* postat în format electronic. Hypertextul leagă documentele asemenea unui păianjen, prin intermediul link-urilor. Aceeaşi viziune o găseam mai devreme la reprezentanţii poststructuralismului – proprietatea oricărui text de a fi legat de alte texte anterioare, aparţinând unor autori precedenţi. Datorită conexiunilor care se pot stabili rapid şi infinit pe Internet, într-un hypertext pot fi încorporate nu doar alte texte, ale altor autori din diferite epoci, ci şi opere de artă (bucăţi muzicale, reproduceri ale unor picturi celebre sau necunoscute publicului larg, scenarii ale unor filme etc.) – toate făcând parte din *textul lumii*, al cărui emiţător este azi, în epoca Internetului, vorbitorul pe net (chaterul, forumistul, comentatorul etc.), scriitorul de texte pe net (bloggerul, messengerul), navigatorul prin texte pe net etc. În spaţiul virtual al hypertextului electronic este loc destul atât pentru limbajul literar, corect, cât şi pentru limbajul colocvial, argotic, neîngrijit. Chiar dacă se aud voci îngrijorate de invazia antiortografiei pe net, la ora actuală, cel puţin, nu există motive întemeiate să credem că prin atitudinea de frondă a tinerilor internauţi va fi dărâmat fundamentul unui limbaj de bază, cel al culturii.

Două interpretări ale hypertextului se impun: pe de o parte, aşa cum l-au prefigurat poststructuraliştii, în parte Gerard Gennete: hipertextualitatea reprezintă „relaţia dintre două texte, dintre care unul este derivat din celălalt prin transformare sau imitaţie". Pe de altă parte, este vorba de **hypertextul electronic**, termenul *hypertext* fiind introdus în circulaţie de către Ted Nelson, specialist în tehnologii informaţionale (în 1965) cam odată cu termenul de intertextualitate al Juliei Kristeva. Apropo, cei care au creat reţeaua Internet şi-au imaginat-o în primul rând ca tehnologie, această supermegaindustrie a dezvoltat o comunicare pe care autorii ei nici nu şi-au imaginat-o – comunicarea virtuală.

Amintim, în acest context, că *hypertextualitatea* lui Ted Nelson coincide cu *transtextualitatea* în viziunea lui Gerard Genette, care la cel din urmă deja o cuprinde pe prima[6].

Specialiştii au remarcat mai de demult că niciunul din aceste mecanisme nu par a fi specifice doar comunicării literare, ele putând funcţiona efectiv şi în cazul comunicării curente, cotidiene. Deşi taxonomia propusă de Genette este una dintre cele mai citate la ora actuală, termenul de *transtextualitate* nu s-a impus, în schimb termenul de *hypertextualitate* (într-o accepţiune mult mai cuprinzătoare decât la Genette) cunoaşte o popularitate de invidiat, datorită coincidenţei cu termenul din informatică *hypertext*. La ora actuală toate aceste concepte beneficiază de o literatură extrem de bogată, iar dintre cele două devenite aproape uzuale în literatura de specialitate din ultimii 5-10 ani – *intertextualitatea* şi *hipertextualitatea /hypertextualitatea* – ultimul va avea cu timpul impactul cel mai puternic în sfera ştiinţelor socioumane marcate de transdiciplinaritatea pe care o impun uneltele de scris şi de făcut TEXT.

Hypertextul electronic este aşadar un tip special de comunicare în scris, o formă specială de organizare a textului scris, mediată de computer, caracterizată prin *neliniaritate, fragmentarism, variativitate,*

---

[6]Genette introduce o serie de precizări interesante şi bogate în sugestii, distingând în cadrul mai larg al transtextualităţii, cinci mecanisme:

1. ***Intertextualitatea*** („co-prezenţă între două sau mai multe texte prin prezenţa efectivă a unui text în altul") sau coprezenţa a două texte: citatul, plagiatul, aluzia;
2. ***Paratextualitatea*** (relaţia textului cu titlul, prefaţa etc.);
3. ***Arhitextualitatea*** (raportul textului cu textul general al genului căruia îi aparţine);
4. ***Metatextualitatea*** (raportul textului cu metatextul critic) **sau** „relaţia de comentariu care uneşte un text cu altul despre care vorbeşte, fără a-l cita neapărat sau chiar fără a-l numi").
5. ***Hipertextualitatea*** (raport de derivare, prin transformare sau prin imitaţie, între două texte) sau relaţia dintre două texte, dintre care unul este derivat din celălalt „prin transformare sau imitaţie" [apud Măgureanu 1985: 14].

polifonie, neomogenitate, interacţionalitate sau *interactivitate, multimedialitate*, anunţând modificarea bazelor scrierii; *creativitate, anonimicitate, identitate duplicitară* sau *multiplicitară*, inclusiv lingvistică, *libertate* şi *independenţă temporală şi spaţială* etc. Se schimbă chiar raportul autor – cititor, cititorul se transformă pe de o parte în navigator, pe de alta – în coautor, toate acestea fiind dovada vie a faptului că hypertextul internetului reprezintă un macrosemn al limbajului virtual sau mai exact al limbajului mediat de computer. Specialiştii afirmă că hypertextul ar fi o proiecţie perfectă a ideilor structuraliştilor şi mai ales ale poststructuraliştilor, generând o nouă ideologie, noi comportamente umane în sfera internautică. Nici Internetul, nici lingvistica Internetului n-ar fi putut să apară în epocile totalitariste. Lectura hipertextului – spre deosebire de lectura tradiţională – este una neliniară, întocmai ca a Bibliei – când de la un verset se face trimiterea continuă la altele din corpul aceleiaşi Biblii, sau din Vechiul Testament la Noul Testament. O poţi deschide şi citi de oriunde (despre alte aspecte a se vedea [Эпштейн; sursă online]).

Ştiinţa lingvistică şi ştiinţa literară a Internetului va lua în discuţie toate aspectele considerate ale lingvisticii şi ale literaturii considerate tradiţionale, atât că din perspectiva limbajului mediat de computer, la care se vor adăuga, bineînţeles, aspecte noi, generate de impactul tehnologiilor computaţionale asupra limbajului şi gândirii moderne (postmoderne). Subiecte precum hypertextul ca formă prioritară de prezentare a scriiturii în format electronic, unităţile minimale ale hypertextului, analoage precomputaţionale ale hypertextului, „metaforele" hypertextului şi ale Internetului (iconiţă, fereastră, redactor, corector, mouse, reţea textuală, viruşii textuali...), limbajul html, tagurile, trimiterile, referinţele, linkurile, e-textul, discursul computaţional, procesele neologice în sfera internautică, jargonul computaţional, modalităţile de adaptare a termenilor informatici în diferite limbi, ortografia Internetului, antiortografia, lexicalizarea şi gramaticalizarea cuvintelor „deformate", extinderea funcţiilor semnelor de punctuaţie, funcţiile reclamei în Internet, reclama virusată, banerul (posterul) ca tip de comunicare scrisă, corelaţia componentelor verbal, paraverbal şi nonverbal), dicţionarele electronice (de tip DEX on-line), enciclopediile electronice (de tip Wikipedia, exprimând „gândirea colectivă" a epocii), discursul poetic în Internet, genuri şi specii noi generate de Internet: literatura internautică, ciberliteratura, muzeele virtuale etc.), jocul de-a literatura, textul ştiinţific şi didactic în Internet, enciclopediile multiautor, proiectele virtuale de cercetare, comunicarea interpersonală şi specificul ei pe net, chaturile şi forumurile ca genuri ale comunicării în reţea, mijloace de dialogizare, exprimarea acceptului şi a negaţiei prin aceste mijloace de comunicare, blogurile (jurnalele) şi specificul acestora, designul lingvistic al paginilor web, comunicarea virtuală, discursul computaţional, lingvistica gender, comportamentul lingvistic pe internet, limbajul de socializare, gendergetică, limbajul site-urilor, formarea gustului pentru limbajul virtual şi literatura virtuală, limbajul messenger – mesageria instantanee, poşta electronică etc. – toate – se bazează pe conceptul *-hyper*, TEXTUL fiind vechi de când e lumea. În formatul Hyper l-a arătat doar Internetul.

VI. Concluzii

Consideraţiile de mai sus ne motivează să credem că printre viitoarele competenţe care se vor cultiva în procesul de formare a viitorilor specialişti, competenţa hypertextuală va fi una determinantă, prin ea urmărindu-se nu doar educarea capacităţilor de a discerne informaţia virtuală (al cărei volum creşte în cantităţi exorbitante în fiecare clipă), ci, la fel de important – şi capacitatea de a naviga prin hypertext fără rătăcire, exact către sursa şi destinaţia care îl interesează pe utilizator. Metaforic vorbind, de la competenţa lectorală se va merge – intertextual şi hypertextual – în direcţia formării competenţei digitale în identificarea şi utilizarea informaţiei, care pentru filologi – deja este o mare provocare.

Bibliografie:

1. Bahtin, M. M., *Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа*, http://www.infoliolib.info/philol/bahtin/probltext.html
2. Barthes, Roland, *Plăcerea textului. Roland Barthes despre Roland Barthes. Lecţia*. Trad. din franceză de Sorina Dănăilă, Chişinău, Editura Cartier, 2006.
3. Bogdanov, K. A., *Антропология контекста: к истории «общепонятных понятий» в филологии*; http://www.nlobooks.ru/rus/magazines/nlo/196/1791/1793/
4. Eco, Umberto, *De la arbore spre labirint*, Bucureşti, Polirom, 2009.
5. Gherasim, Alexandra; Cara, Nadejda, *Teoria textului. Antologie*, Chişinău, CEP USM, 2008.
6. Hăulică, Cristina, *Textul ca intertextualitate. Pornind de la Borges*, Bucureşti, Editura Eminescu, 1981.
7. *Limba şi literatura română. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a*, Chişinău, Ştiinţa, 2010.
8. Manolescu, Nicolae, *Lectura pe înţelesul tuturor,* Editura Aula, Braşov, f.a.
9. Măgureanu, Anca, *Intertextualitate şi comunicare*, în Studii şi cercetări lingvistice, 1985.
10. Plămădeală, Ion, *Operă şi text în teoria literară modernă*. Teză de doctor habilitat în filologie. Academia de Ştiinţe a Moldovei. Institutul de Filologie, Centrul de Literatură şi Folclor, Chişinău, 2009. http://www.cnaa.md/files/theses/2009/14447/ion_plamadeala_thesis.pdf
11. *Recommendation of the European Parliament and of the Council, of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning* (2006/962/EC) http://www.europass-ro.ro/doc/key_competences.pdf

12. Косиков Г.К., *Текст / Интертекст / Интертекстология* // Пьеге-Гро Н. Введение в теорию интертекстуальности (în orig.: Nathalie Piegay-Gros *Introduction à l'intertextologie*) / Общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова; пер. с фр. Г.К. Косикова, Б.Н. Нарумова, В.Ю. Лукасик, Москва, Издательство ЛКИ, 2008, С. 8-42, http://www.libfl.ru/mimesis/txt/Piegay-Gros01.php
13. Эпштейн, В.Л., *Введение в гипертекст и гипертекстовые системы;* http://www.ipu.ru/publ/epstn.htm#14.1

UNELE ASPECTE ALE IDENTITĂŢII OPEREI LITERARE

Valentina ENCIU, *Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: Prezentul articol are ca obiect trei modele de existenţă a operei literare: opera ca o asociere obiectivă dintre o formă şi un conţinut, opera ca o structură stratificată şi opera ca o strictă relaţie de lectură.
Cuvinte-cheie*: operă literară, mod de existenţă, formă, conţinut, structură, lectură / receptare.*

Abstract: The present article investigates the three existence models of a literary work: the work as an objective association between form and content, the work as a stratified structure, and the work as a strictly reading relation.
Keywords*: literary work, existence mode, form, content, structure, reading / understanding.*

Motto:

„…Cercetătorul literaturii este pus în faţa unei probleme speciale a valorii. Obiectul lui de studiu, opera literară, este nu numai impregnată de valoare, ci este ea însăşi o structură de valori".

René Wellek

Problema identităţii operei literare este una ce ţine de filosofia artei. Fiind o realitate complexă şi controversată, ea a constituit mereu obiectul de studiu al teoreticienilor şi al mai multor mişcări teoretice ca *formalismul, conţinutismul, structuralismul* etc.

Odată produsă, ea devine un obiect determinant în timp şi spaţiu. Ideea consună cu cea a lui Iuri Lotman, care afirmă că opera finită devine ea însăşi „un produs al realităţii fără a-şi pierde calităţile ideale" [Lotman 1970: 22].

Aceasta înseamnă că opera artistică nu are existenţă egală cu a unui obiect material, ea este *obiect artistic* oferit percepţiei şi interpretării. Tudor Vianu remarca statutul ontic dublu al operei literare: *ideal,* deoarece lumea ei se revelă în seria actelor de conştiinţă, şi *material,* pentru că se obiectivează concret ca limbaj [Vianu 1966: 177].

Fiind un fapt al conştiinţei umane, opera literară este expresia concretizată în cuvinte a interacţiunii dintre eul creatorului şi realitatea obiectivă. Ea exprimă conştiinţa de sine a creatorului care este una individuală şi, totodată, a umanităţii care este generală, universală.

Faptul împlinirii unei opere literare are loc prin actul comunicării interumane, atunci cînd lucrarea se întîlneşte cu o conştiinţă receptoare. „Existenţa operei, spune I. Pascadi, este evident de natură spirituală, chiar dacă purtătorul ei este material (pînza, marmura, vibraţii ale aerului etc.), întrucît definitorie este semnificaţia umană şi nu obiectul ca atare" [Pascadi 1978: 190].

În aparenţă, o construcţie intrinsecă, ea se manifestă şi există prin relaţii extrinseci, în acelaşi timp fiind, în opinia lui Gh. Crăciun, „o construcţie obiectivă, autosuficientă, caracterizată printr-o imanenţă, o formă, un mod de organizare care îi sînt specifice" [Crăciun 2003: 104].

Pentru a fi mai expliciţi, este necesar să revenim la definiţia operei literare: *opera literară este un obiect artistic, concretizat în discurs şi predestinat lecturii, receptării şi interpretării.* Este fie o creaţie populară, fie o creaţie cultă; are structură şi finalitate estetică; uzează de funcţia expresivă a limbii; creează un univers imaginar autonom şi coerent; are un mod de organizare şi existenţă autonom.

Există numeroase opinii referitoare la modul de existenţă a operei literare. Sistematizîndu-le, Gh.Crăciun menţionează trei moduri diferite: opera poate fi percepută ca o asociere obiectivă dintre o formă şi un conţinut; poate fi identificată cu o structură sau un sistem imanent; poate fi privită ca o strictă relaţie de lectură, în care percepţia şi interpretarea produc configuraţia obiectului [Crăciun 2003: 105].

În spaţiul teoriei literare, discuţia referitoare la conţinutul şi forma operei literare este una din cele mai vechi şi mai mult disputate, uneori optîndu-se pentru preponderenţa formei, alteori – pentru cea a conţinutului. Însă, conform afirmaţiei lui Oskar Walzel, în discuţia sistematică despre creaţia artistică nu trebuie să se practice, o dată pentru totdeauna nici estetica formei, nici aceea a conţinutului, ci e necesar să se acorde de aici bipolarităţii dreptul ei.

Cert e că orice analiză / comentariu al unei opere presupune discutarea asociată a acestor elemente – a formei şi a conţinutului. Este necesar ca analiza şi interpretarea să le evidenţieze simultaneitatea. Ele se condiţionează reciproc, sînt faţete indivizibile, precum faţa şi reversul unei file.

Conţinutul (fondul) este substanţa unei opere literare: fapte, sentimente, trăiri, relaţii ale personajelor, unele din acestea prevalînd în funcţie de genul operei. În sfera conţinutului intră *temele, motivele,*

mesajul, personajele, evenimentele, conflictele, ideile, stările sufleteşti. Elementele enumerate alcătuiesc universul operei şi devin o „lume paralelă" celei reale, în urma modelării lor prin formă, adică prin expresie.

Conform definiţiei, forma unei opere literare este expresia verbală în care se mulează conţinutul. Expresia artistică şi arhitectura interioară sînt componentele fundamentale ale formei unei opere literare. În acest context, este oportună afirmaţia lui Goethe, potrivit căreia subiectul îl vede oricine, conţinutul îl găseşte doar cel care are el însuşi ceva de adăugat, iar forma rămîne pentru cei mai mulţi o taină.

Aşadar, forma constituie o modalitate de diferenţiere a genurilor literare, prin ea se evidenţiază specificul literar al textului; asociată conţinutului, individualizează opera literară prin stil, limbă / limbaj, procedee de expresivitate, elemente de metrică şi prozodie.

Odată cu integrarea conceptului de structură, s-a renunţat la tradiţionala dihotomie formă şi conţinut, opera fiind considerată o structură imanentă, deschisă, care este completată prin actul lecturii cu sensuri şi trăiri. Potrivit tezelor Cercului Lingvistic de la Praga, opera poetică este o structură funcţională, iar diversele ei elemente nu pot fi înţelese în afara conexiunii lor cu întregul.

Structura este o noţiune mai complexă care include şi forma şi conţinutul.

Viziunea operei ca sistem stratificat de semnificaţii descinde din teoria lui Ferdinand de Saussure, în viziunea căruia limba este un sistem de semne. Preluată de formaliştii ruşi, teoria dată este transferată în domeniul literarului, considerîndu-se, prin analogie, şi opera literară drept sistem sau, ulterior, structură. Cuvîntul structură are sensul etimologic de edificiu, iar o definiţie judicioasă a structurii artistice atestăm în lucrarea *Nivele estetice* de Ion Pascadi: „Structura artistică este astfel sistemul relaţiilor esenţiale ale unei opere alcătuind o totalitate care-şi subordonează părţile, cu o pronunţată coeziune interioară, cu un limbaj conotativ, cu o funcţionalitate şi o finalitate relativ autonome reprezentînd atît un scop în sine, cît şi un mijloc de comunicare de o natură polisemică…" [Pascadi 1972: 124].

În structuralism, termenul se foloseşte pentru a numi o totalitate de relaţii care constituie un întreg: *operă, gen, specie, curent literar…*

Teoria operei ca structură stratificată este elaborată de teoreticianul praghez Roman Ingarden, care delimitează patru niveluri ale operei literare: 1. formaţiunile fonetice ale limbii; 2. semnificaţia cuvîntului, frazei, fragmentului; 3. obiectele reprezentate; 4. imaginile [Ingarden 1978: 33-80].

Sintetizînd teoria lui Ingarden, autorii R.Wellek şi A. Waren reduc structura stratificată a operei literare în felul următor: *stratul sonor,* care nu trebuie confundat cu pronunţarea efectivă a cuvintelor pe baza sunetelor se ridică *stratul unităţilor semantice* (al cuvintelor, al sintagmelor, al propoziţiilor); din această structură sintactică ia naştere *stratul obiectelor reprezentate,* „lumea" romancierului (a operei), personajele, cadrul acţiunii. Fiecare din aceste straturi îşi are la rîndu-i, grupul său de elemente subordonate. „Stabilirea acestor distincţii între diferite straturi are avantajul de a înlocui tradiţionala distincţie derutantă dintre conţinut şi formă. Conţinutul va reapărea în strînsă legătură cu substratul lingvistic în care este inclus şi de care depinde" [Wellek 1967: 204].

A treia categorie de modele consideră opera ca pe o strictă relaţie de lectură, în care percepţia şi interpretarea sînt acelea care produc configuraţia obiectului. Teoria care vizează cititorul ca element determinant în existenţa operei literare ţine de „estetica receptării", promovată de teoreticienii germani Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, reprezentanţi ai şcolii teoretice de la Konstanz. Pentru Jauss, „estetica receptării" se vrea un mod de analiză centrată în deosebi pe relaţia text/cititor, iar pentru Wolfgang Iser, „Cititorul este acela care prin actul său de lectură îi acordă textului realitate, sens" [Groeben 1978: 208-209].

Teoria în cauză este preocupată de atitudinea cititorului potenţial faţă de opera prezumată receptării. Hans R. Jauss, prin noţiunea „orizont de aşteptare", propune explicarea a trei factori determinanţi ai receptării: experienţa prealabilă pe care o are publicul în privinţa genului în care se înscrie textul; forma şi tematica operelor anterioare, a căror cunoaştere noua operă o presupune (o competenţă intertextuală); opoziţia între limbajul poetic şi cel practic, între lumea imaginară şi realitatea cotidiană [Gengembre 2000: 67].

Opera literară poate fi interpretată din mai multe perspective. Condiţia obligatorie a interpretării este înţelegerea modului ei de constituire şi funcţionare.

Există o multitudine de doctrine, direcţii şi metode care ghidează spiritul uman preocupat de înţelegerea şi evaluarea unei opere literare, care urmăresc punerea în evidenţă a unor anumite componente ale operei. Alegerea uneia din ele stă sub semnul subiectivităţii şi ţine de opţiunea cercetătorului.

În lucrarea sa *Interpretarea textului poetic*, Grigore Ţugui reiterează cîteva tipuri de abordări ale textului literar: interpretarea sociologică, interpretarea tematică, interpretarea psihologică şi psihanalitică, interpretarea mitologic-arhetipală, interpretarea stilistică [Ţugui 1997: 77-131]. Toate par a fi interesante şi motivate, toate însă se limitează la un singur aspect al operei, ceea ce unilaterizează interpretarea.

Opiniile expuse asupra celor trei moduri de existenţă a operei literare probează justeţea tezei potrivit căreia „… opera literară ne apare ca un obiect de cunoaştere sui-generis şi care are un statut onto-

logic special. Ea nu este nici concretă (fizică, ca o statuie), nici ideală (ca un triunghi). Ea este un sistem de norme, de noţiuni ideale care sînt intersubiective. Trebuie să se considere că ele există în ideologia colectivă, se schimbă odată cu aceasta şi sînt accesibile numai prin experienţe intelectuale individuale, bazate pe structura sonoră a propoziţiilor" [Wellek 1967: 207-208].

Bibliografie:

1. Crăciun, Gheorghe, *Introducere în teoria literaturii*, Chişinău, Editura Cartier, 2003.
2. Gengembre, Gérard, *Marile curente ale criticii literare*, Iaşi, Institutul European, 2000.
3. Groeben, Norbert, *Psihologia literaturii*, Bucureşti, Editura Univers, 1978.
4. Ingarden, Roman, *Construcţia bidimensională a operei de artă literară. Caracterul schematic al operei literare*, în Studii de estetică, Bucureşti, Editura Univers, 1978, p.33-80.
5. Lotman, Iuri, *Lecţii de poetică structurală*, Bucureşti, Editura Univers, 1970.
6. Pascadi, Ion, *Arta de la A la Z*, Iaşi, Editura Junimea, 1978.
7. Pascadi, Ion, *Nivele estetice*, Bucureşti, Editura Academiei, 1972.
8. Ţugui, Grigore, *Interpretarea textului poetic*, Iaşi, Editura Universităţii „Al. I. Cuza", 1997.
9. Vianu, Tudor, *Postume*, Bucureşti, Editura pentru Literatură Universală, 1966.
10. Wellek, René, Warren, Austin, *Teoria literaturii*, Bucureşti, EPLU, 1967.

ЯЗЫК Э.Т.А. ГОФМАНА КАК ИСТОЧНИК ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА СТУДЕНТОВ

Екатерина НИКУЛЧА, *Бэлцкий госуниверситет им. А. Руссо, Республика Молдова*

Rezumat: Creaţia lui E.T.A. Hoffmann, bogătă în structuri lexicale şi sintactice, a influenţat literatura artistică a epocilor ulterioare.

Varietatea cîmpurilor semantice: realii religioase, viaţa interioară a eroilor dau posibilitate studenţilor să-şi îmbogăţească vocabularul şi să-l aplice nu numai la orele practice de analiză a textului, de lexicologie şi de stilistică, dar şi în comunicarea cotidiană. Un factor important în învăţarea limbilor străine îl constituie cunoaşterea genezei lor. Operele literare ale lui E.T.A. Hoffmann, create la începutul secolului al XIX-lea, combină elemente arhaice cu structuri care au contribuit la dezvoltarea ulterioară a limbii. Unităţile lexicale şi structurile sintactice asimilate la orele practice de lectură colectivă ar fi un material practic util pentru seminarele la istoria limbii germane.

Cuvinte-cheie*: arhaism, conotaţie, context, unităţi lexicale şi sintactice, cîmp lexical, construcţie sintactică, conotaţie stilistică.*

Abstract: E.T.A. Hoffmann's creation, author of fiction novels and fairy tales, influenced the literature of the subsequent periods. His works are amazing due to the great number of lexical and syntactic structures.

The variety of lexical fields on different topics, for example, colour palette, sound scale, religious realia and texts, description of daily life, the interior world of the characters allow students of German to enrich their vocabulary and to use it not only at the practical lessons in text analysis, lexicology and stylistics, but also in everyday communication.

Familiarization and the profound knowledge of genesis of foreign languages constitute an important factor in their study. E.T.A. Hoffmann's artistic texts, created at the beginning of the 19th century, combined elements that are out of use in Modern German and those that determined its development. The archaic lexical units and syntactic structures learnt at the lessons of homereading will make the workshops in the history of the German language more effective.

Keywords: *archaism, connotation, context, lexical and syntactic units, lexical field, synonymic field, word-formation, syntactic structure, stylistic colouring.*

В данной статье автор не ставит перед собой задачи описать возможные методы и соответствующие им типы упражнений для работы над художественными текстами и выявления их лексико-синтаксических особенностей. Автору хотелось доказать необходимость и целесообразность работы над такими произведениями Э.Т.А. Гофмана, как: «Золотой горшок», «Песочный человек», «Принцесса Брамбилла», «Эликсиры сатаны», а также указать на методические трудности, которые могут возникнуть при их изучении.

Произведения Э.Т.А. Гофмана отделяют от современности более двух веков. За этот период немецкий язык претерпел немало изменений на всех языковых уровнях, но прежде всего на лексическом и синтаксическом. Язык, не будучи раз и навсегда сформировавшимся феноменом, оказывается динамичным, постоянно пребывающим в состоянии развития. В текстах позднего романтика, созданных в начале 19 в., четко прослеживается сочетание уже устаревших элементов с теми, которые образуют нормативное ядро современного немецкого языка.

Вышедшими из употребления единицами представляются устаревшие слова и выражения, которые на современном этапе изменили свою форму и/или утратили первоначальное значение: »das Gefecht hub ... an« → das Gefecht begann, »unerachtet« → ungeachtet, »frug« → fragte, »von dannen« → fort, »als er sich ... hub« → als er sich erhob, »eigen« → eigenartig. К непродуктивным лексическим единицам относятся в настоящее время также и номинанты, денотаты которых либо

не существуют, либо вышли из употребления. Приведем несколько примеров: »Speziestaler«, »Heller«, »Sandbüchse«, »Taschenperspektiv«, »Unterkleid« (в значении «шелковый жилет»), »Gevatterin« (в значении «торговка»), »Zopf« (в значении «косичка на парике»), »Sanitätsknaster«, »Bohnenkönig«, »Kümmeltürke«, »Konrektor«, »Archivarius«, »Kreuzschüler«. Многие из приведенных лексем можно также рассматривать как реалии той эпохи.

Наряду с ними существуют и такие языковые единицы, которые, утратив свою способность принимать участие в процессе словообразования, все еще продолжают существовать в активном словарном запасе, благодаря замене нейтральной стилистической окраски на возвышенную. Подобное явление иллюстрируют следующие примеры: »gedenken«, »hold«, »holdselig«, »Antlitz«, »ungebärdig«, »halber«, »Unbill«, »wähnen«. В данном контексте примечательно существительное »Haupte«. В современном немецком литературном языке в текстах с нейтральной стилистической окраской оно не используется. Неупотребительным также является и окончание -e в Dativ единственного числа.

В *Das deutsche Wörterbuch* — словаре братьев Якоба и Вильгельма Гримм, младших современников Э.Т.А. Гофмана, — значения рассматриваемых лексем обнаруживают важную черту: первоначальное значение забывается, его заменяет новое (близкое к исконному), которое впоследствии закрепляется за лексической единицей, способствуя ее переходу из одного стилистического уровня (Stilebene) в другой.

По частотности употребления близки к архаизмам лексические единицы, встречающиеся в текстах религиозного содержания: »Reliquie«, »Seele«, »das Göttliche«, »Buss- und Andachtsübungen«, »j-m etw. weihen«, »fromm«, »Widersacher«, »Vision«, »der heilige Antonius«, »Hölle«, »Heiligtum«. Они крайне редки в повседневной речи, и поэтому их использование вне особой ситуации часто подразумевает ироническое отношение к предмету беседы/дискуссии. В текстах Э.Т.А. Гофмана данные лексемы получают дополнительное значение: они привносят в произведение новый добавочный смысл. С их помощью писатель разграничивает два онтологических плана: реальный, в котором действующие герои — люди во всей их противоречивой сущности, и сверхъестественный, в котором центральное место занимают святой Антоний как носитель божественной искры и сатана, его противоборец.

Для обозначения воплощения зла Э.Т.А. Гофман использует несколько номинантов-синонимов: »Widersacher« (устаревшее), »Satan« (употребительное), »Teufel« (употребительное/распространенное). В религиозном дискурсе каждый из приведенных примеров представляет собой часть антонимического ряда по отношению к существительному »Gott«, но в другом контексте может проявиться их очевидная многозначность. Так, »Widersacher« означает «поступающий супротив кого-то», »Satan«, путем переноса основного значения на другой денотат, получает новую характерную для разговорной речи отрицательную смысловую нагрузку — «злой человек». Существительное »Teufel« по своему значению сходно со своим синонимом »Satan«, но его стилистическая окраска намного богаче, так как этот номинант встречается в разговорной речи с фамильярным оттенком, а также в проклятиях и восклицаниях, выражающих восторг, восхищение, удивление, отвращение. Несмотря на то, что немецкий писатель использует слова »Widersacher«, »Satan«, »Teufel« в их библейском понимании, преподавателю немецкого языка следует обращать внимание и на последующие семантические модификации данных номинантов, иначе речь студентов будет носить архаический характер.

В процессе словообразования нисколько не утратили своей актуальности лексические единицы для обозначения цветовой палитры и звуковой гаммы, каждая из которых представлена рядом повторяющихся существительных и глаголов. Так, например, звуковые модуляции передаются словами: »Kristallglocken«, »Worte«, »Stimme« и »rieseln«, »rascheln«, »flüstern«, »lispeln«, »ertönen«, »singen«, которые (вместе с их грамматическими вариантами) неоднократно используются автором.

Отметим некоторые особенности представления поля звучания в тексте. Перечисленные глаголы по своей фонетической форме носят звукоподражательный характер и благодаря словообразовательным модификациям, в их числе:

1. сохранение морфологической структуры слова: rieseln → Rieseln, rascheln → Rascheln [Iskos, Lenkowa 1971: 72];
2. добавление приставки Ge- и отбрасывание глагольного окончания -en: lispeln → Gelispel, flüstern → Geflüster, munkeln → Gemunkel;
3. добавление приставки Ge- и отбрасывания глагольного окончания -en с изменением корневого гласного: singen → Gesang, sprechen → Gespräch [Iskos, Lenkowa 1971: 62].

Существительные, образованные от глаголов, в свою очередь, становятся «звуконосящими» единицами.

Данные типы словообразования в немецком языке описаны А. Искос и А. Ленковой в вузовском учебнике *Deutsche Lexikologie* и изучаются в курсе лексикологии.

Рассматривая примеры ономатопеи со стилистических позиций [Riesel 1959: 331], приходим к выводу, что Э.Т.А. Гофман сочетает номинанты, в силу своей семантики не обладающие звуковыми оттенками, с такими языковыми единицами, которые однозначно позволяют идентифицировать их звукоподражательный характер: »als schüttle der Abendwind die Blätter«, »zischelt der Abendwind«, »raschelt der Tau«, »Blüten singen«, »der Holunderbusch sprach«. Наделение звучанием, колоритом, свойствами звукового характера неодушевленных референтов происходит параллельно с процессом их персонификации.

Особое значение в тексте Э.Т.А. Гофмана приобретают музыкальные термины и названия музыкальных инструментов в сочетании с усиливающими их атрибутами: »ertönte es über seinem Haupte wie ein Dreiklang heller Kristallglocken«, »da ertönten stärker in lieblichen Akkorden die Kristallglocken«, »wie herrlicher Gesang von tausend Flötenstimmen«, »die Kristallglocken zerbrachen im schneidenden Misston«. Они утрачивают типичные для термина характеристики: понятность/ясность, однозначность, краткость, нейтральную стилистическую окраску [Iskos, Lenkowa 1971: 257-258] — и превращаются в неотъемлемую часть художественного текста, приобретая дополнительное поэтическое звучание.

Различные языковые средства в первых сценах сказки «Золотой горшок» создают цветовое оформление места действия, а также описывают освещение при смене дня и ночи. Невозможность сосуществования светлого и темного времени суток перерастает в антагонизм между ними на цветовом уровне: черный ассоциируется с ночью, а золотой — с днем.

Черный является частью названия »Schwarzes Tor«, но он, по справедливому утверждению Пауля-Вольфганга Вюрля, оказывается »nicht nur ein Teil der Erzählkulisse, sondern ein ambivalentes Requisit mit unheilvoller Vorbedeutung« [Wührl 1982: 4]. Этот вывод подтверждается и удрученным состоянием героя: »er schlich langsam vorbei«, »finster vor sich hinblickend«. Вследствие этого контрастность цветов значительно усиливается. Тьма, сумерки представлены словосочетаниями: »Schwarzes Tor«, »seine dunkle Blätter«, »in meinem Schatten«, »die Dämmerung ihren Flor über die Gegend warf«; свет передают выражения: »in grünem Gold erglänzende Schlänglein«, »tausend funkelnde Smaragde«, »in tausend Flämmchen um ihn herflackernd«, »mit schimmernden Goldfaden«, »wenn ihn die Liebe entzündet»«, »die Sonnenstrahlen brachen durch das Gewölk«, »der Schein brannte wie in Worten«, »mit glühendem Gold«, »Glut ist meine Sprache«. Основной чертой света оказывается его блеск, который передается глаголом »entzünden« и Partizipien Präsens »erglänzend«, »funkelnd«, »herflackernd«, »schimmernd«, а также номинантами семантически близкими к огню, такими, как »Flämmchen«, »Glut«, »Strahlen«, а также »Gold«.

Особую группу составляют лексические единицы, которые объединили свет и тьму, так как они воспроизводят смену времени суток: »Abendsonne schießt Strahlen«, »die Köpfchen der Abendsonne entgegenstreckten«, »die Abendsonne ... in dem Holunderbusch spielt«, »die goldenen vorüberfliehenden Abendwolken«, »der letzte Strahl der Sonne«, »wer sucht mir doch den Strahl hinter den Bergen!«, »genug gesonnt«, »leuchtend verdampfte«. В первых четырех примерах »Abend« предвещает приближение заката, сумерек, а существительные »Sonne«, »Strahl(en)« и прилагательное »golden« продлевают своим присутствием царство света. В последующих четырех выражениях свет передается все теми же номинантами »Sonne«, »Strahl« и их важным признаком »leuchtend«, а вечер представлен эксплицитно. Прилагательное »letzte«, наречие »genug« и глагол со значением завершенности действия »verdampfte« указывают на приближение и наступление ночи, что позволяет рассматриваемые выражения интерпретировать как контекстуальные синонимы, исследованием которых занимается стилистика. Также и выражение »den Strahl hinter den Bergen suchen« по аналогии с »mit etw. hinter dem Berg halten« можно было бы принять за идиоматическое выражение со значением «умолчать о самом главном», но в данном контексте его можно истолковать как «солнце скрылось за горами», что, в свою очередь, означает, что вскоре воцарится ночь. Следовательно, противопоставленные друг другу свет и тьма представлены разными синонимичными полями, включающими разнообразные части речи, которые пересекаются между собой.

Но если сумрак, тьма монохромны, то свет радует многообразием красок. Это и »grünes Gold«, и »grünes Feuer«, и »funkelnde Smaragde«, и »schimmernde Goldfaden«, и »glühendes Gold«, и »dunkelblaue Augen«. Но даже присутствие темного оттенка не является угрожающим, так как этот оттенок лишь полнее раскрывает богатство цветовой гаммы, проявляющейся в полной мере при свете дня.

Одним из четырех важных способов обогащения словарного запаса языка, изучаемого в курсе лексикологии немецкого языка, по мнению А. Искос и А. Ленковой, являются заимствова-

ния лексических единиц из других языков. Этот процесс обусловливается различными факторами: »als Resultat der wechselseitigen Entlehnung der Lexik der Sprache des Siegervolkes und der des besiegten oder als Folge verschiedenartiger gegenseitiger Beziehungen der Völker zu einander« [Iskos, Lenkowa 1971: 93]. Решающее влияние на формирование немецкого языка оказал латинский язык. Заимствованные из него слова, относящиеся к системе образования и процессу обучения, среди них: »Famulus«, »Exerzitia«, »Skriptur« — нередко встречаются в произведениях Э.Т.А. Гофмана. В 5-7 вв. латинский язык становится языком науки [Iskos, Lenkowa 1971: 96], прежде всего умозрительного толка. Лишь столетия спустя появляются заимствования из латинского, связанные с наукой, основанной на эксперименте: »Mechanikus«, »Optikus«. Под влиянием французской культуры 17-18 вв. широко используются лексемы, такие, как: »Lorgnette«, »Revenant«, »Douceur«, »duellieren«. Повесть немецкого романтика «Песочный человек» изобилует подобными лексическими единицами, так же, как и лексемами: »Basilisk«, »Elementargeist«, »Sylphe«, »Salamander«, »Undine«, »Gnom«, которые не передают сущность природных явлений, но, несмотря на достижения современной науки, «отрицающие» постулаты прежних эпох, продолжают сосуществовать в языке одновременно с новыми понятиями, как отголоски прежних представлений о мире, в значительной мере расширяя словарный запас немецкого языка.

Тексты Э.Т.А. Гофмана представляют весьма сложный материал не только для лексического и стилистического анализа, но и для перевода. Это связано с использованием автором сложных синтаксических конструкций, сочетающих союзные и бессоюзные типы связей между простыми предложениями в составе сложного, как, например: »Hier wurde der Student Anselmus in seinem Selbstgespräche durch ein sonderbares Rieseln und Rascheln unterbrochen, das sich dicht neben ihm im Grase erhob, bald aber in die Zweige und Blätter des Holunderbaums hinaufglitt, der sich über seinem Haupte wölbte« (»Der goldene Topf«); »Nun sah Nathanael, wie ein Paar blutige Augen, auf dem Boden liegend, ihn anstarrten, die ergriff Spalanzani mit der unverletzten Hand und warf sie nach ihm, dass sie seine Brust trafen« (»Der Sandmann«); »Des tragischen Ausgangs unerachtet schlug doch das Volk, als man Giglios Leichnam wegtrug, ein Gelächter auf, vor dem der ganze Korso erbebte, während der Capitan Pantalon kaltblütig sein breites hölzernes Schwert in die Scheide stieß und mit stolzen Schritten den Korso hinabwandelte« (»Prinzessin Brambilla«). В предложениях подобного типа постпозиция глагола затрудняет понимание фрагмента, так же, как и отсутствие вспомогательных глаголов »haben« и »sein« в сложных временных формах прошедшего времени, таких, как Perfekt и Plusquamperfekt в Indikativ: »alles, was der Quetschung glücklich entgangen«; »das Lachen, das sich erst verbreitet«; »unter einem Holunderbaume, der aus der Mauer hervorgesprossen«; »tausend Flötenstimmen, und was sie gesungen«; »und über den Wogen, wo sie verschwunden«; »diese – jene – Hypothese aufzutischen, die mir durch den Kopf gefahren«.

Поражая богатством лексических и синтаксических структур, произведения Э.Т.А. Гофмана, автора фантастических сказок, повестей и романов, представляют интерес как для любознательного читателя, так и для пытливого студента — исследователя этимологии слов, способов их использования и функций в различных стилях, их эмоциональной окраски и типов словообразования. Достижение хороших результатов возможно лишь при серьезной подготовке преподавателя к занятиям и при кропотливом труде студентов над языком художественных текстов этого признанного мастера фантастики.

Библиография:

1. *Deutsche Literatur von Lessing bis Kafka*/Hrsg. Mathias Bertram. Digitale Bibliothek Band 1, Berlin, Directmedia, 2000.
2. Grimm J. und W., *Deutsches Wörterbuch*. Online im Internet: http://www.uztranslations.net.ru/?category=deudics-german&altname=das_deutsche_woerterbuch_von_jacob_und_wilhelm_grimm [eingesehen am 20.05.2009]
3. *E.T.A. Hoffmann: Der goldne Topf. Erläuterungen und Dokumente*/hrsg. von Paul-Wolfgang Wührl. – Stuttgart, Philipp Reclam, 1982.
4. Iskos A., Lenkowa A., *Deutsche Lexikologie*. 3. verbesserte Aufl., L., Proswestschenie, 1971.
5. Riesel E., *Stilistik der deutschen Sprache*. M., Verlag für fremdsprachige Literatur, 1959.

THE PSYCHOLOGICAL FACETS OF KATHERINE MANSFIELD'S SHORT STORIES

Daniela POPA, Oxana CEH, *Alecu Russo State University of Balti, Republic of Moldova*

Rezumat: Prezentul articol ia în discuţie specificul prozei scurte engleze de la începutul sec. al XX-lea, avînd la bază creaţia autoarei Katherine Mansfield, opera căreia reprezintă un etalon al reflectării psihologiei firii umane. Autoarea a influenţat dezvoltarea specificului prozei scurte, reflectînd într-o manieră realistă detalii ale vieţii ordinare din epocă şi creînd o atmosferă artistică specifică societăţii engleze din epoca modernismului.

Cuvinte-cheie: *povestire scurtă, modernism, literar, psihologic, protagonist, stil, conţinut, perioadă, detalii, inovaţii, tehnici, percepţii extransenzoriale.*

Abstract: The present article studies the specific features of the English short story of the beginning of the 20-th century on the example of Katherine Mansfield's literary works that are in themselves an ideal standard of the pshychological reflection of the human being. Katherine Mansfield literally revolutionized the development of the short story genre, realistically reflecting the everyday details of the epoch, simultaneously creating the literary atmosphere characteristic of English society of the period of modernism.

Keywords*: short story, modernism, literary, psychological, style, protagonist, plot, period, details, innovation, technique, extrasensory perception.*

„ I often wonder whether other writers do the same – if a thing has really come off it seems to me there mustn't be one single word out of place, or one word that could be taken out. That's how I aim at writing. It will take some time to get anywhere near there."
Katherine Mansfield
(The Letters and Journals of K. Mansfield)

As the amount and diversity of modern literary output with the apparent prevalence of the short narrative forms is steadily increasing, there arises a pressing necessity to single out those significant features and representatives of the short story genre that have made it so favoured nowadays.

The short story, the most popular literary genre throughout the 20th century, has been long before favoured by such literary geniuses as E.T.A. Hoffmann and Gustave Flaubert, Honorė de Balzac and Nathaniel Hawthorne, Guy de Maupassant and O. Henry, each of whom, with the variations and nuances typical of their time, has upheld the paramount features of the short story, proclaimed by Edgar Allan Poe (1809-1849) in his 1842 review of N. Hawthorne's „ Twice-Told Tales", where he (E.A. Poe) asserted that only „the short narrative", in which the author is enabled to carry out the fullness of his „intention" and which can „be read at one sitting" may produce „a certain unique or single effect" (E.A.Poe 1984:567-577). These internal unity and coherence together with deliberate care for the seemingly insignificant were kept up and further highlighted by the writers of psychological realism, who, like Henry James (1843-1916), strove for the true-to-life presentation not only of plot settings and modes of life, but, predominantly, of the characters' perceptions and motivations, simultaneously preserving the effect of condensation of the larger world into the compactness afforded by the inherent brevity of the short story form.

Yet, the advent of modernism, which in itself achieves the effect through the constant creation of beliefs and values, different and better than those of the past, (Sanders 1999: 127) made the key element of the short story fiction, which is the amplification of the small moment, into the one of universal significance. Aspiring to novelty and innovation, the highly experimental writers of modernism sought to fight new ways of representing the world, penetrating the surface of life to discover the elusive causes of blissful and grievous moments as well as the psychic self of the individual. This transformation was enhanced by the literary works of Katherine Mansfield (born Kathleen Mansfield Beauchamp), which, being literally deprived of the complicated twists in the plot and of the depiction of people in the bold primary colours of conduct, facilitate the dramatic webs of personal thoughts and interrelationships, embedding them in the multitude of descriptive, suggestive and even symbolic details. (Sanders1999: 129). Along with other modernist writers, K. Mansfield broke new literary ground by dispensing with the strictness of plot, preferring to capture episodic „moments" through the layering and slicing of images, symbols and thoughts. Widely considered one of the best short story writers of her period, Katherine Mansfield proved to be most prolific during the final years of her short, but turbulent life (14 October 1888- 9 January 1923) and much of her prose and poetry remained unpublished at her death (the task of their editing and publishing being taken on by her husband Mr. J. Middleton Murry). Simple in form, luminous and evocative, Katherine Mansfield's stories were almost an immediate success, presenting with delicate plainness the elusiveness of human decision, defeat and triumph. Impelled to writing by the two contradictory motives, that is, by „joy" she felt when in „some blissful way" she was „at peace" and by „a cry against corruption ... in the widest sense of the word" (Sexton 2008), Katherine Mansfield continually analyzed the yearnings, complexities and misunderstandings of love; men and women failing to love because of being timid, people roughly rejecting others because of having more significant aims to pursue and, particularly, the inner lives of women constrained by convention, emotionally isolated, and rejected or preyed upon by male characters. Katherine Mansfield's stories, often designed by means of unpredictable changes in time and by unexpected turns, may point in many directions, not all of which being logically consistent, but that is the innovative and genuine way the author feels the whole truth is mostly honestly communicated. In this she resembles Anton Chekhov (1860-1904), her Russian predecessor, to whom she is often compared and for whom she herself freely expressed admiration and a feeling of kinship in the preference for the subtleties, rather than the dramatics, of human behaviour.

More importantly, incorporating some of Anton Chekhov's themes and techniques in her writing (especially evident in the stories with German settings that were collected in her first book „In the German Pension", 1911), she notably affected and subtly resumed the variety of story types, styles and subjects heralded by the other literary giants of her time, whose professional assessments of Katherine Mansfield's artistic output were far from analogous. D.H. Lawrence (1885-1930), a close friend, based fictional characters on her (Gudrun in „Women in Love"), yet dismissed Mansfield's dreamy psychological portraits as too touching and delicate, Virginia Woolf (1882-1941), however, praised her work, acknowledging that she and Mansfield had something in common.

Furthermore, compared and influenced by Europeans, Katherine Mansfield also set herself apart by adopting her native New Zealand as the inspiration and setting for her greatest works, whose descriptive passages are always more than a mere record of what the country was like, being in themselves the stylistic tunnels, which, embracing the most effective features of stream-of-consciousness, effortlessly transfer the reader from the mind of one character to another. The author's extensive use of indirect speech, the complexity of her tone, combining witty satire with shattering emotional reversals, is in astounding concord with the general economy of her style, her montage-like technique, whose exact meanings are not always easy to identify and whose overall impact engrossed even untutored readers.

Out of the writer's tremendous literary production it is „Miss Brill" (1920), the bittersweet story of a fragile woman living an ephemeral life of observation and simple pleasures in Paris, that established Katherine Mansfield as one of the preeminent writers of the Modernist period, as in this story „I (K. Mansfield) choose not only the length of every sentence, but even the sound of every sentence. I choose the rise and fall of every paragraph to fit her (Miss Brill), and to fit her on that day at that very moment. After I'd written it I read it aloud – numbers of times – just as one would play over a musical composition – trying to get it nearer and nearer to the expression of Miss Brill – until it fitted her." (Mansfield 1921: 201) The euphoric style of the mind of a spinster attending an outdoor musical concert, carefully investigated and reproduced by the author, is suddenly demolished by a rude comment of a disrespectful young man, simultaneously affecting both the character and the reader, as the musical rhythm of the story imperceptibly entwines the reader's mind with the protagonist's point of view.

Brilliant in portraying the banalities of common people, Katherine Mansfield is equally brilliant when rendering the interior world of the more vibrant characters as it happens in „The Garden Party" (1922), Katherine Mansfield's most famous story, which is lived through the mind of Laura, a young woman on the edge of adulthood. The decisive tranquility of the opening passages – a well-to-do New Zealand family planning a party on their estate; the behind-the-scene episodes revealing the emotional state of the other characters – is abruptly crushed by the intruding incident of the outside world – the accidental death of one of the poor characters, which makes the story follow a different, more sinister track. The story ends with the passage in which the protagonist, affected by the tragedy and forced to confront the manifestation of the basic truth, tries to express her confusion to her brother: „ Isn't life", she stammered, „Isn't life ..." But what life was she couldn't explain." (Mansfield 2000: 261).

The congruous epiphanic moments of revelation, permeated with the author's extrasensory perception of life and humane vision of the inscrutable human nature, combined with the sharpness of the author's style, have entered the English artistic canon, being taken up by Katherine Mansfield's literary successors (e.g.Elizabeth Bowen and Frank O'Connor).

Namely this exemplary congruence of the thorough choice of the minute details with the overall psychological effect, intended by the author, has enhanced the popularity of the short story genre is to be observed by any modern writer, aspiring to wide recognition.

References:

1. Alan Edgar Poe, *Essays and Reviews*, The Library of America, 1984.
2. Alpen, Antony, *The Life of Katherine Mansfield*, New York, Viking Press, 1980.
3. Mansfield, Katherine, *The Collected Stories*, London Penguin Books, 2000.
4. Sanders, Andrew, *The Short Oxford History of English Literature*, Second Edition, Oxford University Press, 1999.
5. Scarlat, Madlen, *Garden Party si Alte Povestiri*, Bucuresti, EPLA, 1958.
6. Sexton, Timothy, *Katherine Mansfield and Modernism in the Short Story*, in *Times*, 2008.
7. Soule, George, *Critical Survey of Short Fiction*, Pasadena, Salem Press, 1993.
8. *The Collected Letters of Katherine Mansfield* (4 vol., 1984-96)
9. Vol.1, 1903-17, ISBN 0-19-812613-1
10. Vol. 2, 1918-19, ISBN 0-19-812614-X
11. Vol.3, 1919-20, ISBN 0-19-812615-8
12. Vol.4, 1920-21, ISBN 0-19-818532-4

MĂRCILE TEXTUALISMULUI ÎN *PROBLEME CU IDENTITATEA* DE M. NEDELCIU

Anatol MORARU, *Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: Mircea Nedelciu, unul dintre cei mai valoroşi prozatori ai generaţiei '80, este un recunoscut teoretician al textualismului. Naraţiunea „Probleme cu identitatea" este o probă de creaţie a ingineriei textualiste calculate, însumînd particularităţile stilului, artei narative şi scripturale, proiecţiile conceptelor teoretice ale lui Mircea Nedelciu. Materia epică se organizează în trei compartimente: un scenariu epic, unul cinematografic şi nişte „file dintr-un jurnal viitor" în care sînt relatate trei versiuni ale unei şi aceleiaşi aventuri ale pictorului Vasile Mureşan din Bistriţa, care e tentat să-şi păstreze identitatea de personaj, greu delimitabilă de cea auctorială. Conştient că experimentele sale solicită un public versat, M. Nedelciu ţine să iniţieze, printr-un joc ludic, cititorul în arta construcţiei şi interpretării unei naraţiuni, mai mult, să-l facă…coautor. Gustul măştilor, propensiunea ludică în limbaj, siguranţa stilistică, abilitatea narativă, capacitatea de construcţie sînt mărcile distincte ale acestei proze.

Cuvinte-cheie: *textualism, perspectivă optico-narativă, voce narativă, scenariu epic, personaj, identitate.*

***Resumé*:** Mircea Nedelciu est un des plus grands écrivains des années '80 et un théoricien reconnu du textualisme. La narration „Problèmes soulevés par l'identité" est une création textualiste qui expose les particularités du style, de l'art narrative et les concepts théoriques de Mircea Nedelciu.

L'épique, chez lui, est présenté en trois chapitres: un scénario épique, un autre cinématographique et quelques „feuilles d'un prochain journal" dans lequel sont exposées trois versions de la même aventure du peintre Vasile Mureşan de Bistriţa qui tente de conserver son identité de personnage, difficilement détachée de celle auctorielle.

Etant un écrivain qui sait que ses éxperiments doivent avoir des lecteurs conseillés, Mircea Nedelciu veut non seulement enseigner au lecteur, à travers un jeu ludique, l'art de la construction et celle d'interprétation d'une narration, mais encore transformer celui-ci en auteur de son oeuvre. Le goût pour le masqué, la propension ludique du langage, la certitude du style, l'abileté narrative, l'art de la construction sont des marques de son oeuvre.

Mots-clés: *textualisme, point de vue narratif, voix narrative, scénario épique, personnage, identité.*

Mircea Nedelciu, unul dintre cei mai valoroşi prozatori ai generaţiei '80, a practicat deliberat mai întîi proză scurtă: *Aventuri într-o curte interioară (*1979), *Efectul de ecou controlat (*1981), *Amendament la instinctul proprietăţii* (1983), *Şi ieri va fi o zi* (1989), *Povestea poveştilor generaţiei '80* (1998), considerînd-o polemic un gen superior. Şi asta, dacă e să credem afirmaţiei maliţioase a lui Alex Ştefănescu, tocmai „…pentru a minimaliza meritele unor romancieri ca Marin Preda, Nicolae Breban sau Augustin Buzura, cu o poziţie altfel greu de clintit în ierarhia literară…" [Ştefănescu 2005: 1024].

M. Nedelciu s-a produs şi ca autor de romane: *Zmeura de cîmpie* (1984), *Tratament fabulatoriu* (1986), *Femeia în roşu* (roman scris împreună cu Adriana Babeţi şi Mircea Mihăieş, 1990), *Zodia scafandrului* (roman neterminat) (2000). Scriitorul a neglijat cu metodă frontierele tradiţionale dintre proza scurtă şi roman, considerînd că: „regulile de separare a textelor în roman, pe de o parte, şi proză scurtă, pe de altă parte, sînt convenţionale, neesenţiale, introduse din necesităţi metodologice".

Considerăm naraţiunea *Probleme cu identitatea* din volumul *Şi ieri va fi o zi* o probă de creaţie a ingineriei textualiste calculate, or, proza însumează particularităţile stilului, artei narative şi scripturale, proiecţiile conceptelor teoretice ale lui Mircea Nedelciu.

Titlul, *Probleme cu identitatea,* secundat de un subtitlu instigator, *variaţiuni în căutarea temei*, pare să indice, la prima vedere, punerea sub microscop a unui subiect deschis pentru speculaţii de tot felul. Autorul este recunoscut pentru faptul că iubeşte să-şi provoace, să se „joace" cu cititorul, mizînd pe o percepţie lectorială capabilă să se infiltreze în intimitatea textului. Cum vom vedea mai încolo, nicio voce naratorială nu ia în dezbatere sensurile grave, metafizice ale identităţii, nu îşi caută dublurile cu lanterna. M. Nedelciu are, de fapt, intenţia să istorisească aventurile lui Vasile Mureşan, pornit să-şi păstreze identitatea de personaj, greu delimitabilă de cea auctorială. Ambiguitatea este impusă prin chiar notiţa din subsolul primei pagini a naraţiunii: „O a treia variantă a succesiunii de întîmplări relatate aici, probabil mult mai apropiată de „realitate", poate fi obţinută uşor de la cetăţeanul Vasile Mureşan, originar din jud. Bistriţa". Astfel, lectorul competent trebuie să înţeleagă că i se propun trei perspective optico-narative şi un personaj văzut prin copiere triplă.

Materia epică se organizează în trei compartimente: un scenariu epic, unul cinematografic şi nişte „file dintr-un jurnal viitor", în care sînt relatate trei versiuni ale unei şi aceleiaşi aventuri ale pictorului Vasile Mureşan din Bistriţa.

În prima secvenţă, naratorul transpune cu buna ştiinţă a registrelor ludicului şi ironicului suita de întîmplări şi situaţii a căror protagonist este pictorul Murivale (posibil, o combinaţie rezultată din sudarea numelui şi prenumelui), angajat, cum aflăm, şi al unei uzine din Bistriţa.

Tînărul pictor Murivale ajunge la gara din Braşov pentru a lua, împreună cu şeful său, inginerul Sache, trenul spre Bistriţa, unde trebuiau să ducă două pachete voluminoase cu digitroane. Urmează scenele din compartimentul în care mai sînt „un ţăran de vreo cincizeci de ani, două doamne cu aer de conta-

bile, un tînăr în costum de schi şi două fotolii libere", secvenţe narate cu umor fin de un subtil cunoscător al civilizaţiei „trenului" (M. Nedelciu a fost, cum bine se ştie, un timp profesor navetist). Murivale îl anunţă pe inginerul Sache că era cît pe ce să rămînă la Braşov ca să-şi realizeze… talentele: „- Dom'inginer, dacă mă credeţi, am o prietenă foarte bună aici, e artistă, face felicitări şi mărţişoare pentru Fondul Plastic.

- Ei, şi?

- Păi, cum şi? Lucram cu ea, făceam bani. Dumneavoastră ştiţi ce bani se cîştigă cu felicitările de Anul Nou la Fondul Plastic? Io am talent, dom' inginer! Pă urmă, după ce strîngeam ceva bani, mă apucam serios de pictură, de chitară, de poezie. Io am talent, v-am mai spus.

- Ai, pe dracu!

- Am luat premiu' întîi la Cîntarea României!

- La brigadă!

- Nu, la poezie. M-au publicat şi în Gloria Bistriţei. Io şi la desen am talent. Ia uitaţi-vă!"

E o primă aluzie ironică (din lungul şir care vor urma) ce vizează contextul naţional-comunismului românesc în care „premiu'întîi" la concursul patriotic *Cîntarea României* devine un măsurariu al „talentului".

Ca să-l convingă pe inginerul Sache că are vocaţie, Murivale „vernisează" lucrările pe care le scoate din blocul de desen. „Arta" îi este apreciată de inginer şi de celălalt „expert"…ţăranul: „Cînd în bloc au rămas numai foi albe, inginerul spune:

- Nu-s urîte!

- Ba-s faine! - zise ţăranul.

- Păi, vedeţi dom'inginer, şi io în loc să-mi urmez talentul, car digitroane cu spinarea de la Braşov".

Treptat, „lumea trenului" revine la firesc, autorul dovedindu-se un rafinat observator de comportamente: „Pe culoare trec înainte şi înapoi pasageri care caută vagonul restaurant sau vreun prieten sau toaleta sau cine ştie ce altceva. Ţăcănitul monoton al trenului se însoţeşte adesea cu voci mai catifelate sau mai stridente, mai răguşite sau mai cristaline, cu frînturi de propoziţii, înjurături, poveşti de spus în tren, pe culoar." „Armonia" este fracturată de ştirea morţii poetului Nichita Stănescu. Vestea îl marchează pe pictor, personajul ţine să-şi exteriorizeze trăirile, alternînd sentimentul pierderii cu poza patetică: „Marivale, sigur acum că tot auditoriul din compartiment este cu faţa spre el, ridică vocea şi strigă (uşor fals):

- Fraţilor, a murit domnul nostru şi poetul Nichita Stănescu!

Apoi se prăbuşeşte teatral pe banchetă, rămînînd cu privirea în gol, cu ochii înroşiţi, în lacrimi." Impresia de ridicol se produce la confluenţa atitudinilor faţă de trecerea în posteritate a poetului *Necuvintelor*. Murivale o interpretează, sub privirile ironice ale autorului, ca pe „un apus de soare", alţi consumatori de literatură sînt mult mai rezervaţi, dacă nu chiar insensibili: „- Cîţi ani avea? - întreabă şi inginerul.(…) Cele două cucoane au încetat şi ele conversaţia lor şoptită. Una dintre ele îi răspunde inginerului. – Vreo cinzeci de ani, da 'era cam beţiv!"

Copleşit, pictorul ia decizia să coboare la prima staţie şi să plece la Bucureşti, „să-l vadă pe Stănescu". Fără un ban în buzunar, Murivale va ajunge totuşi la destinaţie, plătind conductorul cu desene pe care le realizează în timpul călătoriei conform preferinţelor „estetice" ale acestuia: „Cadîne, streap-tease-uri, bărci pe lac şi călăreţi la vînătoare. Cam astea sînt desenele pe care conductorul le alege, pe peronul Gării de nord din Bucureşti, din teancul de desene ale lui Muri". E un subtil indiciu a formaţiei „estetice" a românului sub ceauşism, ajuns dependent de kitsh.

După un moment de ezitare, Murivale trage în gazdă la „artistul grafician" Vasile Ion, care locuieşte cu soţia într-un „bloc de garsoniere finisat în viteză". Interiorul apartamentului, văzut cu ochii autorului atent la detalii, este al unui boem forţat de precaritate: „Prin uşa deschisă brusc, ca pentru a surprinde un hoţ, se vede holul mic şi înţesat de obiecte utile şi inutile, uşa deschisă şi ea, a camerei unice a apartamentului, cea care serveşte de dormitor, sufragerie, cameră de zi, de oaspeţi şi atelier pentru artistul grafician Vasile Ion, în plină campanie de producere a felicitărilor de Anul Nou. Hîrtii, hîrtiuţe, bucăţi de placaj, tuburi de culoare, borcane cu pensule şi pachete de plicuri stau aruncate pe mochetă şi pe măsuţa mică din mijlocul acestei camere". Murivale leşină în „atelierul" cunoscutului său, apoi, cînd îşi revine, vede pe ecranul televizorului… pe Nichita care îşi recită ultimele poeme. El află la telefon de la un prieten că „Stănescu e depus la Uniunea Scriitorilor" şi decide să plece neîntîrziat, în plină noapte, într-acolo: „…şi pe jos prin ninsoarea fulguită, prin întuneric, pe străzi necunoscute, întîlnind rar cîte un trecător, întrebîndu-l, ascultînd explicaţiile acestuia, cu capul descoperit, părul înţesat de zăpadă, fularul tras peste nas şi privirea de cîine bătut, urmărind mîna întinsă a necunoscutului binevoitor şi apucînd-o apoi în direcţia indicată de ea". Nu departe de Ateneu, în faţa statuii lui Eminescu, va fi reţinut de patrulă de miliţie şi dus la secţie pentru că avea la sine doar buletinul de identitate, nu şi legitimaţia de serviciu. Va fi eliberat de un locotenent major conform unui scenariu anecdotic. Acesta, „preţuitor al versului stănescian", îl va soma „să spună" o poezie de Nichita Stănescu. Omul legii va tolera refuzul motivat al lui Murivale

(„Cum adică, omul ăla a murit şi şade acolo, întins pe catafalc…(…) Nu pot.”) şi va accepta un text dintr-un alt autor. Pictorul se execută: „Iată portretul păsării-care-nu-e,/ Nu-i vina ei că acel ce le face pe toate/A uitat s-o facă...”, iar miliţianul se dovedeşte a fi, incredibil, şi un rafinat cunoscător al liricii franceze: „ – Asta parcă e scrisă de un francez?

- Da, zise Muri, de Claude Aveline şi e tradusă de Veronica Porumbacu.

- Aşa, exact, Claude Aveline, spune locotenentul major”.

Ironia autorului devine debordantă. Personajul va ajunge, în fine, sfidînd ninsoarea şi pustietatea străzii, la Uniunea Scriitorilor. Va sta, alături de alţi veghetori, lîngă catafalc, „în urechile lui înfundate” sunîndu-i, necontenit şi laolaltă, *Imperialul* lui Beethoven, *Ciaccona* lui Bach şi *Amurgul zeilor* lui Wagner. Spre dimineaţă, va pleca la gară. Din acest punct şi pînă la finele fragmentului, Murivale parcă e urmărit de obiectivul unei camere de luat vederi. Lectorul are senzaţia că priveşte pe ecran scena finală dintr-un film neorealist: „Îl vom vedea apoi în tren cu privirea pierdută pe fereastră, stînd ghemuit, cu blocul de desen strîns la piept, dar nemaigîndindu-se acum să deseneze. (…) Îl vom vedea la fereastra deschisă a compartimentului cînd trenul e oprit la gara Braşov… O vom vedea pe peron şi pe amica lui de la Braşov vînzînd cuiva felicitări…. Vom deduce că ea ştie că el se află în trenul acesta (…) Lăsîndu-se în cele din urmă descoperit de ea în spatele geamului, dar nedeschizîndu-l. Ea făcîndu-i semne să coboare şi el doar clătinînd din cap fără prea multă hotărîre… (…) Îl vom vedea apoi, în aceeaşi tăcere subminată doar de şuierături înregistrate pe o bandă magnetică ce se derulează de-a-ndărătelea, cum ajunge la el acasă, în Bistriţa, şi cum găseşte în cutia poştală preavizul (…) Şi cum se ridică şi-şi priveşte cele cîteva tablouri făcute chiar de el şi i se par nişte kitsh-uri şi începe metodic să le distrugă, păstrînd doar unul sau două de la care cineva, de va fi cazul, „va porni să caute mai departe”. Îl vom vedea acum şi pe inginerul Sache venind să-l caute pe Muri acasă. Îl vom vedea pe inginer rupînd preavizul şi-i vom vedea strîngîndu-şi mîinile şi chiar ne vom mira puţin văzîndu-l pe Muri cum îi face un cadou inginerului: unul dintre cele două tablouri rămase nedistruse. Şi-i vom vedea apoi ieşind împreună şi traversînd superbul parc al oraşului în luminoasa zi de decembrie şi-i vom vedea îndepărtîndu-se pe jos spre uzina ale cărei coşuri de fum se vor ghici în zare, în ceaţa înroşită de soarele de iarnă care răsare în decembrie la Bistriţa. Şi cînd vor fi înghiţiţi de ceaţa aia roşietică, vom auzi împreună cu ei, alături de muzica „sintezaizerelor”, versurile recitate de el acolo, în noapte friguroasă a metropolei, cu o seară în urmă.”

Semnificaţiile finalului acestui compartiment sînt, în conştiinţa noastră, cumva obişnuite. Murivale, prin „pelerinajul” căruia, urmărit cu o lunetă ironică, se developează conştientizarea de către lumea artistică a dispariţiei unui mare poet, vaccinat de kitsh (îşi distruge tablourile!), optează pentru arta adevărată (rememorarea versurilor recitate este un indiciu semnificativ). Transpare aici ideea, întîlnită şi în alte proze ale lui M. Nedelciu, că lumea poate fi schimbată prin scris.

A doua secvenţă textuală conţine relatarea unei alte versiuni (regizate) a aceleiaşi suite de întîmplări şi situaţii, pictorul Murivale avînd, de această dată, o altă mască …e soldat. Lectorul este sensibilizat că şi această voce narativă va interpreta o partitură similară: „- Mda, zice Muri, de fapt eram în armată. Primisem o permisie şi plecasem la Bucureşti, la Simona.” Autorul implică nuanţe şi detalii noi: iubita protagonistului are un nume – Simona, şeful este, de această dată, tov. sergent Rădoi, diferă şi unele replici, în general însă diferenţele nu sînt copleşitoare. Avînd libertate deplină, instanţa auctorială nu consideră imposibil construcţia încă a unui edificiu epic din aceleaşi materiale factologice, schimbînd însă uneltele: „Un scenariu de film ar ieşi”. Într-adevăr, versiunea a doua simulează structura unui scenariu de film: „1. Bucătăria Simonei (dimineaţa, devreme), 2. Dormitorul Simonei, 3. Holul cu oglindă, 4. Bucătăria Simonei, 5. Dormitorul Simonei, 6. În faţa gării, 10. Compartiment clasa a II-a etc., etc., în total, 35 de episoade. Pictorul soldat Murivale, din acest segment al naraţiunii, parcurge aproape simetric acelaşi traseu realizat de pictorul muncitor Murivale din prima variantă: Murivale la gară, Murivale în tren, demonstrîndu-şi talentul de desenator, Murivale află vestea morţii lui N. Stănescu, coboară, urcă în trenul spre Bucureşti, plăteşte conductorul cu desene, revine în dormitorul Simonei, în care apare şi aceasta mai tîrziu cu un alt bărbat, dă foc la felicitările pregătite pentru vînzare (minat de gelozie sau de conştiinţa kitsh-ului?!), iese în noapte şi porneşte prin ninsoare spre Uniunea Scriitorilor, este reţinut de o patrulă a garnizoanei, refuză iniţial să recite o poezie a lui Nichita Stănescu, apoi, la insistenţa unui căpitan, fireşte, manierat, va declama, cu „gesticulaţie adecvată şi intonaţie cît mai convingătoare, „poezia *Poetul şi soldatul*, îi restituie carnetul de soldat, ajunge prin ninsoare la Uniunea Scriitorilor, veghează lîngă catafalc…

Finalul părţii a doua nu este total diferit: „*33. Compartimentul clasa a II-a.*

Murivale stă ghemuit pe banchetă, lîngă fereastră, cu blocul de desen strîns la piept, cu ochii închişi. Se aude zgomotul trenului. Înţelegem că doarme şi visează. *34. Vis*”.

M. Nedelciu demonstrează şi în această proză o capacitate redutabilă de fabulaţie, operînd intruziuni în vis şi fantastic. „Episodul” care încheie secvenţa a doua se desfăşoară în înalturi: „*35. În avion*

(aplicaţie militară-paraşutism. Ecranul negru. Zgomotul trenului se transformă în zgomotul motorului de avion. Apoi se aud voci". Soldatul Murivale povesteşte, în avion, camarazilor cum a fost el la înmormîntarea lui N. Stănescu, istorisire bruiată în cîteva rînduri de ordinele camandantului: - „şi zice „spune-mi o poezie de Nichita Stănescu!", da'io, la-nceput nu voiam să spun, nu înţelegeam ce vrea şi el zice" ştii că poţi fi considerat dezertor?"

Vocea comandantului: Pricoape, sari!"(…)

Comandant: Mureşan, sari!

Finalul e, la fel, simbolic. Îl „vedem" pe Murivale sărind cu paraşuta în noapte şi „auzim" poezia *Poetul ca şi soldatul* cu primul vers schimbat în „soldatul ca şi poetul".

Această copie a realităţii oglindite în prima secvenţă denotă apetenţa lui Mircea Nedelciu pentru textualizare. Opera, după el, este în esenţă un experiment asupra căruia se lucrează cu insistenţă şi ardoare. Versiunile se deosebesc şi prin modificarea registrului şi ritmului narativ (mai alert în secvenţa a doua).

În subsolul paginii, care deschide cel de-al treilea compartiment, autorul, respectînd legile scenariului epic elaborat, reeditează specificarea din debutul prozei: „Această variantă, probabil, cea mai apropiată de realitate (observăm că au dispărut ghilimelele-A.M) a fost obţinută de la cetăţeanul Vasile Mureşan…"

În prim-plan apare pictorul Mureşan Vasile din Bistriţa, povestea (adevărată) căruia a constituit substanţa celor două istorisiri/versiuni anterioare. Secvenţa a treia o constituie jurnalul personajului, care sporeşte confuzia dintre viaţă şi text. Protagonistul primeşte vizita … autorului: „Azi, 16 noiembrie 1988, m-a căutat la atelier scriitorul Mircea Nedelciu, un prieten mai vechi, pe care nu l-am văzut de mult şi am fost bucuros de revedere (…) I-am povestit şi cum m-am întîlnit pe stradă cu profesorul Crohmălniceanu şi l-am oprit şi i-am spus: „Bună ziua. Eu sînt personajul Murivale din proza lui Nedelciu." Autorul întreţine, într-un fel, o convorbire cu propria „creatură" –personajul- încercînd să afle dacă acesta acceptă să-i populeze spaţiile textului. Murivale nu numai că îşi declară identitatea de personaj, dar mai şi produce pertinente reflecţii metanarative atunci cînd este consultat asupra numelui său din proză sau cînd se relativizează viaţa şi textul.

Mircea Nedelciu ştie să se mişte abil în teritoriile textului, să înainteze în orice direcţie posibilă. Şi asta pentru că, în viziunea lui, „ingineria textuală" este o tehnică experimentalistă „magică": „…textul poate să spună orice, şi contrariul, dacă este bine stăpînit". De aceea, poate, nu ne mai surprinde suprapunerea de roluri. Conştient că experimentele sale solicită, cum spuneam, un public versat, Mircea Nedelciu ţine să iniţieze, printr-un joc ludic, cititorul în arta construcţiei şi interpretării unei naraţiuni, mai mult, să-l facă …coautor.

Înzestrat cu conştiinţă speculativă, Murivale va produce reflecţii teoretice oportune despre realitate-ficţiune, persoană reală-personaj literar etc.: „Am fost de acord cu toate punctele, mai ales că nu am nici un drept să mă amestec în crearea unui text scris. Ce-ar fi să vină cineva la mine, un cunoscut sau un necunoscut, şi să-mi spună să pictez aşa şi nu aşa? Fiecare trăieşte atunci cînd scrie şi, dacă prozatorul a găsit că sună bine numele meu în proza lui, foarte bine, ce drept am eu să stric viaţa unui personaj literar, chiar schimbîndu-i numele? (…) Prozatorul mai spunea că dacă alături de personajul Murivale apar şi eu persoană reală cu acelaşi nume, cititorul va avea o anumită impresie. Sigur că sînt multe cazuri în care nimeni nu mai dă crezare întîmplării reale. Dar ce importanţă are ea? (…) Dar, desigur, viaţa şi scrisul sînt altfel decît viaţa şi trăirea întîmplării şi poate că realul are alte sensuri luat global. O primă reacţie pe care am avut-o şi i-am spus-o chiar atunci scriitorului a fost asta: Eu n-aş putea spune cu gura mea multe lucruri de acolo (din text!)". Explicaţia ludico-ironică a autorului: „Murivale, ia seama că literatura se bazează şi pe ficţiune", este suficientă ca acesta să înţeleagă imediat cum funcţionează mecanismul de transfigurare artistică a realităţii: „…şi atunci am înţeles că întîmplarea reală nu priveşte pe nimeni şi că scrierea se bazează pe legile ei de construcţie ca să dea viaţă şi rotunjime unei acţiuni. Apoi, erau imagini şi fraze din proză care îmbogăţeau viaţa şi care îmi păreau a fi literatură".

În fine, personajul consimte să rămînă Murivale: „Aşa că sînt de acord cu numele personajului care trăieşte foarte bine în proză cu numele său". Protagonistul dă şi detalii despre procesul de germinare a textului artistic: „proza, la vremea scrierii ei, a fost citită şi de alţi scriitori-colegi de-ai lui (de-ai lui Nedelciu-AM.) de breaslă (…) un exemplar mi l-a dat mie şi, la rîndul meu, l-am dat altor prieteni înspre lectură. Ei au citit textul ca pe o bucată literară". Cum unii lectori au considerat întîmplarea relatată de Mureşan mai degrabă un episod de origine livrescă (deci aventura sa devenise în conştiinţa publică text artistic), el a găsit necesar să redea propriu-zis: „întîmplarea reală pe care se clădeşte fictiv proza lui Nedelciu".

Astfel, Mureşan Vasile venise în primăvara lui 1982 la Bucureşti de la Bistriţa. A încercat să obţină, la rugămintea dascălului său de limbă română, totodată şi redactor la „revista (xeroxată) şcolară întitulată *Izvoare*, publicaţia elevilor de la Casa de copii Beclean", poeme manuscrise de la Ioan Alexandru, Dan Verona, Cleopatra Lorinţiu, Lucian Valea, Romulus Vulpescu şi alţii, dar aceştia i-au oferit doar texte

publicate. În schimb, a primit desene, crochiuri, schiţe de la Corneliu Baba, Ion Vlasiu, Ion Gheorghiu, Ion Pacea, Gruia Floruţ, Ion Deac Bistriţa, ulterior vernisate în galeria de artă a şcolii şi reproduse în revista *Izvoare*. Va încerca să obţină şi de la Nichita Stănescu un poem manuscris, intenţie care, cu toate insistenţele, nu i-a reuşit. Poetul a acceptat, într-un sfîrşit, să-i dicteze un poem la telefon, dar Mureşan n-avea hîrtie, şi apoi dorea neapărat un text scris de mîna lui Nichita. A mers la domiciliul poetului, dar Stănescu nu i-a deschis: „Am auzit o voce care mi s-a părut cunoscută şi care venea dintr-o altă cameră şi se apropia încet de uşă: „Iartă-mă, iartă-mă, sînt un nenorocit şi nu te pot primi! (…) Şi aşa n-am reuşit eu să-l văd pe Nichita. Am plecat în zilele următoare la Bistriţa, am dus darurile făcute de artişti copiilor şi viaţa a urmat mai departe".

În toamna lui 1983 era la Timişoara şi frecventa cenaclul revistei *Orizont.* Una din şedinţe a a fost contramandată: murise Nichita Stănescu. Toţi (Şerban Foarţă, Anghel Dumbrăveanu, Daniel Vighi, Viorel Marineasa, Traian Pop Traian, Mircea Mihăieş şi mulţi alţii) s-au strîns la redacţia revistei şi au citit poeme dedicate lui Nichita. Mureşan s-a decis să meargă la înmormîntare şi aici întîmplarea este delimitată de textul artistic: „Atît. Mai departe… proza lui Mircea Nedelciu".

Personajul consideră necesar să realizeze încă o disertaţie despre modul convertirii „simplei întîmplări" la faptul estetic, despre ştiinţa montării şi demontării textului, despre refuzul în actualitate al mimesisului: „Cum am spus, întîmplarea nu foloseşte nimănui, decît poate scriitorilor, care ştiu să facă şi să desfacă şi să construiască din nou, dar în felul cum văd ei lucrurile. A trecut vremea cînd copiai natura. Azi ei nu mai sînt sluga realului, realul fiind doar un suport de la care se porneşte, iar uneori totul poate fi şi fără real, doar ficţiune pură".

Spirit versat, Murivale face delimitarea între minereul factologic şi producţia literară, or, de fapt, „preambulul" întîmplării sale a fost neglijat de autor. Acesta a fabulat din abundenţă şi ficţiunile/variaţiile sale devansează, la nivelul impactului produs, întîmplarea autentică.

În finalul prozei, Mureşan povesteşte „întîmplarea adevărată".

Astfel, în februarie 1985, la Bistriţa, în timpuil zilelor *Liviu Rebreanu* şi ale concursului de proză scurtă, pictorul Mureşan, stînd la aceeaşi masă cu Mircea Nedelciu, Bedros Horansangian şi încă cu un prozator, a povestit acestora întîmplarea: „Aşa că eu am început să povestesc despre Bucureşti, într-o noapte, pe strada Latină, apoi nu mai ştiu cum şi care urmau, era noapte urîtă, neagră, fulguia, zornăit de felinare de stradă suflate de vînt, singur, singur ca la Bacovia şi eu mergeam şi n-aveam încotro decît la Nichita, care el, săracul, zăcea la Uniunea Scriitorilor pe catafalc. Aici Mircea Nedelciu m-a oprit şi m-a pus să povestesc amănunţit totul şi-mi punea întrebări. (…) Bineînţeles că m-a întrebat şi dacă îi dau voie s-o scrie. Dar el a scris ca un scriitor şi, desigur, întîmplarea reală este altceva".

Observăm că istorisirea lui Mureşan nu cedează ca expresivitate literară celei scrise de Nedelciu. De unde credem că nu numai personajul are „probleme cu identitatea", ci şi … autorul, care apare în text în trei ipostaze. În primul compartiment, atestăm un autor detaşat de text, dar care îşi cunoaşte personajul pe dinafară. În secvenţa a doua, observăm un autor-regizor care scrie şi priveşte scenariul unui film. Şi, în fine, autorul capătă o identitate concretă – Mircea Nedelciu, prin proiectarea autobiografismului: ambianţa scriitorului M. Nedelciu, contextul cenaclist etc. Astfel se face, că Nedelciu „textualizează" creînd o discrepanţă (problemă de identitate) între personaj şi autor. Această practic imposibilă demarcare a limitelor suprapunerii personajului Murivale şi autorului Nedelciu şi argumentează, pînă la urmă, titlul naraţiunii.

Nuvela *Probleme cu identitatea* demonstrează încă o dată că Mircea Nedelciu este un prozator: „care gîndeşte nu numai la ceea ce spune, dar şi cum spune textul epic" [Simion 1989: 580]. Gustul măştilor, propensiunea ludică în limbaj, siguranţa stilistică, abilitatea narativă, capacitatea de construcţie sînt mărcile distincte ale acestei proze.

Probleme cu identitatea se înscrie în şirul (lung) al prozelor care îl singularizează pe Mircea Nedelciu într-un peisaj literar optzecist extrem de variat şi de valoros.

Bibliografie:

1. Simion, Eugen, *Scriitori români de azi*, vol. IV, Bucureşti, Ed. Cartea Românească, 1989.
2. Ştefănescu, Alex, *Istoria literaturii române contemporane 1941-2000*, Bucureşti, Ed. Maşina de scris, 2005.

LIRE ALBERT CAMUS EN RÉPUBLIQUE DE MOLDAVIE: UN SOUFFLE DE DÉFIT, DE LIBERTÉ ET DE PASSION

Rodica BOGATU, *Université d'Etat „Alecu Russo" de Balti, République de Moldavie*

Résumé: Dans la République de Moldavie, nous pouvons parler d'un impressionnant panorama de traductions de la prose française du XXe siècle qui annonce des écrivains comme *A. de Saint-Exupéry, Albert Camus, M. Yourcenar, M. Duras, A. Gide* etc. Parmi leurs traducteurs, les plus connus sont: *Gellu Naum, Argentina Cupcea-Josu, Igor Creţu, Nina Ischimji, Eugenia Margine, Victor Vasilache, A. Gromov, Grigore Vieru* etc.

Analysant le phénomène de la réception de la littérature française dans la République de Moldavie, nous avons aussi remarqué le fait que nos lecteurs ont fait appel soit à des traductions de langue russe, soit à des traductions publiées en Roumanie. Nous nous rappelons aussi la politique de nos maisons d'édition: il y a une traduction en roumain de la variante française s'il existe déjà sa traduction du russe, en y ajoutant même les notes et les commentaires de la variante russe.

Notre mission est donc celle d'encourager nos propres traductions propres (c'est-à-dire, ne pas doubler celles de la Roumanie), de rééditer en graphie latine les traductions antérieures, méconnues encore même aujourd'hui (surtout de l'autre côté de la rivière de Prut) et contribuer ainsi, dans le contexte actuel des traductions, à une bonne intégration culturelle de notre pays.

Mots-clés: *absurde, défît, humanisme, liberté, révolte.*

Rezumat: Impresionantă este, în Republica Moldova, panorama traducerilor din proza franceză, din secolul al XX-lea, cuprinzând autori ca An. de Saint-Exupéry, Albert Camus, M.Yourcenar, M. Duras, A. Gide etc.

Printre traducătorii cei mai cunoscuţi îi putem numi pe Gellu Naum, Argentina Cupcea-Josu, Igor Creţu, Nina Ischimji, Eugenia Margine, A. Gromov, Grigore Vieru etc.

Analizând fenomenul receptării operei franceze în Republica Moldova, e de remarcat şi faptul că cititorii noştri deseori au apelat fie la traduceri în limba rusă, fie la cele publicate în România.

Se cunoaşte şi politica editorială: se traducea din limba franceză în cea română, doar dacă exista deja varianta rusă a operei respective, preluând din ea chiar şi notele şi comentariile.

E dezirabil faptul de a încuraja traducerile în Republica Moldova, nedublându-se cele realizate în România; de a reedita în grafie latină unele traduceri anterioare, necunoscute (nefiind traduse dincolo de Prut) şi, astfel, în contextul integrat al traducerilor, să contribuim la o bună integrare culturală.

Cuvinte-cheie: *absurd, sfidare, umanism, libertate, revoltă.*

À partir de la fin du XIX-e siècle, les traductions roumaines de la prose française sont plus diversifiées. Les traducteurs roumains se sont orientés pas seulement vers le roman de cette génération, mais aussi vers sa prose courte – nouvelle, histoire, etc. Ils ont traduit Albert Camus (Mitul lui Sisif: Proze filosofice: File de eseu/ Albert Camus; Pref. De I. Mavrodin// Basarabia- 1992.-N9.-p. 96-130.- Sfârşit. Începutul: N8 et Muţii: [povestire]/ Albert Camus; Traducere din limba franceză de Gabriela Dumitru// Nistru.- 2003. – 3 decembrie – p. 14-15.)

La prose française a connu un vrai épanouissement de traductions en roumain, surtout dans la période d'après la guerre. On observe une traduction des plus représentatives oeuvres françaises dès la littérature du Moyen Age jusqu'à celle contemporaine. Grâce à la traduction des plus connus romans d'É. Zola, Al. Dumas-père et fils, G. Sand. H. de Balzac, V. Hugo, G. de Maupassant, J. Verne, Stendhal, G. Flaubert, le roman français du XIX-e siècle est très bien lancé. Le panorama des traductions de la prose française du XX-e siècle, contenant des auteurs comme A. de Saint-Exupéry, A. Camus, M. Yourcenar, M. Duras, A. Gide, etc, est aussi impressionnant.

Albert Camus, né le 7 novembre 1913 à Mondovi en Algérie et mort le 4 janvier 1960 à Villeblevin dans l'Yonne, est un écrivain, dramaturge, essayiste et philosophe français. Il a développé dans son œuvre très diverse un humanisme fondé sur la prise de conscience de l'absurdité de la condition humaine. Il a reçu le Prix Nobel de littérature en 1957.

Albert Camus reste l'écrivain français le plus lu, le plus traduit à travers le monde. „L'Etranger" et „La peste" connaissent toujours de grands succès de librairie; „Caligula", „Le Malentendu" et „Les Justes" sont joués dans de nombreux pays; „La Chute" et même „Noces" sont dramatisés et „Le Premier homme", publié en avril 1994, est traduit quelques mois après dans une vingtaine de pays. En même temps, la bibliographie camusienne compte actuellement environ neuf mille titres et les colloques consacrés à Camus se succèdent presque annuellement, réunissant critiques et lecteurs, amis de jeunesse, metteurs en scène et spectateurs.

Pourquoi lire Albert Camus en République de Moldavie? Il faut lire Camus pour sa liberté, pour sa morale de l'absurde (pour prendre conscience du non-sens de la vie, pour comprendre que l'homme est libre de vivre „sans appel", sans payer les conséquences de ses erreurs; idées exposées dans „Le Mythe de Sisyphe" (1942), illustrées par le roman „L'Étranger" (1942) et par deux pièces de théâtre: „Caligula" et „Le Malentendu" (1944) et pour l' humanisme de sa révolte. Camus découvre une valeur qui donne à l'action son sens et ses limites: la nature humaine. Cet humanisme, qui nous manque tant, apparaît dans „La Peste" (1947) et dans ses deux pièces de théâtre „L'État de siège" (1948) et „Les Justes" (1949).

Selon Albert Camus, il faut „Vivre une expérience, un destin, c'est l'accepter pleinement.[...] Vivre, c'est faire vivre l'absurde. Le faire vivre, c'est avant tout le regarder..."

Il affirme que „c'est cette révolte qui confère à la vie son prix et sa grandeur, exalte l'intelligence et l'orgueil de l'homme.

Le révolté s'insurge contre l'injustice de la condamnation à mort qui pèse sur les hommes et qui oppose le principe de justice qui est en lui. Les hommes souffrent toujours autant de devoir mourir et de

savoir leur existence limitée et absurdifiée par la mort. Toute souffrance reste injuste, même celle qui semble parfois être pleinement méritée, mais la souffrance des innocents paraît la plus révoltante. Dans „Le Mythe de Sisyphe" Camus affirme en parlant de Prométhé, le premier révolté métaphysique, que, par rapport à la révolte, qui est une revendication de l'homme contre son destin, la revendication du pauvre n'est qu'un prétexte.

Certes, dans la vision camusienne, l'homme a la possibilité et le devoir d'améliorer sa condition sociale et de réparer dans la création tout ce qui peut l'être. Mais cette possibilité et cette obligation se résument à un effort continu de diminuer arithmétiquement la douleur du monde, sans jamais parvenir à l'annuler. Même dans la société parfaite les enfants mourront toujours injustement et la souffrance de la mort ne cessera pas d'être le suprême scandale. Notre condition est rendue absurde pour toujours par le destin de mort et, par conséquent, la révolte ne pourra jamais disparaître.

Dans le „Mythe de Sisyphe" Camus définit la révolte par l'absence totale d'espoir, qui n'est pas synonyme du désespoir, par le refus continuel, qu'il ne faut nullement confondre avec le renoncement, et par l'insatisfaction, mûre, qui n'équivaut pas à l'inquiétude juvénile. Ce sont les exigences impérieuses, nécessaires de la révolte, réaffirmées constamment.

Il faut lire Albert Camus pour sa passion, pour son univers absurde qui multiplie avec passion les expériences lucides, pour la chance „être en face du monde le plus souvent possible."

La connaissance de la pensée et de l'oeuvre de Camus va donc en s'approfondissant, et, pourtant, malgré ses protestations indignées, ironiques ou amères, malgré les innombrables mises au point ultérieures des exégètes, Albert Camus continue d'être vu comme un écrivain et un philosophe de l'absurde.

Le thème de la mort est partout présent dans l'oeuvre de Camus.

Dans „L'Envers et l'Endroit" il tente d'exprimer l'interdépendance de „la mort dans l'âme" et de „l'amour de vivre":

„Au rteste, comment dire le lien qui mène de cet amour dévorant de la vie à ce désespoir secret" (Baciu, 1998) et après avoir découvert „la mort pour tous, mais à chacun sa mort" Camus conclut, à l'opposé de l'Evangile: „tout mon royaume est de ce monde". (ibidem).

Jean Sarocchi (apud Baciu, 1998) définit ainsi le thème principal, le contenu et le sens de la tentative romanesque de Camus, qu'il n'a jamais accepté de publier et qui a été éditée après sa mort, en 1971, dans „Cahiers Albert Camus I": „comment mourir heureux? C'est-à-dire comment vivre heureux au point que la mort elle-même soit heureuse? De ce bien vivre et bien mourir la première partie est l'envers, faute d'argent, de temps et de maîtrise sentimentale, la seconde, grâce à l'indépendance financière, à une organisation du temps et à la paix du coeur, l'endroit." Meurtre, suicide, tuberculose mortelle, condamnation à mort, lucidité et amour de vivre constituent un mixte typiquement camusien.

En conclusion nous pouvons soutenir avec certitude, que c'est absolument nécessaire de lire Albert Camus en République de Moldavie. Il faut le faire pour „sentir sa vie, sa révolte, sa liberté, et le plus possible, c'est vivre et le plus possible." (Albert Camus)

Bibliographie:

1. BACIU, V., *Albert Camus et la condamnation à mort,* Iaşi, Junimea, 1998.
2. GUŢU, A., *Introduction à la traductologie française*. Chişinău, ULIM, 2008.
3. LAGARDE A., MICHARD, L., *XXe siècle. Les Grands Auteurs Français du Programme,* Anthologie et histoire littéraire, Paris, Bordas, 1995.
4. LENZINI, J., *Albert Camus,* Éditions Milan, 1995.
5. LICHET, R., *Lire Camus,* Hachette, 1969.

LECTURA COMPARATĂ A POEMELOR *FUGĂ MACABRĂ* DE PAUL CELAN ŞI *FUGĂ BASARABEANĂ* DE EM. GALAICU-PĂUN

Nicolae LEAHU, *Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: Punînd faţă în faţă două texte de mare intensitate lirică (*Fugă macabră* de Paul Celan şi *Fugă basarabeană* de Emilian Galaicu-Păun), articolul surprinde încercarea – izbutită! – a unui poet contemporan de a rescrie (într-un gest în regim de mepriză poetică) tragicul poem al unui ilustru predecesor, nume de referinţă al poeziei europene moderne.

Cuvinte-cheie: *lectură comparată, mepriză, poetică, formă muzicală, motiv, laitmotiv, structură repetitiv-contrapunctică, ritm, poliglosie.*

Abstract: Correlating two texts of great lyric intensity (*Macabre Run* by Paul Celan and *Bessarabean Run* by Em. Galaicu-Paun) the article is a successful attempt of a contemporary poet in rewriting (in a gesture of poetic disdain) the tragic poem of an illustrious predecessor, a name of reference in contemporary European poetry.

Keywords: *comparative reading, poetic disdain, musical form, leitmotif, repetitive-counterpoint structure, rhythm, polyglotism.*

A reveni asupra unui poem antologic precum este ***Fugă macabră*** de Paul Celan, asupra unui poem care-şi încastrează palimpsestic proliferanta-i receptare este o chestiune nu numai incitantă, dar şi riscantă; incitantă – pentru că sarsailii hermeneuticii te provoacă, cel mai ades, să amendezi (orgolios sau numai plictisit?) lapsusurile sau excesele actului de comprehensiune, excese pe care ai reuşit să le inventariezi (mai şi smulgîndu-le din context, ca să-ţi lunece, lină, demonstraţia!); riscantă – pentru că orice nouă interpretare are suficiente şanse să fie înghiţită de interstiţiile, hulpave, ale corpusului exegetic. Despovărat baremi de o parte din iluzii, substitui confruntării frontale cu istoria receptării poemului ***Fugă macabră*** de Paul Celan o lectură comparată a acestuia (după unii, „piatră de hotar" în dezvoltarea poeziei moderne) cu poemul ***Fugă basarabeană*** de Em. Galaicu-Păun, poetul cu, *poate* – o precauţie retorică, mai degrabă –, *cea mai elaborată scriitură* în lirica românească de astăzi.

Identificarea termenului de comparaţie nu e deloc întîmplătoare, punerea faţă în faţă a celor două poeme revelînd un extrem de larg (şi motivat) cîmp de tensiuni polemice, mai exact, o tentativă – reuşită, o spunem în avans – a lui Em. Galaicu-Păun de *a concura*, cu o voinţă admirabil camuflată, cum îi şi stă bine unui Poet, una din operele de răsunet ale poeziei europene moderne.

Ce frapează flagrant la lectura celor două texte?: 1. *simetria... asimetrică a titlurilor* (la Paul Celan, lexemul *fugă* ar avea întîia accepţie de piesă muzicală, al doilea sens al cuvîntului *fugă* traducînd disperata agitaţie a spiritului sub povara terorii); 2. *forma muzicală comună* (la nivelul jocului – al ludicului thanatic!) a palierelor vocale convocate în poeme, dar şi al reluării aceloraşi motive pînă la înălţarea lor în rang de laitmotive); 3. *similaritatea trăirii*, pornind de la transparenţa referenţilor – *Holocaustul*, la Paul Celan; *Genocidul basarabenilor* ca urmare a celor două ocupaţii sovietice a teritoriului românesc de la est de Prut, la Em. Galaicu-Păun – şi încheind, la nivelul de adîncime, cu ceea ce am putea numi *consubstanţialitatea angoasei*.

Dincolo de problema influenţei (înţeleasă de Harold Bloom ca o „matrice de relaţii – imagistice, temporale, spirituale şi psihologice" [Bloom: 20]), care ar merita aici o discuţie aparte, lirismul se manifestă în ambele texte ca o succesiune de contrageri – vehicole ale resorbirii energiilor „narative" în epicentrul trăirii –, care, cu o teribilă forţă de iradiere, izbucnesc în eflorescenţa tragică a comunicării poetice.

Atît Paul Celan, cît şi Em. Galaicu-Păun par să evoce cîteva *clipe* dilatate, supradimensionate, ce developează Holocaustul şi Genocidul românilor basarabeni: evenimente aglomerînd şi determinînd timpul fizic şi timpul subiectiv, adică istoria (desfăşurare incongruentă de fapte şi reacţii afective) ca biografie individuală sau etnică şi, la limită, ca biografie a speciei. Aceste *clipe* – înrudite, în substanţa lor, structural şi tematic – fixează esenţa tragică a două *strigăte* – postexpresioniste! – *împietrite*. De ce *strigăte împietrite*?! Inclusiv pentru că o definiţie goetheană – „arhitectura este muzică împietrită" – ne ajută să percepem atît consistenţa imaginarului care legitimează efectele poetice, cît şi dinamismul interior al metaforei critice la care apelăm pentru a le descrie.

Purtînd de-a lungul anilor în versiunile româneşti, datorate lui Petre Solomon, trei titluri – ***Tangoul morţii***, ***Fuga morţii*** şi ***Fugă macabră*** – poemul (***Todesfuge***, în germană) lui Paul Celan sugerează, pornind de la acest însemn paratextual (inevitabil, care este titlul) o ambiguitate asumată, chiar dacă autorul avertizase, în mai multe rînduri, că el doar *povesteşte* întîmplări din viaţă, iar *fuga* în discuţie ar evoca un „fapt real". Fie că aparţine poetului sau redacţiei (care, e de bănuit, a făcut-o cu asentimentul autorului), nota însoţitoare a acestui text de debut, publicat în „Contemporanul" (1947), constituie *o întîmplare* ineludabilă pentru comentatori: „La Lublin [în Polonia – n.n., N.L.], ca şi în multe alte «lagăre naziste ale morţii», o parte din condamnaţi erau puşi să cînte muzică de dor în timp ce ceilalţi săpau gropile." Chiar dacă poetul comunică literal, adică numeşte lucruri şi *fapte*, suspendînd programatic ambiguitatea de fond a textului, ezitările îndelungate ale traducătorului în interpretarea semnificaţiilor poetice ale titlului explică ceva esenţial din natura confruntării sale cu efortul celanian de a dezechilibra structurile stabile ale limbii germane în vederea obţinerii unui efect radical de *purificare* a limbajului poetic de *urmele* unei utilizări impure.

Evocare a unei stări-limită, insuportabile ca durată, poemul lui Paul Celan alege *să nareze* amestecînd planurile sau distrugînd violent frontierele dintre real, istorie, mitologie, cultură, religie şi vis.

Angrenaj de motive construind arabescuri de laitmotive, poemul dezvăluie vocea polifonică a comunităţii evreieşti supuse exterminării în lagărele de concentrare naziste. Analiza mărcilor de plural („Lapte negru al zorilor noaptea *te bem*"[1] etc.) şi de singular agresînd... pluralul („*El* strigă *săpaţi* mai adînc iar *ceilalţi cîntaţi* şi *jucaţi*" etc.) evidenţiază intenţia sugerării unui raport dintre anonimatul victi-

[1]Aici şi în continuare sublinierile din interiorul citatelor lui Paul Celan aparţin comentatorului.

melor şi identitatea – *sigură* – a torţionarului („Moartea-i un meşter german albaştri i-s ochii/ cu plumbi te împroaşcă şi-n plin te loveşte"), implicit – citim –, o identitate care *trebuie* – patosul asuzator, subtextual, o cere imperios – să poarte răspundere pentru crimele săvîrşite. Fiinţă dedublată (el „strigă cîntaţi mai duios despre Moarte Moartea-i un meşter german/ scoateţi un ţipăt mai grav din viori atunci ca un fum veţi urca în văzduh" şi, pe de cealaltă parte, „scrie cuiva în Germania cînd seara se lasă", notînd sau invocînd melancolic: „Părul tău auriu Margarete"), torţionarul este cînd un agent al răului, cînd un agent, sentimental, al iubirii. Ecuaţia eros-thanatos se sprijină, prin urmare, atît pe duplicitatea psihologică a ofiţerului german (călău şi îndrăgostit, fiinţă animată, antagonic, de *ură* şi *iubire*), cît şi pe *fuga* (tangoul!, cum accentua prima traducere a titlului) aţîţătoare, care, angajînd o *muncă* plină de umilinţă, anulează forţa eliberatoare a dansului, elanul originar – deopotrivă posesiv şi întemeietor – al artei.

De un polisemantism premeditat, ca mai toate titlurile de poeme sau volume de la **Abece-Dor** (1989) încoace ale lui Em. Galaicu-Păun, ***Fugă basarabeană*** n-ar avea, aparent, nimic în comun cu piesa muzicală pe care o invocă – oarecum indirect, mai degrabă –, prin celălalt sens al său. Or, titlul în cauză solicită, pe de o parte, să fie citit literal, ca ceea ce numeşte, în fapt, *fuga / alergarea / alergătura* basarabeanului ca destin *individual şi colectiv* (un argument, în acest sens, este şi ameţitoarea alternanţă a pronumelor *eu – noi* în textura poemului), chiar dacă, la antipod, iese la iveală sensul său figurat, adică trimiterea la numele respectivei specii muzicale. „Cheia" acestei lecturi stă în invocarea intertextuală a lui Celan în volumul de versuri **Yin Time**[2] (1999): „şi-un trup curgător pe sub / podul / mirabeau cu voronca *celan* şi gh. luca pe sena în jos" – v. ***Misă neagră***). E prea puţin, totuşi, pentru a trage o concluzie fermă, abia structura repetitiv-contrapunctică a poemului galaichian semnalînd o *mepriză poetică*, adică o (încercare de) *răstălmăcire tare*[3], cum ar spune acelaşi Harold Bloom, a textului lui Paul Celan.

Anume această dimensiune, secretă, a poemului galaichian şi este mai densă în semnificaţii, ea divulgînd, la analiza de laborator, şi modul *cum* îl *citeşte* un *poet-ca-poet* – răstălmăcindu-i opera, pentru a se autoinstitui, cu fermitate, în locu-i – pe un alt mare poet.

„Naraţiune" eliptico-sintetică a destinului basarabean, *fuga* galaichiană este o metaforă a *trecerii*, vijelioase, a genei individual-colective („numele meu fie bejenaru", exclamă vocea ambivalentă a eroului liric) prin meandrele temporalităţii, *o trecere tragică*, o metamorfoză absolută de la corporalitatea implicînd suferinţa şi conştiinţa limitelor *omenescului* la starea *gazoasă*, primordială a universului şi... înapoi, într-un paradis blestemat să se răstoarne, dialectic (?) în propriu-i revers, unul supravegheat, însă, de – neaşteptată revelaţie la un postmodernist! – o transcendenţă *plină*: „pedala lui/ dumnezeu apăsînd pe accelerator şi din cînd în cînd numai pe frînă/ ne pompează întreaga suflare în ţevile unei conducte de gaz magistrala/transsi-/ *beria*-nă prin care/ zi şi noapte pompată de-(aceeaşi?) pedală suflarea din urmă a/ zece mii de fiinţe plecate-n *pohod*/ na sibir se întoarce acasă să pîlpîie-n ochiul/ aragazului candelă triplă/ cvadruplăncălzindu-ne (*cea de*) *toate zilele* (*şi nu ne du...*)/ numele meu fie bejenaru. aşa să-mi ajute dumnezeu."

Raportîndu-se, aluziv, la memorabilul vers „Moartea-i un meşter german" (rostit, o dată de ofiţerul-torţionar, iar a doua şi a treia oară reluat ca un refren acuzator de vocea plurală a victimelor), metafora galaichiană „pedala lui dumnezeu" suspendă *directitatea* acuzaţiei celaniene, care pune (ţintuieşte!) la stîlpul infamiei naţionalitatea (=produs al culturii!) sinistrului „meşter", atribuind tragediei pe care o evocă o sursă mistică (net detaşată de imaginea... *rusului*, adînc înrădăcinată, de fapt, în mentalitatea comunităţii româneşti din Basarabia, cînd e vorba de deportări), ceea ce este *mult mai subtil* ca atitudine, eliminînd *generalizarea şi culpabilizarea fără rest* din poemul lui Celan, dar şi mai profund *poeticeşte*. *Pedala lui Dumnezeu* apare, astfel, drept o terifică – prin excelenţă kafkiană – unealtă a condiţiei umane, o unealtă accelerînd sau temporizînd mişcarea curelelor de transmisie ale fiinţării, a tragicelor desfăşurări de evenimente ale universului.

Realizată în trei ritmuri (*allegro*, *presto* şi, într-unul deghizat sub semnul *misei*, al *solemn*ităţii, deci: v. versurile „însuşi trupul tăiat în două/ pe două maluri/ de rîu alergînd/ în susul şi josul apei/ cînd nistru cînd prut dezlegîndu-*mi s-a*/ solemnă"), *fuga* galaichiană, ca alergătură cu „suflarea din urmă", şi formă muzicală pe mai multe voci („cu pămîntul luat pe picioare cu cărţile (noastre) de lut"; „dar de ducă-se/ pe pustii cum să scap cînd la capătul fugii îl aflu/ în chiar numele meu. bejenaru. *bezanie*.; „solemnă/ nu poci postmodernistă nu vreau ruşinoasă sunt", „patrie-mamă (...)/ învăţată să ţină cadenţa-ntr-o limbă străină"), aprofundează sensibil partitura celaniană – de cea mai înaltă probă poetică, desigur, dar marcată

---

[2]Volumul **Yin Time** este structurat pe o axă muzicală ce cuprinde titlurile: ***Marş nupţial***, ***Tangoul „Calea Mâinii Stângi"***, ***Fugă basarabeană***, ***Nocturnă psihedelică***, ***Misă neagră***, ***„Nevastă fecioară, fecioară nevastă"*** (blues).

[3]Cf. Harold Bloom, op. cit., p. 21. Instrumentînd o lectură *idiosincratică* a predecesorilor, *poeţii ca poeţi*, susţine, la p. 54, acelaşi critic, „nu acceptă substituţii şi luptă pînă la capăt pentru a avea singuri o şansă iniţială".

de o *generalizare* stridentă („Moartea-i un meşter german”), care scoate din ecuaţia viziunii poetice cel puţin victimele germane ale rezistenţei antifasciste. Descoperind punctul „slab” al predecesorului său, Em. Galaicu-Păun *rescrie* (la fel cum Celan însuşi, de altfel, asimilase sonurile altora: ale Rosei Auslander, de exemplu) patosul tragic al ***Fugii macabre***, suprapunînd pe verticalitatea urcuşului ei către ceruri („săpăm un mormînt în văzduh”, „ca un fum veţi urca în văzduh”) orizontalitatea de o răscolitoare polivalenţă a *suflării* ce „se întoarce acasă să pîlpîie-n ochiul aragazului”.

În cele două poeme, diferenţa esenţială stă, prin urmare, în atitudinea poeţilor faţă de problema *culpei istorice* şi ea se divulgă abia în momentul în care înţelegem că Em. Galaicu-Păun nu numai că *citeşte exact* textul celanian, dar *îl şi rescrie*, răstălmăcindu-l magistral şi instituind, în subsidiar, o viziune diferenţiatoare profund justiţiară: orice crimă îşi revendică nu un nume, ci numele *vinovatului* ca atare.

Deşi miza textului galaichian nu este şi nici nu poate fi instaurarea adevărului (despre Genocidul basarabenilor) – o ştim, scopul poeziei nu e acesta! – poemul indică totuşi o cale către el, fie şi una de natură mistică, adică o situare, de această dată, nu la modul nietzschean, adică dincolo de „bine” şi de „rău”, ci dincolo de *ură* şi chiar de *iubire*, sentimente care pot convieţui, *iresponsabil*, într-un fel de totală lipsă de corespondenţă, precum le şi atestăm, încarnate, în imaginea incertului „om” invocat de patru ori („un om”) în poemul lui Paul Celan.

Exploatînd principiul poliglosiei, lirismul se nutreşte în textele examinate din manifestarea unor euri discrete, a căror pregnanţă este anihilată, intenţionat, de preeminenţa orchestraţiei simfonice a partiturilor poetice. Implicit sau explicit, *noi* îl domină pe *eu* în ambele poeme, ceea ce este o sugestie a faptului că suferinţa colectivă scapă oricărui fel de cuantificare, fiind absolută, desăvîrşită prin tragismul ei. Este punctul de reîntîlnire al celor doi poeţi, a două experienţe, în definitiv, care mărturisesc în numele unor biografii comunitare.

Bibliografie:

1. Harold Bloom, *Anxietatea influenţei. O teorie a poeziei*, traducere şi note de Rareş Moldovan, Piteşti, Editura *Paralela 45*, p. 20.

FORMAREA COMPETENŢELOR DE LECTURĂ ŞI INTERPRETARE A POEZIEI CONTEMPORANE (*SHAKESPEARE* DE MARIN SORESCU)

Raisa LEAHU, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: Articolul este o ilustrare a modului în care poate fi aplicată triada didactică lectură-comprehensiune-interpretare pentru formarea competenţelor corespunzătoare în cadrul predării poeziei *Shakespeare* de Marin Sorescu. Obiectivul esenţial al demonstraţiei este acela de a mobiliza de o asemenea manieră resursele receptării încît actul de predare-învăţare-evaluare să culmineze în manifestările de tip creativ ale elevilor.

Cuvinte-cheie: *lectură, comprehensiune, interpretare, competenţe lectorale, competeneţe de scriere, întrebări interpretative, rescriere ludică.*

Abstract: The article illustrates how the didactic triad reading-comprehension-interpretation can be applied to develop these competences while teaching *Shakespeare* by Marin Sorescu. The essential aim of the demonstration is to mobilize reception resources in such a manner as to make the act of teaching-learning-assessing culminate in students' creative manifestations.

Keywords: *reading, comprehension, interpretation, reading competences, writing competences, interpretative questions, ludic rewriting.*

Beneficiar, în ultimii ani, al unei oferte bibliografice tot mai bogate, profesorul modern de limba şi literatura română urmează preponderent acele demersuri care fac din elev un agent activ al învăţării, încurajîndu-l să-şi însuşească ideea că *lectura* şi *comprehensiunea* sînt, în esenţă, precondiţii ale actului de *interpretare*. Iată de ce, odată cu impunerea teoriei re-lecturii, profesorul încearcă să creeze un asemenea climat de receptare încît, dincolo de pledoaria sa cotidiană pentru *competenţe*, *valori* şi *atitudini*, să obţină, pe de o parte, sensibilizarea reală a reacţiilor empatice ale elevului, iar, pe de altă parte, instalarea cît mai sigură a conştiinţei unităţii sistemice a operei literare. Demonstrîndu-i elevului că re-lectura întreţine tensiunea dialogului dintre text şi cititor, profesorul îl va face să o utilizeze ca pe o strategie progresivă de învăluire a textului întru descoperirea elementelor constitutive ale acestuia. Idee subliniată şi de Nicolae Manolescu: „poezia face apel la micro-structurile limbii ca la un material cu ajutorul căruia îşi construieşte macro-structura sa proprie” [Manolescu 1987: 19].

Aplicînd triada didactică *lectură-comprehensiune-interpretare*, profesorul mizează pe diverse acţiuni, procese, operaţii etc.: experienţa de receptare, motivarea unor elemente lexicale, morfologice sau sintactice, descoperirea – ghidată sau accidentală – a unor semnificaţii, explicarea sau justificarea unor reacţii, articularea funcţiei poetice a unei sau altei categorii gramaticale, lansarea de ipoteze sau focaliza-

rea atenţiei asupra unor elemente de teorie literară, explorarea semnificaţiei primei lecturi, descoperirea de sine prin asumarea efectelor sensibilităţii poetice, stimularea creativităţii etc.

Valorificînd aceste premise, scopul articolului nostru este de a ilustra didactic formularea unui răspuns la întrebarea „Cum citim poezia în şcoală?" Opţiunea pentru poemul *Shakespeare* de Marin Sorescu (recomandabil pentru studiere în clasele a XI-a sau a XII-a) se explică prin doar *aparenta* sa *transparenţă*, experienţa arătînd cel mai ades că orice confruntare cu poezia lui Marin Sorescu reprezintă, pentru elevi, un fel de întîlnire de gradul al doilea sau al treilea. De aceea şi este nevoie ca această întîlnire să se producă în condiţii didactice favorabile, de exemplu, urmînd un itinerar dinspre extrinsec spre intrinsec. Astfel, citind elevilor poeme ca *Leda, Laocoon, Don Quijote şi Sancho Panza, Troia, Švejk, Dante, Adam, Don Juan, Seneca, Nevermore, Ulise, Aristotel* etc. (din raţiuni de strategie didactică, nu vom introduce în scenariul recitalului poemul *Shakespeare*), profesorul va trezi elevului anumite asocieri şi/sau emoţii legate de titlurile poeziilor şi conţinutul acestora. Reacţia emoţională a elevului va fi catalizată mai întîi de cuvintele-titlu, care invocă, direct sau aluziv, mitologia, literatura universală, istoria, filozofia sau, pur şi simplu, o anumită informaţie de natură enciclopedică, lexicografică, electronică etc.

Recitalul favorizează prima întîlnire a elevului cu referentul livresc din lirica lui Marin Sorescu, despre care criticul Mircea Scarlat scria că acesta (referentul livresc) ar fi „o prezenţă tutelară în poezia sorescană. Se face aluzie de preferinţă la cele mai cunoscute opere de artă, la miturile fundamentale sau la sistemele filozofice, dîndu-se întotdeauna o replică (interpretare) surprinzătoare. Cu cît referentul este mai cunoscut (şi, prin aceasta, previzibilitatea sporită), surpriza rezultată din răsturnarea raportului aşteptat este mai mare. Exemplele sînt numeroase şi e suficient să amintim – la întîmplare – „metamorfozarea" lui Don Juan (în volumul *Tuşiţi*), sau persiflarea mitului homeric în poemul *Ulise* (din volumul *Norii*). Foarte frecvente sînt aluziile la Biblie şi cele la clasicii literaturii universale; latura parodică a operei sale este, pe cît de vastă, pe atît de subtilă; căci parodia cea mai rafinată este recognoscibilă fără ca cititorului să i se indice autorul parodiat" [Sorescu 1984: VIII].

O succintă conversaţie va evidenţia notele comune ale acestor personaje din poezie (elevii întreabă adeseori, în împrejurări similare, dacă Sorescu scrie numai *despre* personaje de felul acestora, ceea ce stimulează schimbul de opinii şi apropierea de poemul în discuţie). Alte scenarii de recital: a) o minilectură în reţea (≈ 20 de minute), care va semnala relieful exterior al livrescului; b) profesorul întocmeşte o mini-antologie de poeme, iar elevii descoperă, individual, referentul. Un efect pozitiv poate avea, în cadrul unui asemenea scenariu didactic, şi lectura imaginilor liminare sau finale din poemele respective. În baza ei se va realiza o discuţie referitoare la răsturnările imprevizibile de viziune, pe care mizează autorul (vezi fişa).

Titlul poeziei	**Imaginea liminară**	**Imaginea finală**
Shakespeare	„Shakespeare a creat lumea în şapte zile."	„S-a dus să moară puţin."
Trebuiau să poarte un nume	„Eminescu n-a existat."	„Şi pentru că toate acestea / Trebuiau să poarte un nume, / Un singur nume, / Li s-a spus / Eminescu."
Superstiţie	„Pisica mea se spală / Cu laba stîngă, / Iar o să avem război."	„Fugi de prinde şoareci, / Nu mai dezlănţui / Războaie mondiale, / Fire-ai a dracului / De putoare!"
Frescă	„În iad păcătoşii / Sînt valorificaţi la maximum."	„Bărbaţii sînt şi ei folosiţi / La cele mai grele munci, / Cu excepţia celor foarte păroşi, / Care sînt torşi din nou / Şi făcuţi preşuri."
Prăpastie	„Dumnezeu e surd / Şi cînd trebuie să-i spun ceva / Îi scriu pe-o foaie de hîrtie."	„"Şi de spaimă c-am asurzit şi eu / Uit ce-am vrut să le spun."
Adam	„Cu toate că se afla în rai, / Adam se plimba pe alei preocupat şi trist / Pentru că nu ştia ce-i mai lipseşte."	„Dumnezeu a observat / Această creaţie deşănţată a lui Adam. / L-a chemat la el, l-a sictirit dumnezeieşte / Şi l-a izgonit din rai / Pentru suprarealism."
Simetrie	„Mergeam aşa, / Cînd deodată în faţa mea, / S-au desfăcut două drumuri: / Unul la dreapta, / Şi altul la stînga, / După toate regulile simetriei."	„Şi iată în faţa mea iar se cască / Două ceruri: / Unul la dreapta, / Altul la stînga."
Destin	„Găina pe care am cumpărat-o aseară, / Congelată, / Înviase, / Făcuse cel mai mare ou din lume, / Şi i se decernase premiul Nobel."	„Şi astfel, după ce toată viaţa / Mi-o închinasem artei, / Am devenit celebru / În calitate de crescător de păsări."
Echerul	„Echerul, folosit şi în matematică, / Devine tot mai mult / Un instrument literar."	„Şi de asemenea, seara, înainte de culcare, / Puneţi la capul patului un echer / Pentru visele voastre de aur."
Boala rîsului	„S-a născut dintr-un hohot de rîs."	„Pînă acum a fost mutat în vreo / Şapte cimitire / La cererile repetate / Ale răposaţilor."
Iov	„Iov stătea pe grămada lui de gunoi, / Plin de bube, / Mai multe bube decît gunoi..."	„Şi de sus îi răspundea ecoul / Sau Dumnezeu: / Care e buba?"

Desigur că o asemenea abordare va dezvălui, pentru început, doar latura ludică şi dimensiunea absurdului în poezia sorescană despre care Eugen Simion scria, în *Scriitori români de azi*: „Sorescu este un intelectual serios care meditează la ceea ce scrie şi scrie învăluind tragicul, sublimul, grotescul în plasa fină a ironiei. A pune aceste noţiuni în raporturi insolite este tehnica lui. În configuraţia ei intră şi un element de absurd calculat, acela care facilitează pătrunderea paradoxului în poem. Lucrurile merg, atunci, cu capul în jos, la suprafaţa versurilor. În adîncul lor, filozofia este însă limpede, pe cît de limpezi pot fi, în ambiguitatea lor funciară, simbolurile poeziei" [Simion 1978: 272-273].

Oricît de simple, aceste procedee pregătesc lectura, comprehensiunea şi interpretarea poemului *Shakespeare* de Marin Sorescu, dar şi înscrierea într-o serie intertextuală a acestuia, fie că vom trimite, de exemplu, la valorificarea miturilor în poezia lui Lucian Blaga sau Tudor Arghezi, fie că vom explora semnificaţiile referentului livresc în lirica sorescană (în clasele a XI-a sau a XII) sau în poezia postmodernistă (în clasa a XII-a).

Înainte de lectura-model, profesorul va anunţa numai titlul poemului (*Shakespeare*), pentru ca elevii, pornind de la el, să facă predicţii referitoare la conţinutul poeziei. Experienţa arată că ideile lansate de către elevi configurează, mai întîi, aspectul subiectiv şi emoţional şi, abia în al doilea rînd apreciază că titlurile poeziilor cu referent livresc atrag după sine un conţinut neaşteptat, că imaginea lui Shakespeare ar putea să provoace zîmbetul, că atitudinea generală a autorului ar putea fi ironică atît faţă de marele scriitor englez, cît şi faţă de mijloacele poeziei etc. Lectura poemului, cel mai ades, provoacă o reacţie de uimire în rîndurile elevilor, ei susţinînd că poezia e de o *simplitate incredibilă*, chiar dacă primul vers („Shakespeare a creat lumea în şapte zile") invocă mitul biblic al facerii lumii, iar ultimul vers („S-a dus să moară puţin") îţi trezeşte un surîs, unul contradictoriu, e adevărat, dată fiind natura sa oximoronică, dar şi posibilitatea de *a citi* moartea fizică drept o fractură în capacitatea nesfîrşită de iradiere a Operei. Ajungînd în acest punct, ca profesor, îmi redobîndesc liniştea – începutul pare a fi promiţător, el aruncînd punţi către o interpretare complexă a acestui poem despre care acelaşi Mircea Scarlat afirma că este un text „grăitor în privinţa modului în care simplitatea (aparentă) poate face casă bună cu gravitatea şi cu profunzimea" [Sorescu 1984: XI]. Sugestiile de analiză şi interpretare vizează formarea următoarelor competenţe, stipulate de curriculumul la Limba şi literatura română pentru ciclul liceal [Curriculum 2010]:

- 4. Uzul diverselor strategii de lectură şi elaborare a textului.
- 6. Operaţionalizarea terminologiei ştiinţifice lingvistice şi literare, în limita standardelor de conţinut.
- 7. Analiza textului literar şi nonliterar, în limita standardelor de conţinut.

Desigur că, în funcţie de obiectivele noastre pentru clasa a XI-a sau a XII-a, vom dezvolta şi competenţele:

- 13. Cunoaşterea şi înţelegerea procesului literar românesc în contextul istoriei şi culturii naţionale şi universale.
- 14. Interpretarea fenomenelor literare în contextul spiritualităţii româneşti, în conexiune cu ştiinţele şi cu alte arte, din perspectivă inter/transdisciplinară.

Competenţele selectate înglobează o serie de concepte literare (unele cunoscute de elevi, altele urmînd să se developeze şi să fie conştientizate în însuşi procesul analizei) cum ar fi: *text liric, lirism, lirism ironic, ironie, titlu, temă dominantă, motiv central, enumeraţie, aluzie, parodie, tratare zeflemitoare, plan lexical/semantic, eu liric, voce lirică, spectacol de limbaj, imagine artistică, unitate ideatică, meditaţie, mit biblic* etc. Anume aceste concepte vor însoţi etapele de cunoaştere şi interpretare a poemului sorescian.

Lectura profilează un poem bazat pe o subtilă naraţiune despre o shakespeareiană *facere* a lumii. Elevii vor răspunde uşor la întrebarea „Cine şi ce face în această istorie poetică despre crearea lumii?", reconstituind din numele personajelor sale imaginea marelui scriitor englez: substantivele proprii Hamlet, Iulius Caesar, Antoniu, Cleopatra, Ofelia, Othelo, Lear, Richard al III-lea, dar şi portretul cumulativ al fiinţei umane (oameni, nişte indivizi, critici literari, clovni, regi, împăraţi, alţi nefericiţi, directori de teatru). Deja în etapa interpretării poemului, elevii vor conştientiza faptul că „Shakespeare devine, în viziunea poetului, Demiurgul însuşi, căci, asemeni lui Dumnezeu, a creat, prin operă, o întreagă lume. Parabola constă în transfigurarea parodică şi ironică şi cu umor a mitului biblic al facerii lumii. Aşa cum Dumnezeu a creat lumea prin cuvînt în materialitatea şi spiritualitatea ei, în şapte zile, scriitorul a recreat, tot cu ajutorul cuvîntului, o lume imaginară posibilă, ce ne însoţeşte constant prin lumea reală" [Lesovici 1999: 260]. Linia narativă a textului este potenţată de densitatea semantică a verbelor şi a substantivelor „în care economiei de mijloace retorice i se asociază economia de sentimente exprimate" [Sorescu 1984. XII]. Dinamica interioară a poemului este marcată, ludic, de semnificaţia versului liminar şi a celui final. Versul liminar (o propoziţie enunţiativă) comunică motivul central al poeziei, întemeiat pe mitul biblic al *creaţiei*, în timp ce ultimul vers pare a avea o şi mai apăsată intenţie de desacralizare a mitului, mai exact de convertire livrescă a acestuia.

Delimitînd secvenţele narative ale textului (pentru o mai bună administrare a conţinutului şi a structurii însăşi), se va observa că eul liric – în ipostaza sa de narator – consemnează întîmplările într-o ordine de natură temporală, cronologia desfăşurîndu-se după modelul biblic: în *prima zi, în ziua a doua; în ziua a treia, ziua a patra şi a cincea; în ziua a şasea; în ziua a şaptea*. Deşi aceste *şapte zile* pot sugera şi un timp indeterminat (echivalînd în absolut cu secunda, ziua, anul sau secolul), ele proiectează o stare de efervescenţă a semnificaţiilor estetice, filozofice şi morale ale poemului. Scenariul *noii* geneze shakespeareiene, a lumii (de hîrtie!) va fi astfel discutat cu elevii încît ei să se implice în acţiuni care i-ar determina să identifice unităţile ideatice, să le compare şi să le interpreteze. Ca suport pentru comparaţie poate servi capitolul *Facerea lumii* din Vechiul Testament:

Zilele	Capitolul 1. *Facerea lumii*	Poemul *Shakespeare* de M. Sorescu
Ziua întîi	La început a făcut Dumnezeu cerul şi pămîntul. Şi a zis Dumnezeu: „Să fie lumină!” Şi a despărţit lumina de întuneric.	„a făcut cerul, munţii şi prăpăstiile sufleteşti”
Ziua a doua	A făcut Dumnezeu tăria şi a despărţit apele cele de sub tărie de apele cele de deasupra tăriei. Tăria reprezintă cerul.	„a făcut rîurile, mările, oceanele /Şi celelate sentimente”
Ziua a treia	Şi s-au adunat apele cele de sub cer la locurile lor şi s-a arătat uscatul.	„a strîns toţi oamenii / Şi i-a învăţat gusturile”
Ziua a patra	A făcut Dumnezeu cei doi luminători mari: luminătorul cel mai mare pentru cîrmuirea zilei şi luminătorul cel mai mic pentru cîrmuirea nopţii, şi stelele.	„Ziua a patra şi a cincea le-a rezervat rîsului.”
Ziua a cincea	În această zi Dumnezeu a făcut animalele cele mai mari din ape şi toate păsările înaripate.	
Ziua a şasea	A făcut Dumnezeu animale, tîrîtoare şi fiare sălbatice după felul lor. Şi a făcut Dumnezeu pe om după chipul Său; după chipul lui Dumnezeu; a făcut bărbat şi femeie.	„a rezolvat unele probleme administrative”
Ziua a şaptea	S-a odihnit de toate lucrurile Sale, pe care le-a făcut.	a) „s-a gîndit că după atîta trudă / Ar merita să vadă şi el un spectacol.” b) „S-a dus să moară puţin.”
Observaţii:	Lumea creată de Dumnezeu este lumea văzută, perceptibilă. În centrul acestei lumi se află fiinţa umană. Dumnezeu a creat macrocosmosul şi a pus nume întunericului şi luminii, apelor şi pămîntului, cerului etc. Descoperită de către om, această lume este expresia necuprinsei generozităţi a divinităţii.	Spre deosebire de Dumnezeu, Shakespeare, a creat, cu mijloacele literaturii, lumea (imaginară) a stărilor interioare ale fiinţei umane – simţurile, emoţiile, sentimentele –, dramaturgia fiind o imagine a psihologiei umane, a aspiraţiilor şi a tensiunilor conflictuale care o animă.

În continuare, elevii vor cerceta scenariul narativ însăilat de Marin Sorescu, identificînd acţiunile personajului din poezia *Shakespeare* în actul genezei şi elaborînd, de fapt, răspunsul la întrebarea „Ce a făcut Shakespeare?” În acelaşi timp, elevii vor descoperi funcţia verbului (aproape toate verbele sînt la modul indicativ, timpul trecut, perfectul compus) la nararea tabloului facerii lumii:

- „a creat lumea în şapte zile” – sintagma *şapte zile* este o aluzie la mitul biblic al Genezei, în timp ce secvenţa temporală *în şapte zile* sugerează ideea de desfăşurare în direct a actului creator (un act încheiat);
- „a făcut cerul, munţii şi prăpăstiile sufleteşti” – facerea spaţiului vizibil/material (cerul, munţii), populat de om, dar şi a spaţiului dintre cer şi pămînt, sediu al atîtor *prăpăstii sufleteşti*; secvenţa reeditează ordinea din scenariul Genezei biblice (în prima zi, Dumnezeu a făcut cerul şi pămîntul, adică *locurile* pentru viitoarele *locuiri*);
- „a făcut rîurile, mările, oceanele/ Şi celelalte sentimente” – verbul *a făcut* la perfectul compus arată o acţiune sugerînd crearea întinderii acvatice, conotant al mişcării, al curgerii; în ziua a doua Shakespeare a făcut şi *celelalte sentimente*; aplicînd ideea de inferenţă, conchidem că *rîurile, mările, oceanele* potenţează sentimentul cunoaşterii vizuale, a acelei stări de nelinişte pe care o trăieşte omul în faţa imensităţii naturii. Mircea Doru Lesovici susţinea că aceste metafore se apropie „prin semnificaţie de aşa-numita „oceanografie” sufletească, prezentă la Mircea Eliade” [Lesovici 1999: 262];
- „Şi le-a dat lui Hamlet, lui Iulius Caesar,/ lui Antoniu, Cleopatrei şi Ofeliei,/ lui Othelo şi altora” – ca semn lingvistic, numele proprii creează un larg cîmp de explorare, introducîndu-ne în lumea personajelor shakespeareiene; procedînd astfel, Sorescu creează reprezentarea unor stări, emoţii şi sentimente fără a apela la alte cuvinte; numele personajelor shakespeareiene se instituie în semne ale simţirii general-umane; recurgînd la sinecdocă (Hamlet exprimă lumea personajelor

dilematice), Sorescu ne îndeamnă să ne recunoaştem (ca-ntr-o oglindă) într-o tipologie, să ne identificăm sau nu cu o anumită categorie de oameni;

- „a strîns toţi oamenii / Şi i-a învăţat gusturile" – întîlnirea cu... oamenii se produce abia în ziua a treia (deci, oamenii existau, dar de ce a creat mai întîi personajele?); imaginea *a strîns toţi oamenii* (i-a adunat într-un loc) sugerează ideea că oamenilor le-a venit rîndul abia după ce a fost creată Marea Operă, anume personajele fiind acelea care au făcut ca *toţi oamneii* să înveţe „Glasul fericirii, al iubirii, al deznădejdii, / Gustul geloziei, al gloriei şi aşa mai departe";
- „i-a mîngîiat pe cap cu compătimire" şi „le-a spus" – mitul creatorului care îşi împarte egal atenţia (inclusiv unor „indivizi care întîrziaseră"), dar întîmplarea face ca tocmai aceştia să devină critici literari (ironia, subtilă, rezultă din imaginea „i-a mîngîiat pe cap cu compătimire", ca pe cei mai puţin dotaţi, adică); gusturile terminîndu-se înainte de venirea lor, ei vor „gusta" doar cu... luciditatea opera Creatorului Shakespeare;
- „A dat drumul clovnilor/Să facă tumbe" – Shakespeare rezervă tocmai două zile rîsului. Odată creată, lumea are nevoie să zîmbească, sobrietatea fiind anulată pentru două zile. Clovnii (clovnul este un personaj tradiţional în teatrul elisabetan) urmează să întrupeze o altă lume, asupra căreia să se proiecteze conştiinţa critică; după Marin Sorescu, Creatorul Shakespeare acordă clovnilor o atenţie deosebită („Ziua a patra şi a cincea"), acest gen de *rege* „inversat" [Evseev 1994: 42] pregătindu-ne intrarea în universul regelui Lear sau al celui al lui Richard al III-lea;
- „I-a lăsat pe regi, pe împăraţi/Şi pe alţi nefericiţi să se distreze" – nimic nu pare a fi întîmplător în compoziţia poemului: regii şi împăraţii (umili şi nefericiţi, din perspectivă divină, ca şi alţii) vor avea şi ei drept compensaţie spectacolul clovnilor. Sorescu ne invită să descifrăm ceea ce stă dincolo de clovni şi de masca acestora, în rolul jucat de clovni la ora genezei shakespeareiene. Ca spectatori şi actanţi ai spectacolului lumii, clovnii ne fac să rîdem de propria noastră stîngăcie. Jean Starobinski nota în acest sens despre semnificaţia clovnului „il nie tous les systèmes d'affirmation préexistants, il introduit, dans le cohérence massive de l'ordre établi, le vide grâce auquel le spectateur, enfin séparé de lui-même, peut rire de sa propre lourdeur" [Starobinski 2004: 113];
- „a rezolvat unele probleme administrative" – surîsul cititorului răsare din sintagma „probleme administrative", un surîs pasager, pentru că ceea ce rezolvă Creatorul sînt: punerea la cale a unei furtuni, instruirea regelui Lear cum să poarte pălăria de paie şi crearea lui Richard al III-lea din deşeurile de la facerea luimii;
- „A pus la cale o furtună" – este o aluzie la comedia *Furtuna* a lui Shakespeare, o aluzie la faptul că însăşi aluzia reprezintă o formă de manifestare a spiritului poetic, dar şi sugestie a posibilităţilor Creatorului de a face orice: inclusiv o furtună. Substantivul *furtună* mai este şi o sugestie a puterii de manifestare a operei literare, dar şi semnificaţiilor simbolice pe care le poartă regele Lear şi Richard al III-lea;
- „Şi l-a învăţat pe regele Lear/Cum trebuie să poarte coroana de paie." – verbul *a învăţat* la perfectul compus timpul trecut evocă nu fără ironie comportamentul regelui Lear, întredeschizînd orizontul către misterele acestui personaj literar. Accentul ludic vizează partea a doua a imaginii literare;
- „Şi l-a creat pe Richard al III-lea" – crearea lui Richard al III-lea din deşeurile rămase de la facerea lumii exprimă ideea realizării acestuia din neîmplinirile Creatorului. Cunoscînd încărcătura simbolică a personajului (o întruchipare a răului), sîntem liberi să sesizăm modul cum pot rima referentul şi ficţiunea literară;
- „S-a uitat dacă mai are ceva de făcut" – imaginea surprinde o stare-limită în acumularea de verbe la nivelul întregului poem, personajul Shakespeare fiind pus în situaţia de a inspecta *efectele* facerii;:
- „s-a gîndit" – verbul trimite la reflecţia Creatorului Shakespeare asupra propriei opere;
- „ar merita să vadă şi el un spectacol" – o dorinţă configurînd ideea că orice creator vrea să-şi vadă *produsul* final: Shakespeare doreşte să vadă întrupat scenic sau în corp de literă marele spectacol al vieţii; prin lectura referenţială a versului deducem că, de fapt, conjuncţia „şi" îl implică în calitate de spectator şi pe marele creator al teatrului englez;
- „fiindcă era peste măsură de istovit" – ambiguă, imaginea poetică evocă starea fizică?/psihologică? a creatorului, sugerînd ideea că actul de creaţie înseamnă efort, sacrificiu, epuizare; relaţionînd verbul „era" (timpul trecut, imperfect) cu verbele „a creat", „a mîngîiat", „s-a gîndit", „a dat", „a strîns" etc. (avem în vedere exclusiv verbele la perfectul compus) descoperim imaginea poetică a unei stări de continuitate;
- „S-a dus să moară puţin." este versul care încheie tabloul/poezia, ademenind cititorul, printr-un reper arhitextual descompus şi recompus (mitul biblic al facerii lumii), într-o dimensiune a gravităţii, a emoţiilor produse de forţa demiurgică a personajului Shakespeare, adică a puterii de

exprimare a teatrului; adverbul „puţin" implică în procesul de semnificare nu numai verbul „să moară", ci mai ales verbul „a făcut"/"a creat", instituindu-se în poem ca o acţiune-simbol; aceste verbe suspendă ideea de dispariţie totală a creatorului, el supravieţuind *în* şi *prin* opera *făcută*/ realizată. Mircea Doru Lesovici comenta astfel versul în cauză: „Ultimul vers, de o rafinată simplitate, („S-a dus să moară puţin") poate fi un ecou al binecunoscutei *Partir c'est mourir un peu*; el sugerează că întotdeauna creatorul se retrage în spatele operei sale, pe rugul cunoaşterii lumii şi al cunoaşterii de sine." [Lesovici 1999: 262] Extrem de izbutit, ca enunţ final, ultimul vers al poemului poate fi comparat cu o secvenţă de dialog din tragedia *Vărul Shakespeare*, un dialog între Hamlet şi Sorescu, personaje ale acestei opere dramatice a lui Marin Sorescu:

„HAMLET: Cu Shakespeare termină! Danez şi dînsu-i?
SORESCU: Nu tocmai. Da' ţi-o spun pe şleau: englez îi.
Şi va trăi în urma ta... din scrisu-i.
HAMLET: Nu eşti oracol? Locuieşti la Delfi?
SORESCU: Puţin mai sus. Oracol nu-s, norocu-mi
Că nenăscut sînt... un noroc e-acesta...
HAMLET: Deci voi muri-nainte-ţi.
SORESCU: Tu şi Shakespeare...
(*După o pauză.)* Şi eu, la urma urmei..." [Sorescu 1992: 173]. Secvenţa repune în discuţie tema morţii, în special moartea creatorului de literatură.

Răspunzînd la întrebarea *Ce a făcut Shakespeare*?, vom descoperi împreună cu elevii că semnificaţia poemului derivă şi din perfecta *alegere* de către poet a unor lexeme care imprimă o senzaţie de siguranţă în montură a imaginilor/ideilor poetice:

Referinţe la fiinţa umană	Referinţe livreşti	Referinţe la universul interior al omului
▪ oamenii ▪ urmaşii lor ▪ altora ▪ nişte indivizi ▪ creatorul ▪ criticii literari ▪ clovnii ▪ regi ▪ împăraţi ▪ alţi nefericiţi ▪ directorii de teatru	▪ Shakespeare ▪ Hamlet, Iulius, Antoniu, Cleopatra, Ofelia, Otelo, Lear, Richard al III-lea ▪ opera ▪ critici literari ▪ clovnii ▪ rîsul ▪ să se distreze ▪ gloria ▪ directorii de teatru ▪ afişe ▪ spectacol ▪ trudă	▪ sentimente ▪ prăpăstii sufleteşti ▪ gusturile ▪ fericire ▪ iubire ▪ deznădejde ▪ gelozie ▪ gloria ▪ compătimire ▪ nefericiţi ▪ clovnii ▪ a contesta ▪ a rîde ▪ a se distra

Aceste serii de cuvinte funcţionează ca nişte lianţi semantici între *lumea reală* şi *lumea creată de scriitor*, dar care converg în acelaşi nucleu existenţial – fiinţa umană. Inventînd o trecere în revistă a teatrului shakespeareian, Sorescu pătrunde în opera scriitorului englez pentru a inventaria, de fapt, gusturile, sentimentele şi emoţiile noastre. Felul *cum* comunică poetul cu noi pare simplu şi familiar, luciditatea artistică, însă, creează în acest poem (dar şi în alte texte lirice) un *alfabet inconfundabil*, divulgînd totodată „alfabetul genetic al textului, tradiţia lui" [Manolescu 1987: 91]. În legătură cu această simplitate de suprafaţă a poemelor soresciene, Nicolae Manolescu avertiza, în eseul *Despre poezie*: „Dar dacă zgîriem cu unghia stratul de deasupra imaginilor, observăm că realitatea aceasta familiară e un simplu decor de carton, montat grijuliu pe o scenă de teatru, pe care se desfăşoară un spectacol de mult cunoscut, cu personaje mitice, ale căror replici răsună de mii de ani în urechile culturii europene. [...] Pe scena lirică este o mare înghesuială de personalităţi: Destinul, Moartea, Leda, Shakespeare, Soarele, Don Juan, Adam, Eva, Troia, Meşterul Manole, Laocoon, Atlantida, Eminescu, Wilhelm Tell şi altele, puzderie. Originalitatea începe de la felul poetului de a vorbi despre ele: sînt trase de mustăţi, li se arată limba (sau li se cere s-o scoată pe a lor), li se dau bobîrnace, sînt ironizate, dezbrăcate în pielea goală sau puse să-şi schimbe hainele între ele. Marile teme sînt înviorate şi făcute simpatice, printr-o bună doză de umor, căci poetul nu economiseşte calambururile, poantele sau asociaţiile insolite. Teme care speriau înainte pe erudiţi se află acum la îndemîna oricui: „depoetizarea" nu este o renunţare la poetic, ci la un mod de a-l concepe." [Manolescu 1987: 236]

Originalitatea poemului *Shakespeare* poate fi descoperită şi prin intermediul întrebărilor de tip interpretativ, care dirijează elevii spre relectura poemului, pentru a descoperi întreaga reţea de imagini, asocieri, aluzii etc. (vezi fişa):

Poemul	Harta întrebărilor interpretative
Marin Sorescu. ***Shakespeare*** Shakespeare a creat lumea în şapte zile. În prima zi a făcut cerul, munţii şi prăpăstiile sufleteşti În ziua a doua a făcut rîurile, mările, oceanele Şi celelalte sentimente – Şi le-a dat lui Hamlet, lui Iulius Caesar, lui Antoniu, Cleopatrei şi Ofeliei, Lui Othelo şi altora, Să le stăpînească, ei şi urmaşii lor, În vecii vecilor. În ziua a treia a strîns toţi oamenii Şi i-a învăţat gusturile: Glasul fericirii, al iubirii, al deznădejdii, Gustul geloziei, al gloriei şi aşa mai departe, Pînă s-au terminat toate gusturile. Atunci au sosit şi nişte indivizi care întîrziaseră. Creatorul i-a mîngîiat pe cap cu compătimire, Şi le-a spus că nu le rămîne decît să se facă Critici literari Şi să-i conteste opera. Ziua a patra şi a cincea le-a rezervat rîsului. A dat drumul clovnilor Să facă tumbe, Şi i-a lăsat pe regi, pe împăraţi Şi pe alţi nefericiţi să se distreze. În ziua a şasea a rezolvat unele probleme administrative: A pus la cale o furtună, Şi l-a învăţat pe regele Lear Cum trebuie să poarte coroana de paie. Mai rămăseseră cîteva deşeuri de la facerea lumii Şi l-a creat pe Richard al III-lea. În ziua a şaptea s-a uitat dacă mai are ceva de făcut. Directorii de teatru şi umpluseră pămîntul cu afişe, Şi Shakespeare s-a gîndit că după atîta trudă Ar merita să vadă şi el un spectacol. Dar mai întîi, fiindcă era peste măsură de istovit, S-a dus să moară puţin. (***Poeme***, 1965)	▪ De ce poemul sorescian debutează cu o aluzie, cu o abruptă deschidere intertextuală? ▪ Ce încărcătură imprimă poemului universul personajelor shakespeariene? ▪ De ce l-a ales poetul român anume pe englezul Shakespeare să dezvăluie reţeta *facerii*? ▪ Cum comentaţi faptul că poemul îşi liricizează substanţa abia în momentul cînd Shakespeare „S-a dus să moară puţin.”? ▪ Cum interpretaţi împletirea/ suprapunerea în poezie a *creaţiei* cu *somnul*? ▪ În ce mod demonstrează Marin Sorescu că literatura înseamnă trăire, tensiune, căutare, dar şi istovire? ▪ Dacă Dumnezeu a creat omul după chipul şi asemănarea Sa, după a cui asemănare a creat Shakespeare personajele sale? ▪ În ce moment al poemului simţim sentimentul de împlinire al lui Shakespeare? Cum este realizată această imagine poetică? ▪ Cum explicaţi hiperbola din versul „Directorii de teatru şi umpluseră pămîntul cu afişe”? Care ar fi semnificaţia stilistică a cuvîntului „şi” (conjuncţie/ adverb?) în acest context? ▪ Explicaţi de ce poemul nu provoacă un rîs tumultuos, ci mai degrabă un surîs întrebător şi reţinut? ▪ Cum demonstram că în poem există cele trei elemente ale schemei de bază a parodiei: a) un text anterior, ca punct de plecare; b) un mod de deviere (schimbare, alterare, distorsiune sau diferenţă) a sensului anterior; c) intenţia distorsiunii, schimbării etc. explică miza poetică a acestei subtile rescrieri parodice a mitului biblic.

Pentru ca elevii să conştientizeze dimensiunile ludică, ironică sau parodică ale poeziei, profesorul îi poate antrena în exerciţii de rescriere ludică după modelul poemului *Shakespeare* de Marin Sorescu. Cîteva sugestii: *Bacovia a creat simbolismul în şapte zile*; *Blaga a creat metafora în şapte zile* etc. De regulă, elevii reacţionează cu bucurie, exerciţiile de creativitate instituindu-se în etape ale învăţării, în cazul de faţă a conceptelor de ludic, ironie sau parodie. Propunem, în continuare, un exemplu de exerciţiu creativ, pornind de la „ipoteza” că... *Eminescu a creat poezia în şapte zile* (vezi textul):

Eminescu

Eminescu a creat poezia în şapte zile.
În prima zi a făcut codrul, lacul şi floarea albastră.
În ziua a doua a făcut melancolia, dorinţa, singurătatea
Şi celelalte stări sufleteşti,
Apoi le-a dat împăratului şi proletarului,
Sărmanului Dionis şi unui dac,
mare meşter la rugăciuni sfîşietoare,
pentru ca aceştia să le trăiască din plin.
În ziua a treia a suflat colbul de pe cronicile bătrîne
Şi s-a întrebat de ce ritmul nu-l abate cu ispita-i de la trebi.

Cam atunci sosiră şi epigonii – măşti rîzînde.
Poetul îi întrebă „Ce este poezia?”
Şi, fără a mai asculta răspunsul,

Începu să le citească scrisoarea adresată criticilor săi.
Ziua a patra şi a cincea le-a rezervat iubirii.
Îi permise Luceafărului să meargă la Demiurg,
Încercă să-l salveze pe Samson de uneltiri,
Şi mai trecu de cîteva ori pe lîngă plopii fără soţ...
În ziua a şasea şi-a inventariat temele şi motivele
Şi, pentru că le găsi extrem de moderne,
Îşi propuse să-şi recitească întreaga operă.

Duminică... avu un singur dor...

Acest tip de exerciţiu dezvoltă competenţele de scriere, spiritul de observaţie şi inteligenţa emoţională, elimină blocaje de ordin psihologic (de ex., „Nu sînt creativ") [Roco 2004: 110]. Totodată, actualizînd cunoştinţele acumulate anterior, exerciţiul continuă procesul de interpretare a poemului *Shakespeare* de Marin Sorescu.

Bibliografie:

1. Evseev, Ivan, *Dicţionar de simboluri şi arhetipuri culturale*, Timişoara, Editura Amarcord, 1994.
2. Lesovici, Mircea Doru, *Ironia*, Prefaţă de Liviu Leonte, Iaşi, Institutul European, 1999.
3. *Limba şi literatura română.* Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a, Chişinău, Î.E.P. Ştiinţa, 2010.
4. Manolescu, Nicolae, *Despre poezie*, Bucureşti, Editura Cartea Românească, 1987.
5. Roco, Mihaela, *Creativitate şi inteligenţă emoţională*, Iaşi, Editura Polirom, 2004.
6. Scarlat, Mircea, „Prefaţă" la Marin Sorescu, *Drumul*, Bucureşti, Editura Minerva, 1984.
7. Simion, Eugen, *Scriitori români de azi*, I, Ediţia a doua revăzută şi completată, Bucureşti, Editura Cartea Românească, 1978.
8. Sorescu, Marin, *Vărul Shakespeare*, în Sorescu Marin, *Vărul Shakespeare şi alte piese*, Bucureşti, Editura Cartea Românească, 1992.
9. Starobinski, Jean, *Portrait de l'artiste en saltimbanque*, Paris, Gallimard, 2004.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ФУНКЦИИ В ЖАНРАХ ЖЕНСКОГО ЖУРНАЛА

Анжела ШИЛИНА, *Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова, Киев, Украина*

Summary: One of nuclear functions in genres of women's magazines is the informational one. Linguistic and paralinguistic means provide its successful realization.
Keywords: *genre, woman's magazine, informational function, linguistic means, paralinguistic means.*

Rezumat: Una dintre funcţiile cardinale ale revistelor pentru femei este cea informaţională. Comunicarea eficientă este asigurată în cazul acestor reviste de componentele lingvistică şi paralingvistică ale comunicării.
Cuvinte-cheie*: sex, reviste pentru femei, funcţie informativă, sens lingvistic, sens paralinguistic.*

Жанр функционирует как горизонт ожиданий
для слушающих и модель создания для говорящих
Станислав Гайда

Изучение любой жанровой системы, как и изучение языка в целом, требует «строгого учета разнообразия лингвистических функций[1] и форм их реализации» [Тезисы Пражского лингвистического кружка 1967: 24]. В исследуемых 20 жанрах русскоязычного женского журнала Украины «переплетаются различные функции», и для нас актуальным становится «установление различной значимости функций в каждом данном случае» [Тезисы Пражского лингвистического кружка 1967: 25], выстраивание иерархии основных функций в жанрах женских журналов.

Доминирующими (ядерными) функциями выступают манипулятивная и информационная функции, которые взаимодействуют с периферийными функциями (гедонистической, рекламной, PR-функцией, организаторской, воспитательной, просветительской) (Н.В. Данилевская, М.Н. Кожина, Г.Я. Солганик).

Рассмотрим детально информационную функцию, цель которой – преподнести адресату женского журнала «новые знания о действительности, на основании которых он изменит свое поведение или, по крайней мере, свое отношение к этой действительности» [Бондаренко 2008: 294]. Задачи функции детерминированы гендерной спецификой каждого жанра: информация для жен-

[1]В данном случае под *функциями* понимаются «социальные функции языковых и текстовых единиц, их роль в реализации целей и задач общения и других экстралингвистических стилеобразующих факторов той или иной речевой разновидности, ее назначения в социуме» (Стилистический энциклопедический словарь русского языка 2003: 402).

щины строго цензурована патриархатным обществом – дом, дети, кухня, уход за собой и новости светской жизни, например:

Жанры женского журнала	Задачи информационной функции
Новинки косметики, модный обзор, поддержание красоты и здоровья, разговор о сексе	Презентовать новости из области косметологии, моды и сексологии.
Разговор о семье, разговор о детях	Обеспечить адресата информацией, связанной с социальными проблемами семьи и воспитанием детей.
Ведение хозяйства, новинки техники, кулинарный рецепт	Предоставить сведения, необходимые для успешного ведения домашнего хозяйства.
Совет специалиста, совет психолога	Помочь найти ответы на вопросы из разных областей научного знания.
Обложка, слово редактора, письма читательниц	Способствовать обратной связи между адресантом и адресатом в обмене новостями.
Интервью со знаменитостью, светская жизнь, житейская история	Организовать обмен социальным опытом между адресатом и другими людьми.
Астрологический прогноз, тест, путешествие	Предложить адресату дополнительные сведения для проведения досуга.

Успешная реализация информационной функции в жанрах женских журналов обеспечивается с помощью лингвистических и паралингвистических средств.

Лингвистическое оформление информационной функции выражается в употреблении:

- собственных имен существительных:

а) для номинации:

- известных деятелей науки, культуры, политики, шоу-бизнеса: *Мишель де Монтень* (философ), *Светлана Шевченко* (психолог), Игорь Кон (сексолог), Зигмунд Фрейд (психоаналитик) (жанр *совет психолога*); *Владимир Гришко* (певец), *Антон Макарский* (актер), *Ирина Бережная* (народный депутат ВР Украины) (жанр *обложка*); *Жанна Лаврова* (главный редактор «Натали»), *Наталия Хоменко* (главный редактор «OOPS!»), *Елена Скачко* (главный редактор «Единственная»), *Татьяна Краева* (главный редактор «CosmoLady») (жанр *слово редактора*); *Дэвид Бекхэм* (футболист), *Виллард Виган* (скульптор), *Андрей Куликов* (журналист), *Роберто Орчи* (сценарист), *Джон Гальяно* (дизайнер), *Пэрис Хилтон* (светская львица) (жанр *интервью со знаменитостью* и *светская жизнь*);

- населенных пунктов (городов, поселков, сел): *Анкара, Хельсинки, Ужгород, Нью-Йорк* (жанр *путешествие*);

- географических объектов (океанов, морей, гор): *Индийский океан*, *река Гудзон*, *гора Пуйо*; курортов: *Купио* (Восточная Финляндия), *Римини* (Италия), *Анталия* (Турция) (жанр *путешествие*);

- городских объектов (гостиниц, магазинов, баров, парков, культурных памятников и центров): *«УнгварЪскій»* (SPA-отель), *«Pianos»* (кафе), *«Di Valentina»* (торговый центр), *«Metropolitan»* (музей), *собор Святого Николая* (жанр *путешествие*);

б) для названия мест досуга детей и взрослых: *Сейчас в любом крупном городе есть игровые центры, предлагающие массу электронных развлечений (в* ***Киеве****, например,* ***«Дивосвіт»*** *возле станции метро* ***«Оболонь»****, центр развлечений в* ***«Караване»****)* («Единственная») (жанр *разговор о семье* и *разговор о детях*);

в) для номинации культурно-исторических объектов: *Если экскурсия отменилась из-за плохой погоды, побродите по виртуальным музеям. В* ***Перу****, высоко в* ***Андах****, находится легендарный город инков* ***Мачу-Пикчу****. Отличный шанс посетить это место – зайти по Интернет-ссылке* («Единственная») (жанр *разговор о семье* и *разговор о детях*);

г) для уточнения имен сказочных и мультипликационных героев: *Этой зимой популярны костюмы* ***Гарри Поттера***, ***Шрэка***, ***Сэйлор Мун***, ***Женщины-кошки***, ***Человека-паука*** («Единственная»); *Все наши новые и прекрасные* ***Спайдер-***, ***Супер-*** *и* ***Айронмены*** *по сути не отличаются от* ***Золушки*** («LQ») (жанр *разговор о семье* и *разговор о детях*);

- нарицательных имен существительных, называющих:

а) продукты питания: *масло, соус, перец, специи, вино, молоко* (жанр *кулинарный рецепт*);

б) бытовую технику и технические средства: *телевизор, СВЧ-печь, духовка-пароварка, стиральная машина, электрочайник, утюг, пылесос, выпрямитель волос* (жанр *ведение хозяйства* и *новинки техники*);

в) медиа-, орг- и автотехнику: *ноутбук, сканер, ксерокс, принтер, автомобиль, внедорожник, детская коляска* (жанр *ведение хозяйства* и *новинки техники*);

г) средства бытовой химии: *кондиционер для белья, увлажнитель воздуха, смягчитель жесткой воды* (жанр *ведение хозяйства*);

д) технические характеристики: *эквалайзер, стереодинамики, электропотребление, фильтрация, амортизатор* (жанр *новинки техники*);

- количественных имен числительных

а) для достоверных статистических данных: *Проведенное недавно крупное исследование показало, что, несмотря на эмансипацию,* ***72%*** *женщин не позволяют себе полностью раскрыться в постели и передают инициативу мужчине* («Joy») (жанр *разговор о сексе*); *В среднем, примерно* ***5-7%*** *детей имеют очень высокие способности и к точным, и к гуманитарным наукам; А вот дети математически одаренные и гуманитарно бездарные (или наоборот) встречаются крайне редко: таких всего* ***1-2%*** («Любимая») (жанр *разговор о семье* и *разговор о детях*); ***80%*** *визуальной информации о собеседнике мы получаем, глядя на его лицо, а еще* ***20%*** *дает одежда* («Oops!») (жанр *совет психолога*);

б) для указания номера оттенка косметической продукции: *помада* ***№435*** *от Artdeco, помада* ***№38*** *Make Up Factory, тени-лифтинг для век* ***№5*** *от AVON, моментально сохнущий лак для ногтей* ***№15*** *от BOURJOIS, крем-краска для волос* ***№123*** *от Garnier* (жанры *новинки косметики*);

в) для указания цены в украинской и иностранной валюте: *помада Shiseido Perfect Rouge* ***$ 25***; *пудра Estee Lauder Nutritious Vita-Mineral* ***$ 33*** (жанр *новинки косметики*); *платье Mukovnina& Klochok* ***2200*** *грн., балетки Marks&Spencer* ***290*** *грн.* (жанр *модный обзор*); *В садиках свои расценки – за поступление ребенка (вступительный взнос), его обучение и питание (ежемесячная плата – от* ***500*** *грн. и выше)* („Лиза”. „Мой ребенок”) (жанр *разговор о семье* и *разговор о детях*); ***7766*** *грн.* (индукционная варочная поверхность Infinite от Electrolux); ***100 $*** (сканер Epson) (жанр *ведение хозяйства* и *новинки техники*); *Так, в прекрасном кафе «Pianos» в Happy Hour предлагается на выбор огромная тарелка салата или бургер с картошкой* ***всего за $5*** («Oops!»); *Платишь только за один напиток (пиво или бокал вина, от* ***3 евро****) и потом можно подкрепиться в буфете пастой, салатом, сыром, ветчиной или оливками («Joy»)* (жанр *путешествие*).

- целых, дробных имен числительных для указания объема, веса, протяженности, темпеРатуры: парфюмированная вода с белым чаем BULGARI. Цена 40 мл =361 грн.(«Натали»); духи Salvador Dali, 50 мл 435 грн. («Joy») (жанр новинки косметики); 86 кг (ноутбук Q45); 0, 98 кг (ноутбук Toshiba) (жанр новинки техники); На горе оборудованы две лыжные трассы – 400 и 750 м, проложено 45 км лыжни; Учитывайте, что в марте средняя температура воздуха в Куопио -4,2 °С, в апреле +1,3 °С, в мае +14 °С, летом +20 °С («Единственная») (жанр путешествие).

Паралингвистическое сопровождение информационной функции проявляется в привлечении:

- шрифтов различной конфигурации и цвета для фокусирования внимания адресата на предложенной информации;
- фотографий, рисунков, пиктограмм для визуализации новостей;
- названий сайтов, написанных латиницей, для получения дополнительной информации по интересующей адресата проблеме: [Сайт автора эротических романов Каролины Кутола] http://pornoromantica.splinder.com («Cosmомагия»); [Новый эротический роман Мелиссы П. на русском языке] http:// www.bgshop.ru/description.aspx?product_no=9245672 («Cosmомагия»); [Подробное объяснение термина Chick lit с примерами из книг на английском языке] http:// en.wikipedia.org/wiki/Chick_lit («Cosmомагия») (жанр разговор о сексе); Посети ближайший районный Дом школьника. Можешь зайти на сайты в Интернете: http: // uaua.info/ content/10.html – о развивающих центрах для детей в Украине («Единственная»); Полный список детских садов Киева можно найти на сайтах www.kartka.com.ua, www.detstvo.info и www.baby.com.ua („Лиза”. „Мой ребенок”) (жанр разговор о семье и разговор о детях).

Таким образом, наши наблюдения над особенностями внедрения одной из ядерных функций жанров женских журналов – информационной – позволяют сделать следующие *выводы*: во-первых, функция, поддержанная лингвистическими и паралингвистическими средствами, репрезентирует информацию, строго регламентированную традиционно-патриархатными представлениями о роли женщины в обществе; во-вторых, информационная функция жанров ограничивает

«горизонт ожиданий» для женщины-адресата женского журнала, сводит его исключительно к проблеме четырех К (Kinder – дети, Kuche – кухня, Kirche – церковь, Kleider – наряды[2]) и, в-третьих, укрепляет в сознании адресанта мысль о том, что подобная информационная «модель» является единственно правильной и не подлежит современной гендерной коррекции.

Библиография:

1. *Тезисы Пражского лингвистического кружка* în *Пражский лингвистический кружок*, Москва, 1967.
2. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*, Москва, 2003.
3. Бондаренко, Л., *Информативная сущность жанра «Совет»* în *Наукові записки*, Серія Філологічні науки, 2008, Випуск 81(2).
4. *Словарь исторических фраз и речений* în http://www.russologia.ru/istfraV.html.

О ГРОТЕСКЕ В РОМАНЕ «ПЕТЕРБУРГ» АНДРЕЯ БЕЛОГО

Ольга ПЕТРИАШВИЛИ, *Сухумский Государственный Университет, Грузия*

Rezumat: Autoarea are în vizor romanul „Petersburg” a lui Andrei Beli, în care autorul, utilizînd elemente de grotesc, relatează evenimentele din timpul revoluţiei ruse de la 1905. Autoarea articolului investighează mijloacele specifice ale expresiei artistice şi anume: ritmul prozei şi neologismele abstracte. O atenţie deosebită se acordă cercetării imaginilor-simbol.

Cuvinte-cheie*: grotesc, imagine artistică simbolică, satiră, degradare, proză ritmică, construcţii de limbaj.*

Abstract: Elements of grotesque are used in Andrei Beli’s novel „Petersburg”. The novel is dedicated to events of 1905 year revolution in Russia. The author of the paper investigates specific methods of literary expressiveness, namely: rhythmic prose and abstract neologisms. Special attention is given to image-symbols.

Keywords*: grotesque, rhythmic prose, image-symbols, methods of literary expressiveness*.

Роман Андрея Белого „Петербург” создавался в 1911-1913 годах и сразу после опубликования принес автору мировую известность. Для своего времени он, безусловно, был новаторским. В романе усматривается прямая связь с гротескными произведениями великих русских сатириков XIX века, в частности, с „Петербургскими повестями” Н.В.Гоголя и „Историей одного города” и „Господами Головлевыми” М.Е.Салтыкова-Щедрина. Перекликаясь с „Невским проспектом” Н.В.Гоголя, автор „Петербурга” начинает свой роман со следующего иронического „Пролога”:

„Невский Проспект прямолинеен (говоря между нами), потому что он – европейский проспект; всякий же европейский проспект есть не просто проспект, а (как я уже сказал) проспект европейский, потому что... да...

Потому-то Невский проспект - прямолинейный проспект.

Невский Проспект – немаловажный проспект в сем не русском – столичном – граде. Прочие русские города представляют собой деревянную кучу домишек.

И разительно от них всех отличается Петербург” [Белый 1990: 9].

Петербург выступает со страниц романа как средоточие самодержавной власти, как чиновничий город, олицетворяющий заколебавшуюся российскую государственность начала XX века со всеми ее тогдашними противоречиями: дряхлеющая русская аристократия в каменных дворцах-кубах вдоль прямолинейных проспектов в центре города и „красного хаоса” - на окраинах, на „Островах” с ее многотрубными заводами и фабриками, с бушующей в стране революцией 1905 года, которую на свой символистский лад пытался осмыслить и экспрессионистски изобразить А.Белый. В целом получилась достаточно реалистическая картина жизни со всеми приметами того времени, а также со значительными элементами гротеска, которые мы усматриваем в сатире, карикатуре, пародии, язвительной иронии и сарказме, в мотиве маски („красное домино”) и, наконец, в фарсе.

Фарсом выглядит в ту революционную пору причудливая история с бомбой, оказавшейся в доме престарелого сенатора Аполлона Аполлоновича Аблеухова. Вокруг этой бомбы разворачивается до крайности утрированное действие романа, создавая пародию в каждой главе, в каждой сцене романа, где нет ни одного положительного персонажа, включая псевдореволюционера Дудкина (пародия на террориста-анархиста). На первый взгляд кажется, что центральной фигурой романа является младший Аблеухов – Николай Аполлонович Аблеухов, прямо или косвенно связанный со всеми действующими лицами романа. Однако вряд ли символист Андрей Белый поставил

[2]Вильгельм II Гогенцоллерн (1859-1941), прусский король и последний немецкий император (1888 – 1918), именно так определил круг занятий немецкой женщины (Словарь исторических фраз и речений).

бы живого, конкретного человека, к тому же бездарное ничтожество, в центр повествования, - ему нужен был символ, и таким символом, стержнем, вокруг которого вращается действие романа, является, на наш взгляд, именно „бомба", символизирующая главное событие эпохи – революцию 1905 года (роман четко датируется октябрем 1905 года) и так или иначе затрагивающая всех действующих лиц: и Николая Аблеухова, которому Дудкин принес на дом эту самую бомбу с часовым механизмом, и Аполлона Аполлоновича Аблеухова, который собственноручно, по рассеянности, заносит бомбу к себе в кабинет, но чудом остается жив, и Софью Петровну Лихутину, передавшую записку о бомбе Николаю Аблеухову, и ее мужа, подпоручика Лихутина, оказавшегося замешанным в это дело, и провокатора Липпанченко, толкавшего младшего Аблеухова на отцеубийство, и всех остальных действующих лиц. Тогда становится понятен глубокий смысл романа: правящая верхушка, воплощенная в сенаторе Аблеухове, сама своей антинародной политикой навлекла на себя революцию 1905 года, но сумела остаться у власти (бомба взорвалась рядом, но сенатор уцелел). А завершается роман совсем уж бредовым явлением гостя – „Медного Петра" - в жалкой каморке больного, измученного провокаторами Дудкина, и Петр Первый обращается к нему со словами „Здравствуй, сынок!" (с.215). В финале все линии развития сюжета также заканчиваются карикатурно, с убийственно-саркастическим авторским приговором: тут и видения, галлюцинации, помешательство, предательство, белая горячка, убийство. К этому добавляются многочисленные литературные реминисценции из „Медного всадника", „Каменного гостя" и „Пиковой дамы" А.С.Пушкина, „Бесов" Ф.М.Достоевского, „Бедной Лизы" Н.М Карамзина.

Гротескный стиль явственно ощущается и в характеристике действующих лиц романа. Так, например, сенатор Аблеухов – маленький, тщедушный, „худосочный и невзрачный" старик, с громадными зелеными ушами, лицом евнуха: „и лицо его, бледное, напоминало и серое пресс-папье (в минуту торжественную) и – папье-маше (в час досуга)" (с.12). Он глава некоего высокого „Учреждения", о котором ничего более не сообщается, ко времени действия романа сенатора прочат в министры, но карьера его заканчивается, и он подает в отставку. И это при том, что он косноязычен и ни одну фразу не может правильно построить и произнести до конца. Более всего его вдохновляла прямая линия. „После линии более всех симметричностей успокаивала его фигура – квадрат" (с.18).

Подстать сенатору Аблеухову и младший Аблеухов – Николай, который сам себя называет „отродьем". Это абсолютно никчемный человек, к тому же еще и тайный „отцеубийца", его „мужской разговор" („недообъяснение") с подпоручиком Лихутиным – верх бессмыслицы. Жена подпоручика Софья Петровна – пустая, вздорная светская дама: „Посетители Софьи Петровны естественно распадались на две категории: на категорию светских гостей и на *гостей так сказать"* (с.47), эти последние – „ни золотая, ни даже серебряная, а медная, бедная молодежь, получившая воспитание на свои трудовые грощи и щеголявшая обилием слов: „Социальная революция" (с. 47-48). „Был еще посетитель Лихутиной; офицер: Сергей Сергеевич Лихутин; собственно говоря, это был ее муж" (с. 47-48). Революционер Дудкин деградирует от алкоголя и любострастия, а спаивает его провокатор Морковин-Липпанченко, которого А.Белый сравнивает с гориллой: „Такой разбор чудовищной головы выдавал лишь одно: голова – голова недоноска, чей хиленький мозг оброс ранее срока огромными костяными наростами; и в то время как лобная кость выдавалась наружу надбровными дугами (посмотрите на череп гориллы), под костью, может быть, уже протекал неприятный процесс, называемый в общежитии размягчением мозга" (с.193).

Подобные характеристики вызывают в памяти персонажей романа М.Е.Салтыкова-Щедрина „Господа Головлевы", где в образе Иудушки Головлева и его ближайшего окружения показана полная духовная и физическая деградация русского поместного дворянства в конце XIX века, а в романе А.Белого „Петербург" точно такая же деградация показана в среде аристократической элиты начала XX века.

Гротескный фарс отчетливо виден и в том, как в самый разгар революции 1905 года, когда крестьяне из окрестных сел вокруг Петербурга жгли помещичьи усадьбы (об этом прямо говорится на страницах романа), а рабочие петербургских окраин, с „Островов", с Литейного, Путиловского и других заводов бастовали и в воздухе носилось „всеобщая забастовка" (об этом тоже говорится в романе), - в это время правящая верхушка в Петербурге беспокоится о „чистоте крови", устраивает костюмированные увеселительные вечера, увлекается спиритизмом, офицер затевает нелепую, бестолковую попытку самоубийства, то ли спасая „честь семьи", то ли спасая „честь мундира". В результате оказывается, что роман А.Белого „Петербург" не о самой революции, а о своеобразном отражении этой революции в аристократической и разночинной среде, - главная действующая сила революции – народ – только вскользь упоминается как некий людской поток, как безликая толпа с „Островов". Вот почему в этом сатирическом романе нет ни одного положи-

тельного героя и торжествует полная социальная бесперспективность, которую А.Белый оригинально облекает в художественную форму:

„Софья Петровна Лихутина развесила японские пейзажики, изображавшие вид горы Фузи-Ямы: все – до единого; в пейзажиках не было перспективы... откуда же быть перспективе?

И вот ее не было" (с.46).

Также комически обыгрывается многократно употребленное слово „перспектива": сперва это термин из области живописи (в тех же „пейзажиках"), но потом это уже синоним будущего (антоним – „бесперспективность"). В итоге: „Течение времени перестало быть; все погибло" (с.169). (Ср. у Салтыкова-Щедрина: „История прекратила течение свое").

Продолжая тему художественных средств выразительности, которыми А.Белый пользуется для достижения поставленной цели, отметим лишь две основные особенности романа: ритмическую прозу и символы-абстракции. Ободренный успехом ритмической прозы в „Симфониях", писатель повторяет этот прием и в других своих произведениях, в том числе и в „Петербурге". Павел Антокольский, например, восторгался „напряженным и нервным ритмом" музыкальной прозы „Петербурга". Обсуждая вопрос, насколько уместна в данном случае, именно в этой гротескной сатире ритмическая проза, следует обратить внимание на то, что гармоничный ритм, многократные повторы должны, по замыслу писателя, подчеркнуть дисгармоничность жизни, описанной в романе, и эта идея полностью реализуется.

Другая художественная особенность романа – использование неологизмов-абстракций на „-ость". А.Белый прекрасно знает, что в русском языке любое прилагательное можно превратить в существительное с помощью суффикса „-ость", образуя абстрактные, отвлеченные слова-понятия. Этим издавна занимались русские писатели и поэты, начиная с Н.М.Карамзина. За прошедшие два столетия было создано множество таких отвлеченных слов, часть которых прочно вошла в русскую лексику. А.Белый широко пользуется этими абстракциями-символами, попутно создавая собственные неологизмы. Вот некоторые из них: „переливности розовой ряби" (с.83)., „мутность сменилась"(с.95-96), „былые невнятности" (с.98), „убегающий в неизмеримость" (с.98), „запредельность"(с.100), „в горящую пламенность"(с.105), „бритость" (с.138), „Воссел на какой-то предметности" (с.139), „мыслительность многоногого существа" (с.181), в одновременной бесцельности" (с.263), „текущие липкости" (с.264), „голубая безвещность" (с.285).

В этом ряду символической художественной образности занимает свое место и литературный гротеск, с той существенной разницей, что здесь гротескной игрой слов можно создавать словесные конструкции, не имеющие аналогов в реальной действительности. А.Ф.Лосев иллюстрирует эту мысль следующим примером: „Румяной зарею покрылся восток..." Что это такое? Это большая образность. „Море смеялось" – вот простой пример метафорической образности. А когда у Вяч. Иванова говорится: „Мы – всплески рдяной пены / Над бледностью морей" – это символизм. Причем это не прихоть художественная, а широкая объективная картина. Это чувство глубинной образности" [Лосев 1990: 20].

Литература:

1. Белый А., *Петербург*. Сочинения в двух томах. Т. 2, Москва, *Художественная литература*, 1990.
2. Лосев А.Ф., *Страсть к диалектике*. Литературные размышления философа, Москва, *Советский писатель*, 1990.
3. Долгополов Л. А., *Белый и его роман „Петербург"*, Москва, 1982.
4. Петриашвили Ольга, *Гротеск в русской литературе XX века*, Тбилиси, 2005.

IMPORTANCE OF FIGURATIVE LANGUAGE AND METAPHOR

Maia AGHAIA, Maia MARGANIA, Manana SHELIA, *Georgia, Sokhumi State University*

Резюме: Известно, что любой язык характеризуется многозначностью, метафоричностью и экспрессивностью. Метафора в когнитивной лингвистике связана с мышлением и сознанием. Она упрощает процесс мышления и помогает в восприятию и освоению новых абстрактных концептов. Метафора не только формулирует представление об объекте, а также обуславливает способы и стиль мышления.

В статье затрагиватся вопросы образности языка во всех жанрах устной и письменной речи, в частности, пассивной -поэтической речи и в прозе.

Метафора также рассмотрена с точки зрения семантики и прагматики. С помощью семантического компонента декодируется прямое значение слова, хотя прагматический компонент помогает интерпретировать ее.

Ключевые слова: *многозначность, метафоричность, экспрессивность, метафора, устная и письменная речь, жанры.*

Rezumat: E cunoscut faptul că orice limbă se caracterizează prin polisemie, metaforicitate şi expresivitate. Metafora în lingvistica cognitivă e corelată cu gîndirea şi conştiinţa. Ea facilitează procesul de gîndire şi contribuie la perceperea şi asimilarea noţiunilor abstracte. Metafora e aptă de a reprezenta obiectul, dar şi de a determina mijloacele şi stilul de gîndire.

Articolul ia în discuţie aspecte ale expresivităţii limbii în vorbirea scrisă şi orală şi, parţial, în vorbirea pasiv-poetică şi în proză.

Metafora e analizată şi din perspectivă semantică şi pragmatică. Or, componenta semantică decodează sensul de bază, iar cea pragmatică îl interpretează.

Cuvinte-cheie: *polisemie, metaforicitate, expresivitate, metaforă, vorbire scrisă şi orală, genuri.*

Figurative language has been a focus in the field of cognitive linguistics. Cognitive linguistics recognizes that word meaning is not „fixed" but is rather a function of perspective. Meaning is more than just a sum of the parts. Human understanding of figurative language requires more than the monotonic combination of individual word meanings. There are several traditional models of figurative language understanding. These traditional models are quite general in that they attempt to account for people's understandings of many kinds of figurative speech. The most famous, and still controversial, of these views is the standard pragmatic model, best associated with philosophers Grice (1975, 1978) and Searle (1979). They proposed that figurative language deviates from normal literal speech and requires additional cognitive effort to understand. The standard pragmatic model assumes that understanding what speakers figuratively implicate in context demands pragmatic information that is more difficult to access than the semantic knowledge used to determine literal meaning. Understanding a figurative utterance requires people to consider different linguistic and non-linguistic information that best fits together to make sense of what a speaker or writer is saying.

The term "figurative language" refers to bypassing the literal meaning to deepen, broaden, or bring about new ideas or insights into a word or phrase. In many ways, figurative language is a description, in which abstract terms are used in place of concrete description. This type of language appeals to one's imagination and creates visual images to display the impact of what is being written. Figurative language is a language that means more than what it says on the surface. It usually gives us a feeling about its subject. Figurative language refers to a way of using description to create a special image and bring out one's emotions. It is also closely linked to the senses. Figurative language can include many words and phrases, and there are several types of figurative language. Most commonly, it can refer to making comparisons, repeating sounds, exaggerating or creating an appeal to the senses as it has been mentioned earlier.

Easier definition - Figurative language or speech contains images. The writer or speaker describes something through the use of unusual comparisons, for effect, interest, and to make things clearer. The result of using this technique is the creation of interesting images. Harder definition - Figurative language is not intended to be interpreted in a literal sense. Appealing to the imagination, figurative language provides new ways of looking at the world. It always makes use of a comparison between different things. Figurative language compares two things that are different in enough ways so that their similarities, when pointed out, are interesting, unique and/or surprising.

Figurative language is used in all types of writing, most often in poetry. They say that figurative language is very common in poetry, but is also used in prose, nonfiction writing and in everyday speech as well. Often, when speaking, individuals add in lots of figurative language when describing a person, place or event, or when telling a story.

Employing figurative language can make the message more interesting and provocative. It can create a variety of emotional responses in the listener depending on the context. Literary terms are essential to understanding literature. Writers use figurative language to help readers visualize what they are reading. By using figurative language, we create images or sense perceptions that allow us to better imagine the events we are reading about.

Classical and traditional linguistics by some counts identified more than two hundred and fifty different figures of speech. More recently, some have reduced the list to more manageable proportions; others have claimed to be able to classify all figurative language as either metaphor or metonymy.

A figure of speech is a literary device that makes an imaginative comparison or association. Almost everyone uses figures of speech in daily conversation, but masters of the literary arts use them to paint memorable pictures in the minds of their readers. A figure of speech is a word picture. It can be a comparison between two objects, people or events to highlight shared qualities between the two. Figures of speech can be exaggerations or ironies but the most common figures of speech are simile, metaphor, and alliteration. Metaphors are another way that writers use to paint word pictures for their readers. Metaphors are different than similes because instead of saying that one thing is like another, a metaphor says that one thing is or was another.

Metaphor is one of a number of so-called figures or speech or tropes. Simile is an important and closely related figure of speech which, it has been suggested, can help us to understand metaphor. Hobbes thought that all metaphor, not just objectionable cases such as mixed metaphor, was to be eschewed. It is a flaw; he seems to have thought, in the glass of language. There is an elaborate taxonomy of metaphorical tropes which used to be part of the subject 'rhetoric' which includes 'simile', 'synecdoche', 'metonymy', 'catachresis', 'zeugma' and more. The whole process of thinking is based on the perception of similarity, and difference, and metaphor is a fundamental tool which we use for the purpose of exploring similarity and difference. Metaphor is a tool of conceptual economy, but that does not exhaust its role. It is also a tool of discovery, providing a way of imposing or discovering structure within novel or unfamiliar situations. Metaphor is also an important means by which language develops.

It has been stated that metaphor takes a central place in the language. Metaphor is basic to language structure. It is found within different social and cultural contexts, irrespective of historical time. Metaphor is characteristic for any kind of speech. Traditionally it has two main functions in speech: emotional influence and modeling of reality. It is a well-known fact that context plays an important role in decoding a metaphor. According to Joseph Stern metaphor is a crucially context-dependent linguistic phenomenon. Lately theorists began to pay more serious attention to how metaphors actually function. First, it was pointed out that not all sentences used metaphorically are logically or even pragmatically absurd [Cohen 1975]. Second, it became increasingly obvious that in the context of different sentences, and in the context of the same sentence as uttered by different speakers on different occasions, the same word could be used metaphorically to express many, very different meanings. Theorists generally maintained that metaphors are a type of speaker meaning, on which speaker says one thing in order to mean something else [e.g. Grice 1975, Searle 1979], or else that metaphors don't have any distinctive 'meaning' at all, but simple cause certain distinctive effects in their hearers [e.g. Davidson 1984, Porty 1987].

Cognitive linguists emphasize that metaphors serve to facilitate the understanding of one conceptual domain, typically an abstract one like 'life' or 'theories' or 'ideas', through expressions that relate to another, more familiar conceptual domain, typically a more concrete one like 'journey' or 'buildings' or 'food'. Food for thought: we devour a book of raw facts, try to digest them, stew over them, and let them simmer on the back-burner, regurgitate them in discussions, cook up explanations, hoping they do not seem half-baked. Theories as buildings: we establish a foundation for them, a framework; support them with strong arguments, buttressing them with facts, hoping they will stand. Life as journey: some of us travel hopefully, others seem to have no direction, and many lose their way.

Some theorists have suggested that metaphors are not merely stylistic, but that they are cognitively important as well. In Metaphors We Live by George Lakoff and Mark Johnson argues that metaphors are pervasive in everyday life, not just in language, but also in thought and action. A common definition of a metaphor can be described as a comparison that shows how two things that are not alike in most ways are similar in another important way. They explain how a metaphor is simply understanding and experiencing one kind of thing in terms of another.

The authors call this concept a 'conduit metaphor.' By this they meant that a speaker can put ideas or objects into words or containers, and then send them along a channel, or conduit, to a listener who takes that idea or object out of the container and makes meaning of it. In other words, communication is something that ideas go into. The container is separate from the ideas themselves. Lakoff and Johnson give several examples of daily metaphors we use, such as „argument is war" and „time is money."

Metaphors are widely used in context to describe personal meaning. The authors also suggest that communication can be viewed as a machine: „Communication is not what one does with the machine, but is the machine itself" (Johnson, Lakoff, 1980).

The key aspect of a metaphor is a specific transference of a word from one context into another. Some recent linguistic theories view language as by its nature all metaphorical; or that language in essence is metaphorical.

We believe that metaphor should be viewed in terms of semantics and pragmatics. With the help of semantic component we decode the direct meaning of a word though pragmatic component helps us to interpret metaphor. In order to analyze metaphor it's essential to analyze both the speaker and listener's mental models. The main role of metaphor in speech is to have an emotional impact and modelling reality.

Here are some metaphor examples:

The teacher got to the bottom of the problem. It means that the teacher got to the source of the problem.

My dad was boiling mad. This implies that my dad was very, very angry.

His idea was difficult to swallow. It means that his idea was hard to accept.

The homework was a breeze. It means that the homework was very easy to do.

They showered the birthday girl with gifts. This implies that they gave the girl many gifts.
My memory of the event is foggy. This implies that my memory of what happened was unclear.
Her dog, Jake, was the sunshine of her life. It means that Jake was the brightest or best part of her life.
Mary stole the spotlight with her performance. It means that Mary's performance made her the center of attention.
If I were you, I would steer clear of that topic. It means that you should stay away from that topic.
The suspect clammed up when the police began to ask him questions about where he had been the night of the crime. It means that the suspect shut his mouth and said nothing.)
Alice was thrilled when her idea began to bear fruit. It means that Alice's idea produced results.
I knew he was just joking because I could see a smile sprouting from the edges of his lips. It implies that a smile was forming and growing.
Helen and Maria hatched a plan to help Maria become president of her class. It implies that Helen and Maria came up with a plan.
Each year, a new crop of students entered Harrison High School. It means that each year a new group of students entered whose skills and abilities would grow during their years at Harrison.

"Between the lower east side tenements the sky is a snotty handkerchief."
("The Butt of Winter", Marge Piercy)
"A man may break a word with you, sir, and words are but wind."
("The Comedy of Errors", William Shakespeare)
"But my heart is a lonely hunter that hunts on a lonely hill."
("The Lonely Hunter", William Sharp)
"Love is an alchemist that can transmute poison into food--and a spaniel that prefers even punishment from one hand to caresses from another."
("Lacon", Charles Colton)
"Men's words are bullets that their enemies take up and make use of against them."
("Maxims", George Seville)
"The rain came down in long knitting needles."
("National Velvet", Enid Bagnold)
"Language is a road map of a culture. It tells you where its people come from and where they are going."
(Rita Mae Brown)
"Memory is a crazy woman that hoards colored rags and throws away food."
("Keystones of Thought", Austin O'Malley)
"Love is the wild card of existence."
(„In Her Day", Rita Mae Brown)
"Time is a dressmaker specializing in alterations."
("Face toward the Spring", 1956, Faith Baldwin)

This article deals with the necessity using figurative language and metaphor. Conducted research revealed that Speakers and writers use figurative language and metaphors for several reasons:

- Metaphors can help readers or listeners to better understand something about the object or idea.
- Metaphors can make speaking and writing more lively and interesting.
- Metaphors can communicate a great deal of meaning with just a word or a phrase.
- Metaphors, because they imply rather than directly state relationships, can get listeners and readers to think about what they are hearing or reading.

Figurative language and metaphors are important because they are very common. It is impossible to speak, read, or listen to English without encountering them. Every newspaper is full of metaphorical language. Very often metaphorical use of a word is more common today than its literal use. Language would certainly be much duller, and would more importantly have been unable to develop its complex and powerful resources of generalisation and abstraction without the resources of metaphor.

Metaphors are speech ornaments and meaning-enhancing analogies. They are mental and picturesque representations of the real world.

Literature:

1. Lakoff, G. and Johnson, M. (1980), *Metaphors we live by Chicago and London*, Sacks, S., 1979, on metaphor, Chicago and London.
2. John Searle, *„Metaphor", in his Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge, Cambridge University Press, 1979.

3. Jon Wright, *Idioms Organizer, Organised by metaphor, topic and key word*, 1999, Heinle, a division of Thomson Learning, Inc.
4. William Grey, *Metaphor and Meaning*, 2000, Minerva.
5. Maia Aghaia, *Metaphor-Mechanism, Semantics and Pragmatics* [On the material of English and Georgian phraseology], dissertation, 2008, Tbilisi.

ПУЭРИЛИЗМ И XX-ОЕ СТОЛЕТИЕ (ПО И. ХЕЙЗИНГУ)

Хатуна АМАГЛОБЕЛИ, *Сухумский Государственный Университет, Грузия*

Summary: From the point of view of Dutch culturologist Yohan Heizinger in culture an element of play is of vital importance. Play is next to culture and characterizes a lot of forms of culture. Heizinger considers the element of play to be strength of mind. If spirit of play lacks, it means that the culture will be lacked.

By the end of 18th century mankind created the culture in form of play. Everything was changed from 19th century, as culture lost its freedom, honour, respect.

The same situation is in 20th century; We can depict this situation with a word „Purelism”-which means psychological State (condition) which is something everage between childhood and childishness with its immature State. From the point of view of Heizinger the culture which is being directed by „Childishness wisdom” is a sign of immature. Purelism is not creative power, but immative spirit. Connection between immature spirit and totalitarianism is straight (real).

***Keywords**: purelism, creative power,totalitarianism, culture, evolution.*

Rezumat: Din punctul de vedere al culturologului german Yohan Heizinger, elementul vital al oricărei culturi îl constituie ludicul. Ludicul este posterior culturii, fiind caracteristic mai multor forme ale culturii. Heizinger consideră că ludicul este un semn al inteligenţei, iar lipsa spiritului ludic înseamnă lipsa culturii.

Pînă la sfîrşitul secolului al XVIII-lea, omenirea a creat cultura sub formă de joc. Lucrurile s-au schimbat în secolul al XIX-lea, cînd cultura „şi-a pierdut” libertatea, onoarea şi respectul.

Situaţia s-a menţinut în secolul al XX-lea; putem desemna situaţia prin termenul „puerilism”, care înseamnă „stare mintală a unui adult raportabilă la nivelul psihicului unui copil”. Din punctul de vedere al lui Heizinger, cultura care este dominată de puerilitate este o cultură imatură. Puerilismul nu desemnează un spirit creativ, ci unul imitativ. Există o condiţionare directă între spiritul imatur şi totalitarism.

***Cuvinte-cheie:** puerilism, putere creativă, totalitarism, cultură, evoluţie.*

Имя голландского культуролога Йохана Хейзинга ассоциируется с концепцией игровой культуры. В своем итоговом труде **„Homoludens” („Играющий человек”)** он развивает идею, согласно которой, элемент игры присутствует в культуре и играет в ней существенную роль, что игра сопровождает культуру на протяжении всего ее существования и характеризует множество её форм. Более того, Хейзинг считает, что игра является живительной душой культуры и что уничижение духа игры, несомненно, приводит к упадку самой культуры.

Очевидно, что Хейзинг пытается обосновать свое предположение и именно поэтому анализирует сущность игры, ее специфику. Он спрашивает: что представляет собой игра? И представляет ее скрупулезную характеристику. По Хейзингу, игра представляет собой добровольное поведение, выполняемое в пределах временных и пространственных границ, которое создает ощущение напряжения и радости, и осуществляется в безоговорочно обязательном порядке. Игра является представлением, разыгрываемым здесь и сейчас. Это зрелище, а не идеальное воссоздание реального в сознании. Это действо, но не обычное, а «необычное», пространственное и временное отмежевание от повседневной реальности, от законов повседневной жизни, и именно поэтому является переходом в завораживающий, очаровывающий и художественный мир. Действительность данного мира несомненна, это реальный мир. И доказательством тому является культура человечества: Архаическая культура, культура Древнего Рима, Средние Века или культура времен Ренессанса, стили Барокко или Рококо насыщены целеустремленностью игры. Духом игры пропитаны и такие виды деятельности человеческого разума, какими являются философия, теология, политика, экономика и т.д. Однако, тот факт, что между разными элементами культурной жизни, игра занимает важное место, отнюдь не означает того, что культура произрастает из игры или же сама игра преображается в культуру. В данном случае, речь идет не о преобразовании, а о том, что культура формируется в форме игры и осуществляется с устремленностью игры. Общественная жизнь, по своей сущности, не означает сохранения только биологического существования или расширения жизненного пространства; это ориентированное на более высокие ценности сосуществование людей, которые игрой создают «собственное восприятие жизни и мироздания» [Хейзинг: 69].

Во время игры «разыгрывается» нечто такое, что превосходит стремление к жизнеутверждению и само наделяет жизнедеятельность смыслом. По мнению Хейзинга, так как игра имеет смысл, в ней присутствует и нематериальный элемент, называемый разумом, «душой». Однако тут же

замечает, что, несмотря на то, что она (игра) относится к деятельности разума, она не подразумевает по своей сути никаких разумных функций, доблести или порока», (стр.17). Игра, как таковая, не соотносится ни с истинным, ни с добрым. Место игры не находится в эстетической сфере, и это потому, что игра имеет глубинную самобытность, на основании которой она (игра) предстает как обычное, отличное от жизни явление. Игра олицетворяет тот фермент свободы, который создает культуру, что преображает обычную человеческую жизнь в нечто большее, чем борьба за самосохранение, обретение жизненного пространства или за выживание рода человеческого.

До восемнадцатого века культура человечества служит ярким доказательством всего вышеизложенного. Картина радикально меняется с девятнадцатого века. И, по мнению Хейзинга, «виной» тому является научный прогресс. Выход на передний план утилитарно – практических и рационалистических элементов предоставил потребительской природе человека широкие возможности; он уверовал в силу научного прогресса, вооружился научным планом и для достижения «собственного земного благоденствия приступил к труду. Идеалы труда, просвещения и демократии не оставили места вечным принципам игры» [Хейзинг: 250].

Что происходит в культуре двадцатого столетия? Насколько стремления игры охватывают людей, приобщенных к этой культуре? Ответы на эти вопросы Хейзингом даны в последнем разделе монографии.

Хейзинг считает, что в двадцатом веке такие сферы культурной деятельности человека, как наука, искусство, экономика, политика и даже спорт выходят из сферы игры. Это наглядно видно при анализе каждой из этих сфер.

Состязание (в современной интерпретации - спорт) представляло собой проявление агонийно–рыцарского духа, который создавал игровое состояние. С девятнадцатого века спорт формируется в организованный поединок, с определенной системой правил. А уже в двадцатом веке спорт превратился в «серьезное увлекательно-захватывающе дело». [Хейзинг: 255]. Современные спортивные соревнования невозможно представить без технической организации, материального оснащения и научного обоснования, что, собственно, является угрозой потери духа игры, который во все времена был сопутствующим звеном всех состязаний.

Если, в случае спорта, разговор касается игры, которая с течением времени превратилась в серьезное дело, но, несмотря на это все равно воспринимается как игра, то в экономической деятельности все наоборот – серьезная деятельность превращается в игру, сохраняя, однако, статус серьезности. Возникшее в спорте понятие рекорда находит широкое применение в экономической сфере. Состязание между гигантами промышленности и торговли становится все более напряженным и азартным. Агонийный момент делает торговлю более продуктивной. Однако это вовсе не означает того, что экономика пропитана игровым стремлением. Существенные для игры признаки, такие, как свобода, вольность и достоинство для этой деятельности являются чуждыми, поскольку, по выражению Хейзинга, торговое состязание в самом зародыше базируется на желании одного индивида обставить другого своего собрата.

На протяжении веков основополагающей составляющей искусства было нахождение жизненно важной функции в общественной жизни. Хотя процесс эволюции культуры отдалил ее от социальных основ и превратил в независимую и свободную деятельность отдельных индивидов. Это перестановка с социальной на индивидуальную ступень превратила искусство в благородное украшение жизни привилегированных, а творец искусства признавался особенным существом, стоящим над массой простых смертных. Однако уже с конца девятнадцатого века всеобще высокая оценка искусства распространяется и в слоях населения, имеющих простое школьное образование, и искусство становится достоянием общественной собственности. В то же время основным импульсом творчества провозглашается стремление к новому и непознанному, что приводит искусство к непосредственному сближению с рынком. В этой связи Хейзинг пишет: «Искусство более всего может освоить механизацию, внешние эффекты, так как оно тесно связано с рынком и работает с техническими средствами. Все это, более чем, отдаляет от нас элементы игры» [Хейзинг: 260].

Если для характеристики искусства мы исходили из категории игры, как из данной и всеми принятой величины, то в случае с наукой дело обстоит совершенно иначе. Так как, с одной стороны, мы имеем возможность сравнивать науку с определенным игровым пространством, то, с другой стороны, она подразумевает не беспечность и уклонение, побег от повседневной реальности, а напротив, имеет способность постоянно «находиться в поиске контакта с действительностью, не только с утилитарной точки зрения, в виде прикладной науки, но и в поиске попыток, в виде чистой науки, создать модель действительности универсального значения. Правила в науке, в отличие от порядков игры не являются незыблемо установленными. Снова и снова опыт форми-

рует их, и наука вынуждена видоизменяться. Правила игры же никто не может сфабриковать (подделать), они могут быть изменены, но не исправлены» [Хейзинг: 261]..

Реальные политические взаимоотношения между нациями и государствами определяются принципами «врага и друга», где «враг» не кто-то личностный, а просто «чужой», которого следует убрать с пути. Это противник, которого надо не просто «притеснить», а тот, кого следует уничтожить и стереть со своего пути. Безусловно, что такой принцип исключает игровое стремление.

Исходя из всего вышеизложенного, по мнению Хейзинга, современную культуру все больше определяет свойство, которое можно выразить словом «пуэрилизм». Это психическое состояние, что-то среднее между детством и юношеской неуравновешенностью. Это ряд действий, в которых современный человек, в составе того или иного организованно действующего коллектива, ведет себя в масштабах отроческого возраста. Это проявляется ежедневно, везде – во всех сферах и во всякого рода взаимоотношениях: неисчерпаемая потребность в банальных развлечениях, жажда грубых сенсаций, влечение к массовым зрелищам, «недостаток чувства юмора, внутренняя готовность увидеть злой умысел «у других», нетерпимость к «чужому» мнению, неизмеримо преувеличенная похвала и хула и открытость ко всякого рода иллюзиям, которые обостряют любовь к себе и к групповому сознанию». [Хейзинг: 264].

Что является причиной этого? Во–первых, появление в интеллектуальных (сознательных, разумных) отношениях полуобразованных масс, а с другой стороны, снижение уровня нравственных (моральных) ценностей и, в третьих, очень высокий показатель проводимости техники и общественных организаций. Хейзинг отмечает: «Духовное состояние подростка, который был лишен воспитания, хорошего тона и традиций, пытается достичь господства во всех сферах и прекрасно достигает этого. В целом ряде жизненных областей общественное мнение формируется незрелым юношеским темпераментом и мудростью подростковых объединений» [Хейзинг: 264].

Хейзинг приводит пример официального пуэрализма из жизни Советской России, когда три колхоза Курской области, с названиями «Буденный», «Крупская» и «Красная нива» за отставание по сдаче зерновых были переименованы в «Медлительный», «Саботажник» и «Бездельник». Этот случай наглядно показывает, во-первых, общественное сознание и настрой, а во-вторых, – служит примером гипертрофированного политического энтузиазма.

Общественная жизнь и, соответственно, культура, управляемая «юношеской мудростью», является признаком незрелости. А разум (сознание), по своей воле отказывающийся от своей зрелости, поддерживается всего лишь и только злыми умыслами и во всех ее проявлениях звучит угроза, заключает автор.

И все-таки, что же такое пуэрилизм? Это духовное начало игры, существующее в перерожденном виде, являющееся проявлением незрелой и не созидательной души. В конечном итоге, двадцатый век создается этой незрелой душой. А между незрелостью души и тоталитаризмом существует прямая связь. Тоталитаризм не терпит свободы, смелости, стремлений к уважению и достоинству. Именно поэтому тоталитаризм возможен там, где устремления к игре утеряны. Причина прихода в упадок культуры двадцатого века состоит в уничижении духа игры, что в итоге привело человечество к реальной опасности фашизма.

Литература:

1. И. Хейзинг, *Homoludens*, Тбилиси, 1997.

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Анна ПОМЕЛЬНИКОВА, *Бэлцкий госуниверситет им. А. Руссо, Республика Молдова*

Rezumat: Comunicarea constituie una dintre componentele de bază ale societăţii umane. Pronunţarea corectă este indispensabilă pentru realizarea unei comunicări eficiente, întrucît ea afectează perceperea sensului cuvîntului. Pronunţarea defectuoasă a unor sunete poate afecta înţelegerea sensului şi duce la eşuarea comunicării. Din acest motiv, este deosebit de importantă orientarea, în procesul instruirii, pe formarea unor abilităţi fonetice în pronunţare, în baza cunoaşterii sistemului fonetic al limbii native şi al limbii însuşite, în vederea evitării greşelilor de pronunţare.

Cuvinte-cheie: *fonetică, abilităţi, pronunţare, interferenţă, limbă nativă, limbă străină.*

Abstract: Communication is the most important component of any human society. Correct pronunciation is necessary for proper communication because the pronunciation affects the understanding of the meanings of the words. If the sound of a word differs it may lead the listener to incomprehension and provoke a failure of communication. In this aspect, it is very important for a learner to focus on acquiring phonetic skills from the very beginning, basing on knowledge of the phonetic systems of native and foreign languages that helps to avoid mistakes in pronunciation.

Keywords*: phonetics, skills, pronunciation, interference, native language, foreign language.*

Звуковая система - необходимый и важный элемент структуры языка, причём такой её элемент, без изучения которого невозможно изучение грамматического строя языка и словарного состава. Известно, что изучение структуры языка является важной задачей языкознания. Это значит, что в состав этой задачи входит также изучение звуковой системы иностранного языка, в нашем случае, немецкого. Поэтому преподаватель на начальном этапе обучения немецкому языку должен ознакомить обучающихся с методическими приемами по развитию фонетических навыков. Перед обучающимися ставится конкретная задача - сознательное усвоение фонетической базы немецкого языка, конечным результатом которого должны стать умения, позволяющие обучающему избежать трудностей в построении корректно звучащей речи. Приобретённые навыки должны способствовать более качественному восприятию звучащей речи.

Усвоение системы при таком подходе к овладению иноязычным произношением дает возможность обучающемуся самостоятельно совершенствовать свои навыки, корректировать ошибки, четко осознавая, где была совершена ошибка, почему она возникла и как необходимо ее исправить.

Учитывая поставленную задачу - формирование первичных произносительных умений у студентов, – преподаватель выстраивает последовательность действий, подготавливающих усвоение фонетической базы языка. Для этого на факультетах иностранных языков традиционно выделяется вводно-фонетический курс (минимально четыре недели).

На данном этапе обучения происходит знакомство с фонемами немецкого языка, отрабатывается их произношение, графическое изображение. Упражнения составляются с учётом постепенного освоения как гласных, так и согласных звуков. Подбираются задания, сочетающие работу над звуками и с интонационным оформлением высказывания. Целью подобных упражнений является также выработка навыков правильного чтения текста в транскрипционной и в графической записи.

Обладая методикой работы над произносительными навыками, опытный преподаватель выстраивает тренировочные упражнения в плане возрастания трудностей.

Овладение произносительными навыками в условиях многонационального общества предполагает соблюдение определённых требований к организации фонетического материала, последовательности его изучения по отношению к упражнениям.

Особенность нашего вуза состоит в том, что в нём немецкий язык изучают представители многих национальностей – молдаване, русские, украинцы, болгары, гагаузы, т.е. билингвы. Они владеют как родным языком, так и русским, что дополнительно привносит в процесс обучения немецкому языку разноплановые трудности: психологические и лингводидактические. Проблема эта весьма сложная и малоизученная. Хотя вопросам построения, содержания, организации и формирования фонетических навыков уделяется достаточное внимание в научно-методической литературе, тем не менее данная проблема актуальна и может быть решена лишь с учётом результатов контрастивного анализа фонетических систем контактирующих языков.

Основной целью преподавателя на начальном этапе является обучение правильному произношению звуков и звукосочетаний, формирование элементарных навыков речи на уровне ограниченных интонационных и грамматических моделей, т.е. создание новой артикуляционной базы.

Для формирования фонетических навыков при владении немецким языком в условиях многоязычия преподавателю необходимо учитывать следующие моменты: специфику взаимодействия фонетических систем контактирующих языков, а также особенности звуков немецкого языка с учётом их сходства и различия в контактирующих языках.

Обучение произношению в процессе усвоения немецкого языка строится на знании и речевом опыте студентов, приобретённых ими в процессе изучения русского, румынского и одного из иностранных языков, изучавшихся в школе. При этом принимается во внимание как положительное, так и отрицательное влияние со стороны контактирующих в процессе обучения языков.

Лексический минимум в период вводно-фонетического курса при обучении немецкому языку включает наиболее употребительные слова, имеющие общие корни с английским языком или интернационализмы (*Student, Institut, Gruppe, Musik, Thema, Rose, Hand, warm, braun, Bank)*. А в грамматическом плане обучающимся предлагаются речевые модели, общие для немецкого и английского языков. (Обучающиеся – это, как правило, выпускники школ, изучавшие в школе в качестве первого иностранного язык английский язык).

Последовательность введения звуков практически во всех учебниках, по замечанию Т.Д.Вербицкой, научно не обоснована. Звуки [a] и [a:], по её мнению, представляют наибольшую трудность, а поэтому исследователь предлагает начинать обучение немецкому произношению со звука [i:], а затем звук краткий [i], вводя параллельно группу переднеязычных согласных [t], [d], [n], [z], [s], [ts]. Т.Д.Вербицкая отмечает при этом, что попарное введение гласных звуков даёт возможность дифференцировать положение органов речи при артикуляции долгого и краткого гласного.

При формировании артикуляционных навыков немецкого языка порядок выполнения фонетических упражнений зависит от степени фонетических трудностей, при этом выбор упражнений должен соотноситься с этапом формирования произносительного навыка. Исходя из нашего опыта работы, мы предлагаем следующую последовательность действий по отработке звуков:

а) «разогрев» речевого аппарата, предъявление нового звука, объяснение способов артикуляции, тренировка звука в речи под контролем преподавателя, транскрипция звука. Восприятие звука, графическая запись звука, тренировка звука в словах, словосочетаниях, потоке речи;

б) сравнение звуковых систем немецкого, английского, русского и румынского языков, что позволяет нам выявить закономерности, лежащие в основе выбора методики постановки того или иного звука. Как известно, эффективность обучения произношению определяется качеством упражнений, которые направлены на формирование слуховых и произносительных навыков.

в) упражнение по восприятию нового звука на слух и первичное выполнение фонетических действий по образцу и правилу: подготовка речевых органов к воспроизведению звука, повторение звука, слова, фразы по образцу, наблюдение за способами артикуляции звуков.

г) для дифференциации слуховых и речедвигательных ощущений осуществляют выполнение упражнений по сопоставлению воспринимаемых звуков: немецкое [h], и английское [h], немецкое [r], и английское [r], немецкое [l], английское [l], русское [л] и румынское [l]. Затем следуют упражнения на восприятие звукосочетаний, например, с гласными в позиции перед согласным и в позиции после согласного:

[ti:], [pi:], [ki:], [li], [la:], [le:] [ta:k], [‘ap], [‘at] [‘a :l], [‘i:l], [‘e:l]

После этого предлагается упражнение на восприятие отдельных слов, содержащих новый звук - *lieben, liegen, lessen, Lied, Land, lernen, alt, alle, laut, kalt* – словосочетаний:

leichter Text, ein Buch haben, der liegende Lappen. Das Glück ist blind.

Формирование артикуляторного навыка основывается на умении правильного восприятия студентами на слух нового фонетического явления, т.е. на развитии у обучающихся фонематического слуха.

Наиболее эффективными упражнениями для восприятия звуков являются задания на попарное введение звуков, способствующих выявлению дифференциальных признаков звуков. Например, различие гласных по долготе и краткости гласных:

[i:] – [i], [e:] – [E], [a:] – [a], [u:] –[u], [e:] – [Ə]

Ihn – in, ihnen – innen, ihm – im, immer, Miete – Mitte, bieten – bitten, Beet – Bett, redden – retten…

Перечисленные виды заданий направлены на сознательное усвоение студентами фонетических явлений и создают базу для формирования основы овладения артикуляционными навыками немецкого языка на начальном этапе обучения.

Литература:

1. Мотина, Е.И. *Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов*, Москва, Изд-во: Русский язык, 1983.
2. Кульшарипова, Р.Э. *Сопоставительная фонетика русского и татарского языков. Учебное пособие*. Казанский государственный университет.- Казань, Изд-во: Унипресс, 1998.
3. Потапова Р.К., Линднер Г. *Особенности немецкого произношения*. Москва, Изд-во: Высшая школа, 1991.

FROM PUBLIC SPEAKING COMPETENCE TO PUBLIC SPEAKING CULTURE

Valentina ŞMATOV, *Alecu Russo State University of Balti, Republic of Moldova*

The wisest course of action under present circumstances is to concern ourselves less with theory and more with finding out what techniques succeed best with our students (Clifford, H.P.)

Rezumat: În articol se analizează competenţele comunicative utilizate în procesul de pregătire a discursurilor publice, a luărilor de cuvânt şi în procesul discutării acestora. Articolul se bazează pe experienţa de predare a cursului *Discursul public* la Facultatea de Limbi şi Literaturi Străine a Universităţii de Stat „Alecu Russo" din Bălţi. În procesul de pregătire şi realizare a discursului public sunt folosite competenţele lingvistice şi culturale, experienţa anterioară de comunicare, precum şi competenţa strategică.

Cuvintele-cheie*: cultura discursului public, competenţe comunicative, gîndire critică, competenţă strategică.*

Abstract: The present article analyses communicative competences involved in the process of public speech preparation, its delivery, and its evaluation. It shares the experience of teaching the Course of Public Speaking at the faculty of foreign languages at Alecu Russo Balti State University. Competence – based approach to teaching public speaking at the University draws on the acquired linguistic and cultural competence, the previous public speaking experience and strategic competence.

Keywords*: public speaking culture, communicative competences, critical thinking, strategic competence*

The aim of the article is to specify the core components of communicative competence which come into play in the process of public speaking and to outline some teaching policies used in the Course of Public Speaking, leading to the formation of public speaking competence and culture.

The twenty-first century with its technological advancements, the shifting of ethnic and cultural patterns, the awareness of the ethical implications of our communicative behavior requires high standards of communicative competence. (Samovar, 2000: 5-1) Chomsky's remarkable distinction between competence and performance has developed into communicative competence and today it is understood as consisting of several components. In fact, the more competence was researched, the more competences appeared: intercultural, pragmatic, linguistic, metaphorical, discourse, strategic, sociolinguistic etc. (Bantas, 1993; Bonvillain, 1993; Brydon, 2000; Littlemore, 2006).

Analysis of different models of communicative competence (Littlemore 2006) reveals that there is no definitive model of communicative competence yet, and the relations between its components are far from being clear. There are many models of communicative competence and a number of components making up communicative competence differ from linguist to linguist because of different perspectives taken by scholars. At present, it is difficult to compare them but still it is obvious that though linguistic competence is the basic one, it alone is not enough to meet the demands of a speech situation, especially if it is a public speech situation.

Communicative competence in general and public speaking competence in particular involves psychological, sociological and pragmatic factors, which exercise their influence on the choice of verbal and non verbal means. In addition, public speaking competence may draw on stylistic, intercultural, discourse, paralinguistic, pragmatic competences, formed in the mother tongue and transferred to the foreign language. It is interesting to learn how communicative competences of the mother tongue interact with those of the foreign language in the process of public speaking.

At Alecu Russo Balti State University the Course of Public Speaking was first introduced at the faculty of foreign languages by the English Philology Chair as the continuation of studies in Stylistics, and now it is included into the master's programme of studies. The students taking the course possess communicative competence in the mother tongue and have achieved some proficiency in English; however, they have little experience in making public speeches not only in English but also in their mother tongue.

The students are highly motivated to improve their English by writing, delivering and analyzing speeches. They can rely on their previous knowledge of stylistics, discourse analysis, pragmatic conversational principles, and cultural studies. These courses are of great theoretical and practical value to public speakers. The course of public speaking is supported by numerous textbooks on public speaking, published in the USA, describing various problems and aspects in the process of speech preparation, speech delivery, and speech evaluation. They serve as the subjects for discussions and informative presentations made by the students. The Internet supplies with a great variety of theoretical and practical teaching materials dealing with public speaking culture.

The process of public speaking may be taken into several stages: speech preparation, speech delivery, speech evaluation. At the stage of speech preparation students need critical thinking competence to narrow the topic of the speech, to select ideas, to form goals and intentions, and to analyze the audience. While wri-

ting the speech, they again need critical thinking, stylistic and discourse competences most. Memorizing the speech calls for paralinguistic competence in the selection of voice, intonation, stress and body language. (Samovar, 2000: 55).

At the stage of speech delivery students apply several communicative competences simultaneously: linguistic competence, critical thinking, strategic competence etc. The simultaneity of several communicative competences makes this stage stressful. Strategic competence is central to public speaking. It includes psycholinguistic processes of self-awareness, self-presentation, self-monitoring, self-verification, self-adjustment. At the same time it is also important to manage the audience. The performance of the speech may introduce changes into the script of the speech if the speaker is flexible enough to interact with the audience. The speech may diverge from the script during its delivery.

At the stage of speech evaluation students need critical thinking competence, speech and impression analyses which require the knowledge of the rules of public speaking culture and the ability to give impromptu speeches.

In the lectures on public speaking special attention is given to the ways of dealing with anxiety, the stylistic use of the English language, paralinguistics and body language, the beginning and the ending of the speech, the problems of adapting to the audience, successful message preparation and its delivery, improvement of listening skills, types of public speeches, famous orators and their speeches, presentational aids.

The Course of Public Speaking focuses on the development of critical thinking competence, intercultural competence and ethical norms as they represent the core of public speaking culture. According to learner-centered methodology students decide on the choice of the topics to speak, the expressive means to use, the presentational aids to apply. Students of public speaking are involved in decision making, regarding the goals, the content, the presentation and the assessment of the course.

Practical classes cover the main stages of public speaking: speech preparation, speech delivery and speech evaluation. Time is given for rehearsal before making a speech in class, rules are strict: keeping time limits, speaking without papers and respecting „keep-it-short-sweet-and-simple" („kiss-s") principle. Speeches of different types and for different social situations are practiced during the classes. Public speaking contest is a logical way to crown the studies.

Special care is taken to create the atmosphere of welcome and positive constructive criticism during the classes, encouraging self-disclosure, originality, creativity. Students evaluate the ways of being successful in public speaking. To sustain interest and motivation students are encouraged to prove that great speakers are not only born but may also be made!

It is important to note that the Course of Public Speaking contributes to the personal, social, educational development of every student and to the formation of students' public speaking competence and culture. It may be recommended to use public speaking tasks during English language classes more often, so that students may get trained in self-monitoring in mini-presentations, and in compiling different types of speeches. It may also be useful to reformulate knowledge in terms of competences in writing communicative syllabus, designing teaching materials and organizing classes. Courses of public speaking should be widely introduced at schools, colleges and university levels.

References:

1. Bantas, A. et als., *English for advanced students*, Iaşi, 1993.
2. Bonvillain, N., *Language, culture and communication: the meaning of messages*, Prentice Hall, 1993.
3. Brydon, S., Scott, M., *Between one and many: the art and science of public speaking*, London-Toronto, 2000.
4. Clifford, H., *In search of a method*, ELT, April, 2002.
5. Littlemore, J. and Low, G., *Metaphoric competence, second language learning and communicative language ability*. In: *Applied Linguistics* 27/2; 268-294, Oxford University Press, 2006.
6. Nation, P., *Designing and improving a language course*, English Teaching Forum, October, 2000.
7. Samovar, L., *Oral communication: Speaking across cultures*, Los Angeles, California, 2000.

COLLOCATIONS IN ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION

Rodica PUIU, Natalia BÎKOVSKAIA, *Alecu Russo State University of Balti, Republic of Moldova*

Rezumat: Fenomenul colocaţiilor reprezintă o adevărată piatră de încercare pentru cei ce doresc să cunoască limba engleză. Prezentul articol evidenţiază caracteristicile specifice ale fenomenului în limba engleză şi pune accent, în special, pe abilităţile de recunoaştere şi de utilizare a colocaţiilor în procesul de studiere a limbii engleze de către studenţi.

Cuvinte-cheie: *colocaţie, achiziţie, conştientizare, îmbinare de cuvinte, structură folosită frecvent, verb de utilizare frecventă, formulă, compatibilitate, transfer incorect, problemă interlingvală.*

Abstract: Collocations are one of the main challenges English learners have to face. The given article touches upon the specific characteristics of the phenomenon and stresses, particularly, the abilities to identify and use collocations in the process of the English language acquisition.

Keywords: *collocation, acquisition, awareness, word combination, frequently used pattern, high-utility verb, chunk, compatibility, negative transfer, intralingual problem.*

The present article is primarily concerned with the general concept of collocation, its applicability and usefulness in the process of teaching foreign languages as well as the problems collocations may cause for learners.

Learning a foreign language used to be predominantly associated with learning its grammatical structures, lexis being restricted to the area large enough to present these structures. The disproportional emphasis on grammar and neglect of vocabulary and collocation in EFL learning lead students to be unable to produce sentences in communication, i.e. the significance of vocabulary in the learning process was played down while the function of grammar was regarded superior. It was Lewis (1994:25), who made the pivotal role of lexis the basics of any language highly respectable. As „collocation is an important organizing principle in the vocabulary" (McCarthy, 1990:18), focusing on collocation acquisition is an appropriate perspective to enrich vocabulary and also enable students to produce naturally sounding sentences from the early stage. Thus this comment clearly emphasizes that we should explore an effective way of teaching vocabulary through concentrating on collocation patterns.

It takes years of exposure to the language for its native speakers to get the competence sufficient to acquire acceptable collocational knowledge. As that competence of collocational knowledge belongs to native speaker's intuition, it may be natural for EFL learners that this area remains tricky and unmanageable. Even very advanced learners not being equipped with native-like competence often make inappropriate or unacceptable collocations. (McCarthy, 1990:24) Thus, collocations emerge as the most tangible marker of non-nativeness, „a foreign accent in writing". (Waller, 1993: 224)

Our argument here is targeted at teaching students whose language is Romanian or Russian and aged 18 to 20. Their levels of general English are assessed as being from high-beginning to lower-intermediate. Like many other aspects of EFL learning, collocational problems can be seen as interlingual. However, after examining a good number of students' written texts, we can say that only those students who have reached the upper-intermediate level seem to have clear-cut collocational problems. Collocational problems seem to be related to students' attempts to creatively express their thoughts by using their own words in English. While students remain at the elementary level, their texts are written mostly copying lesson materials: there are a few collocational problems and likewise there is very little creativeness.

We usually learn the meaning of single words. But words are seldom used alone and the way they combine with other words is important. Many different word combinations are possible, but some are much more probable than others. Some pairs of words occur together very rarely but other pairs occur together so often that when you see one word, you strongly expect that the other word may be there too. These special combinations are called collocations and they occur in all languages. (Hill, Lewis, 1997:6) They are understood as word combinations such as *bitterly cold* or *commit murder*, that is phrases which are more restricted than free combinations *very cold* and less restricted than idioms *get the cold shoulder*. Besides the traditional classification of collocations according to their structure Lewis(1998:212) proposes the following categories for collocations:

- Strong: A large number of collocations are strong or very strong. For example, we most commonly talk of *rancid butter*, but that does not mean that other things cannot be rancid.
- Weak: These are words which co-occur with a greater than random frequency. Many things can be long or short, cheap or expensive, good or bad. However, some things are more predictable, which could be called collocations; for example, *white wine* or *red wine*.
- Medium strength: These are words that go together with a greater frequency than weak collocations. Some examples are: *hold a meeting*; *carry out a study*.

The context in which a collocation is used is significant. Certain collocations or expressions are appropriate for certain contexts as they reveal various meanings of a word**.** For instance, the collocates of *bright* (*stars*, *red*, *future*, etc.) show that this word has the meanings „full of light", „strong in colour", and „full of hope for success or happiness", besides the „intelligent" meaning like in *bright student.* Many collocations have immediate pragmatic force or are situationally evocative. For example, it is hard to think in which situation someone might say: *This is a corner*. But if we say *This is a dangerous corner*, it immediately suggests a corner where lots of accidents have happened, *routine check-up*, *disperse the crowd*, and *widely available* which can suggest, respectively, a visit to the doctor, a police action after an incident, and talking about a new product. And even factors such as a difference in status or a social distance between the speaker and the hearer can affect the choice of collocational phrases. For example, we would not greet our boss by saying „*How's it going*?" however, it is all right to greet a friend that way. This example suggests that knowledge of connotation and formality is also important in deciding which collocation to use. (Lewis, 2000:15)

When learners use collocations, they are better understood. Native speakers unconsciously predict what is going to be said based on the use of phrases. If a non-native speaker uses frequently-used patterns (collocations), it will be easier for the native speakers to guess what the non-native speaker is saying and may help compensate for other language issues, such as pronunciation. When learners write and speak, if they use collocations central to their topic, their readers are more likely to understand their message.

From our experience we concluded that the Moldovan and Russian cultures have encouraged rote learning, where students memorize lists of words in isolation. The learners we have taught tended to write equivalents of single words but when seeing the words in phrases, could not understand them. When reading texts, they did not recognize collocations as meaningful phrases, which inhibited their understanding of the text. Such surface level knowledge prevents meaningful learning and creates collocation-related problems that result in making negative transfer from their mother tongue. For example, some learners tend to say *become lovers* instead of *fall in love*. Learners may also have intralingual problems and they might incorrectly use *several thanks* instead of *many thanks*. Learning words through definitions or in isolation the students' chances of using appropriate collocations or remembering the words decrease. Moreover, they may look for general rules for collocations that do not work for all collocations. For example, they might overgeneralize rules of collocation, for example, the use of prepositions in phrasal verbs. They could think that *put off your coat* is the opposite of *put on your coat*.

Analyzing the types of collocational errors made by advanced learners of English we found that errors in the use of verbs mostly involve semantically general verbs such as *make*, *put*, *get*. Apparently, these „high-utility" verbs (Kallkvist, 1998:73), which are simple, frequent and easy to learn, are often overused by learners. The most common type of error was that of overextension which resulted in awkward collocations, pointing to the unawareness of usage restrictions on the part of the students. The reason for that seems to be the fact that general verbs such as *make* or *get*, are highly polysemous. Highly frequent verbs being very polysemous, the restrictions on their use, which are not predictable from their meaning, may be perceived as rather arbitrary by learners. We also found that the learners misuse transitive verbs more often, which is not all that surprising, given that intransitive verbs are not usually followed by a direct object, so fewer collocational restrictions apply to them. Advanced students of English made errors by selecting collocations which are unacceptable in English; more importantly, they also failed to mark a large number of acceptable collocations, despite their familiarity with the individual lexical items in question. (Channel, 1980:117) This shows how learners fail to realize the potential compatibility of words they know well, because they use them in a limited number of collocations of which they are sure.

Lexical collocations are essential to English learners when they want to speak or write naturally. However, the results of tests in collocational competence leave no doubt that they are not acquired by memorizing vocabulary and must be specifically taught.

Hill (2000:53) asserts that when teaching collocations, teachers need to pay close attention to pronunciation, intonation, stress, and grammar. He lists topics to consider when teaching collocations:

1. Making students aware of collocations. Students need to know that learning collocations is crucial for learning English, and noticing collocations is an important stage in learning.
2. Teaching individual collocations. We should present collocations as we would present individual words. At higher levels, when students learn less common vocabulary items, they need to be made aware that some words are used in a very restricted number of collocations. Students also need to know how to use new vocabulary items, which makes it necessary to know about their collocational field and contexts in which they are used.
3. Storing collocations. Students need to have an organized vocabulary journal to record collocations. They can organize their journals in different ways: grammatically, by common key word, by topic, etc. They can also make use of tables or spider-grams, which work well with visual learners. For example, students can record certain collocations under headings such as *have/take/do* or *make*.

Thus, when teaching collocations, we cannot ignore reading and listening skills, which help learners notice collocations. Writing and speaking skills, on the other hand, give them the opportunity to practice collocations. One can easily resort to teaching collocations in isolation as well. However, this kind of teaching is no better than teaching single words in isolation. Unless students are taught in context-based classes, collocations will not make sense to learners, and meaningful learning will probably not take place.

It is advisable that a number of typical collocations be presented from the beginning of the second language acquisition. Many kinds of collocations, especially the „verb + noun" type, can be learned by students with intermediate vocabulary ability, for example: *fly a kite*, *walk a dog*, *set an alarm*, *break a code*, *withdraw an offer*, *fill a gap*, *stir up interest* (*in*), etc. If EFL learners are exposed early enough to large numbers of collocations, vocabulary usage may not become fixed or fossilized in their second language learning.

Since language in use is so flexible and the metaphorical, imaginative, and creative uses of language result in the constant formation of new lexical collocations, emphasis should be placed on lexical collocations with high frequency of co-occurrence rather than on those with figurative use. (Rudzka et al., 1981:6) In *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course*, Marianne Celce-Murcia and Diane Larsen-Freeman point out that „it would be useful for ESL/EFL learners to have access to the significant collocates of all the lexical items they are expected to acquire and use." (1983:55) To avoid such difficulties, when possible, the teaching of collocations should be simplified by making interlingual comparison of lexical collocations. (Bahns, 1993:106) Those with direct Moldovan/Russian equivalence some+times do not have to be taught, for example *lose one's patience*, *logical/persuasive argument*, *offer/provide information*, etc.

We may also suggest teaching such useful types of collocations as with words that appear repeatedly in the exercises, with words that are already familiar to students but which expand the knowledge of the known word, related to chapter themes, when teaching infrequent words, collocations containing the infrequent word and a known word, frequent and strong in corpora, collocations of near synonyms to avoid using them interchangeably independent of context, non-congruent with the Romanian/Russian equivalent, evoking communicative situations, useful to talk on a certain topic, revealing various meanings of a word, conveying sociocultural aspects through examples of culturally-loaded collocations.

This does not mean that we should teach students all the collocations of English, but that awareness of collocations should be encouraged as a learning strategy. „To turn collocations into part of the input" (Woolard, 2000:32) is to provide students with texts including more common and stronger collocations. Teaching students to notice collocations in the language input they receive and to have a system to record them are some of the best learning strategies that teachers can equip learners with. „What is most important for teachers, more than worrying whether or not something is a collocation, is to shift their and their students' focus away from individual words to chunks of language. These chunks improve the fluency and accuracy of the English students produce." (Conzett, 2000:80) Students should be required to manipulate words in various ways, for example, by describing how they relate to other words and to their own familiar experiences. To promote and reinforce deep processing, activities should include much discussion of the words and require students to create justifications for the relationships and associations that they discover.

Over the last few years vocabulary teaching has gained more interest from English teachers who argue that without a wide range of vocabulary grammar does not help learners much. Collocation tends to be one of the most problematic and error-generating area of vocabulary, especially for EFL students. Having a wide range of vocabulary per se is not adequate because a single word rarely stands alone. Therefore, language teachers need to make sure that their students know which word goes with which other word(s), and that necessitates teaching collocations. Doing so will help learners acquire the language more quickly and efficiently. The richer in collocations the learner's lexicon is, the higher the precision, accuracy, coherence and authenticity of his/her speech are. The integration of collocations in vocabulary teaching is feasible and beneficial for learners. This is a perfect way to fluency and proficiency in the language as well as to greater language competence.

Bibliography:

1. Bahns J., Eldaw M., *Should We Teach EFL Students Collocations?*, „System", 1993.
2. Carter R., McCarthy M., *Vocabulary and language teaching*, London, Longman, 1988.
3. Celce-Murcia M., Larsen Freeman D., *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course*, Heinle & Heinle an International Thomson Publishing Company, 1999.
4. Channell J., *Applying Semantic Theory to Vocabulary Teaching*, ELT Journal, Oxford, 1980.
5. Conzett J., *Integrating Collocation into a Reading and Writing Course*, in *Teaching Collocation*, ed. Michael Lewis, 70-87, London, Heinle, Cengage Learning, 2000.
6. Hill J., *Revising Priorities: From Grammatical Failure to Collocational Success*, in *Teaching Collocation*, ed. Michael Lewis, 47–70. Hove, England, Language Teaching Publications, 2000.
7. Hill J., Lewis M., *Dictionary of Selected Collocations*, Commercial Colour Press Plc., London, 1997.
8. Kallkvist M., *Lexical Infelicity in English: the Case of Nouns and Verbs*, 1998.
9. Lewis M., *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*, Language Teaching Publications, 1994.
10. Lewis M., *Implementing the lexical approach*, London, Language Teaching Publications, 1998.
11. Lewis M., *Lexical Collocations: A Contrastive View*, ELT Journal, 2000.
12. McCarthy M., *Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press, 1990.
13. Rudzka B., Channell J., Putseys Y., Ostyn P., *The Words You Need*, Teacher's Book, London, Macmillan, 1981.
14. Waller T., *Characteristics of Near-Native Proficiency in Writing*, in *Near-Native Proficiency in English*, H. Ringom, Abo, 1993.
15. Woolard G., *Collocation - Encouraging Learner Independence*, in *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*, ed. Michael Lewis, 28-46, Boston, Thomson, 2000.

О КРИТЕРИЯХ ОТБОРА ТЕКСТОВ НЕМЕЦКОЙ ПРЕССЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ

Татьяна КОНОНОВА, *Бэлцкий госуниверситет им. А. Руссо, Республика Молдова*

Rezumat: Una dintre condiţiile importante pentru formarea competenţei socio-culturale la studenţi constă în lucrul cu textele din presă (publicitare). Acest articol analizează criteriile de selecţie a textelor din presa (publicitare) germană, în scopul atingerii acestui obiectiv.

Cuvinte-cheie*: criterii didactice particulare şi generale, selectarea textelor publicistice, competenţa socio-culturală, dialogul culturilor, cunoştinţe socio-culturale.*

Abstract: Working with mass media texts is one of the conditions that form the socio-cultural competence of the undergraduate students. This article examines the criteria of mass media texts selection that help to achieve this aim.

Keywords*: general criteria and particular didactic criteria; mass media texts selection; socio-cultural competence; intercultural communication, sociocultural facts, cross-cultural dialog, sociocultural knowledge.*

Одним из важных условий эффективности обучения студентов старших курсов немецкого отделения является отбор текстов прессы, способствующих развитию их социокультурной компетенции, овладению навыками межкультурной коммуникации в различных сферах жизнедеятельности человека.

При отборе текстов прессы для достижения данной цели, как отмечают многие исследователи, рекомендуется учитывать ряд критериев.

Критерием называют признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо. [Ёжкина 2006]

Ёжкина Т.М. предлагает в своём диссертационном исследовании выделить две группы критериев отбора текстового материала: общедидактические (для отбора любых иноязычных текстов) и частнодидактические (для отбора текстов, направленных на развитие социокультурной компетенции).

Л. Н. Полушина выделяет следующие критерии отбора учебных текстов, способствующих развитию социокультурной компетенции:

1) функциональность, предполагающую соотнесенность текста с определенной сферой общения, для которой он является репрезентативным;

2) ситуативность, означающую потенциальную корреляцию текста с конкретной ситуацией общения, которая имитируется в процессе обучения;

3) тематичность, означающую адекватность текста содержательным аспектам программы;

4) жанрово-стилистическое разнообразие, состоящее в наличии текстов разных функциональных стилей;

5) отражение современного состояния языка, означающее необходимость использования аутентичных текстов, функционирующих в условиях реальной коммуникации;

6) насыщенность социокультурными фактами, предполагающую в аутентичном тексте наличие социокультурных реалий, отражающих, в свою очередь, характерные особенности речевого поведения, без знания которых невозможна коммуникативная деятельность изучающих иностранный язык. [Полушина 1995]

М. Лаар, анализируя тексты, выделяет следующие «основные признаки», с которыми необходимо считаться при отборе текстов, служащих определённым учебным целям:

А) длину текста;

Б) степень языковой трудности текста;

В) степень логико-строевой сложности текста;

Г) соответствие степени трудности и сложности текста языковому опыту и интересам обучаемых;

Д) соответствие текста целевой учебной установке [Лаар 1984].

Ёжкина Т.М., проанализировав признаки текста, предлагает следующую их группировку:

1) содержательная связность, законченность, наличие заголовка в большинстве случаев (Э.А. Бежанишвили, О.М. Москальская, В.В. Степанова);

2) структурная целостность, проявляющаяся в форме текста (И.Р. Гальперин, Н.В. Витт, Д.Я. Солганик);

3) коммуникативная целостность, проявляющаяся в логической последовательности изложения и подчиненности текста определенной теме (Э. А. Бежанишвили, И.П. Распопова, И.И. Ковтунова);

4) соотнесённость языковых средств ситуации, целям, задачам общения (М. Лаар, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, И.А. Зимняя); [Ёжкина 2006]

Из этого многообразия нам следует отобрать те критерии, которые будут способствовать развитию социокультурной компетенции студентов старших курсов в процессе работы именно с текстом прессы. Решая данную задачу, согласно В.В. Сафоновой, преподаватель должен:

1) определить ценностный смысл, а затем ценностную значимость отбираемых материалов для развития у студентов неискажённых представлений об истории и культуре изучаемых народов, вариативности их стилей жизни и культурообразующих взаимовлияний;

2) осознать, в какой степени данный материал может служить стимулом для ознакомления с понятиями (осознание которых весьма существенно для ориентировки индивида в современном мире культур), например, с такими понятиями, как «культурное наследие», «культурное сообщество», «культурное многообразие», «мир и культура мира», «язык и языковая культура», «поликультурная личность», «диалог культур», «культурные ценности», «культурное неравенство» и т.д.;

3) прогнозировать возможности проявления искажённых культурных воззрений в учебной аудитории и возможности манипулирования культурными представлениями обучаемых. [Сафонова 1992]

Эксперты Совета Европы рекомендуют при отборе текстов учитывать следующие факторы:

A) Лингвистическую сложность, которая отвлекает внимание обучаемого от понимания содержания. Например, сложные предложения с придаточными, множественные отрицания, длинные обособленные обороты, двусмысленность фраз, использование анафор (повторение звуков, словосочетаний, ритмических и речевых конструкций) и дейктических элементов без пояснений. С другой стороны, чрезмерная синтаксическая адаптация текста оригинала может привести к повышению уровня сложности.

B) Тип текста. Знание жанра текста и сферы коммуникации, а также наличие фоновых и социокультурных знаний способствует более глубокому пониманию структуры и содержания текста. Конкретный или абстрактный характер текста тоже играет немаловажную роль, например, конкретное описание или повествование (особенно с визуальной поддержкой) гораздо легче для понимания, чем абстрактная аргументация или объяснение в текстах-рассуждениях.

C) Структура дискурса. Связность текста и ясное построение (например, временная последовательность, выделение основной мысли), эксплицитность информации, отсутствие неточностей и неожиданностей - всё это способствует лучшему пониманию текста.

D) Способ представления. Письменные и устные тексты отличаются по уровню сложности. Так, устный текст предполагает понимание информации в реальном времени. Кроме того, шумы, искажения и помехи (т.е. слабый радио-телесигнал или неразборчивый / неаккуратный почерк), а также большое количество говорящих и плохая слышимость их голосов усиливают непонимание. В устных (аудио) текстах возможна фонетическая редукция, речь, накладывающаяся одна на другую, незнакомый акцент, высокая скорость, монотонность, тихий звук и т.д. - всё это увеличивает трудность понимания текста.

E) Объём текста. При одинаковой теме короткий текст гораздо легче длинного, так как Работа с большим по объёму текстом предполагает больше умственных затрат и дополнительную нагрузку на память, приводит к быстрому утомлению, отвлекает внимание. Однако объёмный текст, не насыщенный большим количеством информации, может оказаться легче короткого текста большой информативности и языковой сложности.

F) Релевантность. Личная заинтересованность учащегося в понимании и усвоении текста служит хорошим стимулом для обучения. Текст, в котором встречается лексика, знакомая и понятная учащемуся, является менее трудным, поэтому для специалиста в определённой области профессионально ориентированный текст будет легче для понимания, чем текст на общую тему с различной лексикой общего характера. [Ёжкина 2006:115]

Проанализировав все вышеперечисленные критерии, мы выделяем частнодидактические, т.е. направленные на отбор текстов прессы с целью формирования социокультурной компетенции студентов старших курсов, следующие критерии:

1. Социокультурная информативность предполагает наличие знаний из области культуры, образования, истории, географии, политики, экономики, сведений о видах межкультурной коммуникации в стране изучаемого языка.

2. Профессионально - информативная значимость предполагает наличие текстов, ориентированных на проблемы сегодняшней жизни и деятельности студентов в вузе, а также в будущей профессиональной деятельности.

3. Междисциплинарная интеграция предполагает учёт и активизацию имеющихся у студентов знаний из других областей науки, учебных предметов, способствующих пониманию текста и последующей его интерпретации.

4. Лингвострановедческая и социолингвистическа лексика, лексико-грамматические особенности изучаемых программных тем. Предполагается также наличие в тексте безэквивалентной, коннотативной, фоновой лексики, наличие лексики, отражающей социальные процессы, а также

достаточной, но не избыточной грамматической сложности текста — наличие сложноподчиненных предложений, распространённых определений, т.е. усвоение грамматических тем на лексическом материале учебного аутентичного текста.

Библиография:

1. Ёжкина Т.М., *Развитие социокультурной компетенции в процессе работы с учебным аутентичным текстом при обучении немецкому языку студентов-регионоведов*, диссертация канд. пед. наук, Екатеринбург, 2006, 227 стр.
2. Игна О.Н., *Развитие социокультурной компетенции студентов на основе аутентичных материалов при профессионально – ориентированном обучении иноязычному общению*, диссертация канд. пед. наук, Томск, 2003, 186 стр.
3. Полушина Л.Н., *Текстотека учебника как основа формирования социокультурной компетенции,* диссертация канд. пед. наук, Москва, 1995, 136 стр.
4. Сафонова В.В., *Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности,* диссертация докт. пед. наук, Москва, 1992, 528стр.
5. Тихонова А. Л., *Обучение чтению на французском языке как втором иностранном с использованием компенсаторных умений учащихся и компенсаторных возможностей текста в средней школе (начальный этап, первый иностранный язык – английский)*, диссертация канд. пед. наук, Москва, 2000, 121 стр.

PRAGMATIC COMPETENCE: THE SPEECH ACT OF REQUEST

Viorica CEBOTAROŞ, *Alecu Russo State University of Balti, Republic of Moldova*

Rezumat: Pentru a comunica eficient într-o limbă străină nu este de ajuns să cunoaştem sistemul lexical şi gramatical al limbii date. Cu mult mai important se dovedeşte a fi cunoaşterea şi aplicarea regulilor socioculturale caracteristice societăţii limba căreia o studiem. Erorile pragmatice comise de studenţi (chiar şi de cei care posedă o înaltă competenţă lingvistică) demonstrează necesitatea deplasării accentului pe latura pragmatică a învăţării limbii engleze. Transferul pragmatic negativ adesea cauzează eşec în comunicarea interculturală. Acest fapt subliniază că învăţarea unei limbi străine vizează nu doar formarea competenţelor lingvistice, ci şi a celor pragmatice. Deosebirile culturale sunt reflectate foarte bine în actele de vorbire. Formularea rugăminţii reprezintă un exemplu unde cultura engleză diferă considerabil de cea română prin preferinţa pentru strategiile indirecte. Necunoaşterea, şi respectiv, neaplicarea regulilor culturale de formulare a rugăminţii în limba engleză ar putea crea neînţelegeri între un vorbitor nativ şi un reprezentant al culturii române.

Cuvinte-cheie*: competenţă, competenţă pragmatică, rugăminţi, predare.*

Abstract: In order to communicate efficiently in a foreign language it is not enough to know only the vocabulary and the grammar of the given language. Much more important is to know and use the sociocultural rules characteristic of the society whose language we are learning. The pragmatic errors made by students (even by those with a good linguistic competence) stress the importance of teaching the pragmatic aspects of the foreign language. The negative pragmatic transfer often causes misunderstandings in intercultural communication. This fact emphasizes that learning a foreign language does not mean just developing linguistic competence; pragmatic competence turns out to be of paramount importance. Cultural differences are well reflected in speech acts. Formulating a request is an example where the English and the Romanian cultures differ greatly as to the strategies applied. Not knowing and, consequently, not using the cultural rules of formulating a request in English might cause misunderstandings between a native speaker of English and a Romanian person.

Keywords*: competence, pragmatic competence, requests, teaching.*

In Transformational Generative Grammar, Chomsky (1965) defines competence as the system of linguistic knowledge possessed by native speakers of a language. It is, according to Chomsky, this system of knowledge that makes it possible for speakers to form and understand an infinite number of sentences in their language, including sentences they have never heard before. Competence often refers to the ideal speaker/hearer who would have complete knowledge of the whole language. Chomsky makes a distinction between competence and performance, the latter representing the use of the language by individuals in speech and writing. Thus, linguistic competence refers to k n o w l e d g e of language, while linguistic performance refers to the u s e of language.

The sociolinguist Dell Hymes rejected Chomsky's idea, claiming that successful and effective speaking is not just a matter of using grammatically correct words and forms, but also of knowing when to use them and under what circumstances. He introduces the term c o m m u n i c a t i v e c o m p e t e n c e**,** defined as the ability not only to apply the grammatical rules of a language in order to form grammatically correct sentences, but also to know when and where to use these sentences and to whom.

The scholars Canale and Swain (1980) proposed the most influential model of communicative competence. Their model comprises 4 subcompetences:

1. Grammatical competence – the knowledge of the linguistic code features of the language that is being learnt, such as morphology, syntax, semantics, phonology.

2. Sociolinguistic competence – the knowledge of contextually appropriate language use.

3. Discourse competence – the knowledge of achieving coherence and cohesion in spoken or written communication.

4. Strategic competence – the knowledge of how to use communication strategies to handle breakdowns in communication and make communication effective.

In 1990 Bachman adds p r a g m a t i c competence to this list. Pragmatic competence is regarded as one of the main components of communicative competence. It refers to the ability to communicate appropriately in particular contexts. It contrasts with linguistic competence, which refers to the mastery of the general rules of language, without taking into account its use.

Fraser defines pragmatic competence as „the knowledge of how to use the linguistic competence in a social context". He states that linguistic competence can be viewed as the knowledge required to construct or understand well-formed sentences of the language, whereas pragmatic competence can be viewed as the knowledge required to determine what such sentences mean when spoken in a certain way in a particular context.

The description of linguistic competence explains how the speaker knows that „Why are you making such a noise?" is a possible sentence in English and that „Why you are making such a noise?" is not. Pragmatic competence explains whether the speaker who says „Why are you making such a noise?" is requesting someone to stop talking, or is asking a genuine question out of curiosity.

Teaching pragmatic competence is widely regarded as an integral part of learning and teaching a language since it plays a central role in intercultural communication. In a foreign language class it is not enough to teach just how to use the language accurately. It is important to teach how to use the language appropriately. In other words, when teaching English we should do two things - explain how to form sentences and describe or analyse ways of speaking: when we should say what and how to react as receivers to the messages of the sender.

Studies have shown that learners' grammatical competence and pragmatic competence do not necessarily increase hand in hand. Eisenstein and Bodman point out that learners may produce grammatically complex and correct but pragmatically inappropriate utterances. This happens especially when the language is learned in a foreign environment. Since Moldovan learners of English are exposed to the target language only in the classroom, where a lot of explicit grammar instruction occurs, they develop a high awareness of the grammatical properties of English and little pragmatic competence. As a result they can speak accurately, but not always appropriately. In the context of intercultural communication weak pragmatic competence may have unpleasant results: the speaker may appear abrupt, rude, uncaring. This fact highlights the importance of developing our students' pragmatic competence along with grammatical competence. As has been demonstrated by numerous researchers, pragmatic errors can be far more embarassing than grammar mistakes and less excusable on the part of native speakers. This type of errors does not denote lack of linguistic knowledge. Bardovi-Harling, Morgan and Reynolds point out the following:

„Speakers who do not use pragmatically appropriate language run the risk of appearing uncooperative at the least, or, more seriously, rude and insulting. This is particularly true of advanced learners whose high linguistic proficiency leads other speakers to expect concomitantly high pragmatic competence".

Studies in cross-cultural pragmatics report that the way speech acts are realized varies across languages. This variation can sometimes cause misunderstandings, or what Thomas (1983) called pragmatic failure, which occurs when learners transfer the first language pragmatic rules into the second language. This transfer of rules can lead to stereotyping about particular speech communities, as speakers may be perceived as being rude or inconsiderate. Thomas (1983) has shown that when speakers do not share the same cultural background, sociopragmatic failure results from a lack of shared resources for understanding what a particular contribution is doing at a particular place in talk. Teaching communication according to the sociocultural rules that govern speech acts in a given speech community is a valuable way to make students aware of what is valued within a culture and how this is communicated.

The realization of the speech act of request is a domain where English culture differs greatly from Romanian one. Romanian requests are often formulated using an imperative sentence accompanied by the word „te/vă rog" (please). E.g. *Deschide uşa, te rog.* In many cases „te/vă rog" is followed by such intensifiers as *frumos, mult, din tot sufletul, din toată inima,* thus turning the imperative into a polite request. E.g. *Vă rog din tot sufletul, ajutaţi-mă.* An imperative sentence in English does not sound as a request at all. It is like an order. The word *please* does not add much politeness to an English imperative. This fact explains why English requests are formulated indirectly, i.e. via a question. E.g. *Could/Will you open the window, please?* Other devices, added to make a request more polite are: consultative devices (e.g. *Do you think* you could help me with this work*?*), understaters (e.g. Could you do the papers *a bit* earlier?), syntactic downgraders, which include the use of tense and aspect (*I was wondering* if you could lend me your book for a few days.)

One of the contextual factors that influences the choice of the request structure is the kind of relationship between the speaker and the addressee. The greater the social distance of the interlocutors, the more polite they choose to be. The power relationship between interlocutors is another factor that determines the structure of the request. Politeness increases as the hierarchical distance that separates the speaker and the addressee increases. The lower the position of the speaker is, the more polite he/she tends to be. Thus, a secretary will try to make his/her request to the boss as polite as possible, using much mitigation, apologies for interfering and other mechanisms that lessen the threat of the request. On the other hand, a boss addressing the secretary might perform the request bald on record, that is via an imperative. A direct request is also acceptable when used by friends, equals, or members of a family. E.g. *Lend me a dollar till tomorrow.*

When our students make a request in English they often borrow from Romanian the structure of this speech act, thus formulating it with the help of an imperative sentence. Such a request sounds very rude to a native speaker of English. In English a polite request has the form of a question about a person's ability or wish to do something. This is due to the fact that Anglo-American culture places a high value on individual freedom of choice. Making a direct request in English means not caring about the interlocutor's negative face, about his/her desire to be free in his/her actions. In many cases the foreign speaker may remain unaware of the pragmatic mistake he/she has made.

This stresses the need to bring pragmatics into our classrooms and to teach it explicitly. Instruction into pragmatics can start at the elementary level and continue at intermediate and advanced levels.

K. Bardovi-Harlig and R. Mahan-Taylor point out that „the goal of instruction in pragmatics is not to insist on conformity to a particular target-language norm, but rather to help learners become familiar with the range of pragmatic devices and practices in the target language". How should instruction into pragmatics be done? The same scholars emphasize that there is not a single best way to teach pragmatics. However, two things should be taken into account: 1) authentic language samples are used as examples, and 2) explanation precedes production by learners. Learners' mother tongue may also be used in the process of instruction in pragmatics, and namely in awareness raising activities, as well as in L1-L2 comparisons.

In what follows we suggest some activities for teaching requests in English.

1. Students are given two short dialogues in English and are asked to find sentences which express requests. A discussion follows on the structure of these requests, pointing out things that they have in common.
2. Students are given the task to identify requests in two short dialogues in their mother tongue. They compare the structure of the Romanian requests with that of the English requests, highlighting the differences. The teacher explains the „secret rules" of making requests in English.
3. In a listening activity students guess the relationship between the speakers and the place where the conversation goes on. The forms of the requests from these dialogues are then discussed. The students' attention is drawn to the fact that the structure of the request depends on the relationship between interlocutors.
4. Students sort out two dialogues that are mixed up. The relationship between the speakers in these two dialogues should be different, e.g. friend-friend and teacher-student. Students then compare the way requests are formulated.

The activities presented above emphasize that the way people formulate requests depends on whom they are talking to. Other activities may be chosen to point out how the request structure differs depending on the severity of the imposition.

References:

1. Bardovi-Harlig K., Mahan-Taylor R., *Introduction to Teaching Pragmatics* in *Forum,* 2003, July, Volume 41, Number 3, p.37-44.
2. Blum-Kulka S., House J. And Kasper G., *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, Norwood, NJ:Ablex, 1989.
3. Edwards M., Csizer K., *Developing Pragmatic Competence in the EFL Classroom* in *Forum,* 2004, July, Volume 42, Number 3, p. 16-22.
4. Rose K., Kasper G. *Pragmatics in Language Teaching,* Cambridge University Press, 2001.

MOTIVATING FUTURE SOCIAL ASSISTANTS IN LEARNING SPECIAL TERMINOLOGY

Liliana GOLUBENCO, Angela CĂLĂRAŞ, *Alecu Russo State University of Balti, Republic of Moldova*

Rezumat: Schimbările politice, economice şi sociale esenţiale care au avut loc în societate pe parcursul ultimelor trei decenii au urgentat reprezentanţii mai multor profesii să studieze şi să cunoască cel puţin o limbă străină. Astăzi un asistent social calificat trebuie să fie apt să opereze cu terminologia specială, să susţină o convorbire pe teme legate de specialitatea sa, să se facă înţeles în cercurile profesionale, aşa cum asistenţa socială a devenit în ultimii ani o problemă globală, care presupune, în primul rînd, colaborare într-o echipă multinaţională.

În articolul dat am făcut o încercare de a defini vocabularul specializat din domeniul asistenţei sociale, am examinat succint obiectivele predării terminologiei speciale, am scos în evidenţă unele principii, precum şi factorii şi strategiile ce pot contribui la sporirea eficacităţii procesului de predare - învăţare.

Cuvinte-cheie: *Posedarea terminologiei, obiectivele de predare a terminologiei, motivare continuă, motivare internă, motivare externă, consolidarea motivării,principii generale de comunicare, conştiinţă pragmatică, eficacitatea învăţării şi predării,comunicare interlingvistică.*

Abstract: Essential political, economic and social changes that occurred in the society during the last three decades have urged representatives of many professions to master a foreign language. Nowadays a skilled social assistant is supposed to operate with special terminology in at least one international language, as social welfare has become a global issue involving collaboration within a multinational team.

During our research we have made an attempt to define specialized vocabulary as well as briefly examine the objectives of teaching special terminology, some principles that should be taken into account both by teachers and learners, as well as considering specific factors and employing strategies in order to raise motivation in university students.

Keywords: *terminology acquisition, objectives of special terminology teaching, continuous motivation, internal motivation, external motivation, motivation reinforcement, general principles of communication, pragmatic awareness, teaching and learning effectiveness, inter-linguistic communication.*

In every society there have always been people who are vulnerable because of age, illness, or disability. Nowadays even more suffer from the effects of natural disasters, economic crises or civil conflicts. Our society is in urgent need of specialists in the field of social assistance who will become engaged in programs designed to assist the most vulnerable individuals, households and communities to meet the subsistence floor and to improve their quality of life. These programs encompass all forms of public actions – government or non-government – which very often necessitate mastering a foreign language, obviously not at the level of the ordinary user. Moreover, it has become imperative for social assistants to acquire a corpus of special terms in the target language in order to be able to hold a conversation with a professsional in this field or merely to translate some important documents as the situation requires. Knowledge of special terminology is what can make collaboration more efficient and its outcome more productive.

The interest of the investigators in the process and methods of social assistance terminology acquisition is due mainly to the growing interest, during the last decades, in the profession of the social assistant. On the one hand, they are professionals whose primary goal is to provide help to certain groups of people in society. On the other hand, they must be able to operate with social assistance terminology in order to understand one another in the social welfare circles. Nowadays social assistance programs and projects supported by foreign governments don't employ people that merely have a good command of English, assuming that it is rather insufficient or even amateurish; they look for professionals in the respective field that can do without an interpreter in any difficult situation. A skilled social assistant should operate with special terminology in at least one international language, as social welfare has become a global issue involving collaboration within a multinational team.

During our research we have made an attempt to classify the specialized vocabulary as well as briefly examine the objectives of teaching special terminology, some principles that should be taken into account both by teachers and learners, as well as considering specific motivational factors and employing strategies in order to stimulate students.

Thus, our task is manifold, which in broad terms can be accomplished if we find the answer to the questions of categorization of special vocabulary which eventually must help both researchers and learners get a clearer picture of the bulk of social assistance terms. Can practitioners enhance motivation in students at each stage of the teaching process?

The first issue that needs thorough attention is the definition and categorization of specialized vocabulary. The latter task appears to be rather complex in different respects. On a more detailed analysis of social assistance terminology we became aware of its diversity and heterogeneous nature. Specialized vocabulary is meant for conversation in the field of practical and theoretical social assistance. According to some studies made in the field of terminology classification and definition there is a social assistance meta-language, a very complex system that consists of several sub-systems and specialized components that comprise lexical elements with specific use: specialized terms, nomenclature, systemic terms, etc. (Bazel, L. 2006: 47) Also, specialized vocabulary should be subdivided into oral and written, special scientific lexis, and general scientific lexis. Obviously, special terminology is a narrower notion; it comprises only special terms, i. e. „special words or expressions with a particular meaning, used for a specific subject or type of language" (Longman Online Dictionary).

In its turn, the special scientific lexis includes special social assistance terminology. Still, we find that this issue has not been researched to the proper degree. The main difficulty occurs because of the lack of specialized dictionaries or any glossaries of social assistance terms. Teaching special terminology has a

haphazard character - teachers usually take social assistance related texts at random from newspapers, different social assistance regulations, laws, etc. Then, they try to sort out the terminology that seems more relevant which is a time-consuming task. A bilingual specialized dictionary or a social assistance terminology glossary could certainly help classify the core terms most relevant for effective teaching.

Nevertheless, in the process of teaching special terminology, the teacher's goal is not to train future social assistance specialists as terminologists or documentation professionals, but rather as language mediators whose job is to facilitate inter-linguistic communication. Students should thus learn how to carry out descriptive terminological work oriented towards producing a suitable target text which means developing specific strategies as well as learn how to use available resources with a view to producing optimal translations.

The overall goals of teaching special terminology have been formulated as follows - the students must be taught in such a way that they feel „the taste and the temperature „of the target language so as to become eager to use it, to understand that it is useful to them and perhaps, less commonly, to study with the pure enjoyment of exploring new things. They also should become competent in self-assessment and feel free to further communicate in the foreign language on topics related to their future profession. They must be aware that language is a changing system and special vocabulary is no exception. Special terminology is the stem part of specialized vocabulary that they should possess, and around which students can build new patterns.

In order to achieve the learning objectives both teachers and students should have an adequate representation of changes and innovations that occur in the special terminology of the target language in the first place and subsequently to realize how they are reflected in their native language. (Акопянц, А.М. 2008: 5). Thus, it is essential that **the principle of constant development of the target language** in general and of the special terminology in particular should be observed. During the last three decades the English language has undergone considerable change, as a result of political, social and economic development quite a large number of new words emerged; these are reflected in the newest editions of general dictionaries: Oxford Dictionary of English, Concise Oxford English Dictionary, Collins English Dictionary, etc. The changes in the political and social activity of the society gave rise to new words, phrases and collocations in the specialized vocabulary as well. In this respect it is fundamental that texts should be taken from the most recent original sources and that the latest editions of specialized dictionaries should be consulted. The implication is that constant research and observation should be carried out in order to stay up-to-date with the evolving lexicon.

The principle of pragmatic communicative activity is another issue that seems relevant in the process of raising motivation for terminology acquisition by students. It is generally accepted that a university student should be aware of different functional styles of a foreign language. (Акопянц, А.М. 2008: 7) Quite often the literary language is the only one that they can hold a conversation. Students express their thoughts making use of phrases and clichés that are uncommon to spoken language; they don't take into consideration the tonality of the conversation (formal, neutral informal). The pragmatic principle is even more relevant in learning terminology as the students must be aware of many issues, i.e. How/ when/ where/ why to use terminology? Which term is preferred over another in a specific speech situation? What terms are outdated and sound odd? What terms out of a large corpus do not fit into a speech situation for various reasons? Do people speaking two different languages use the same terms for the same notions? Are polysemantic/ homonymic/ synonymic relations common for this specific layer of vocabulary? Is irony possible with specialized vocabulary? Is metaphor, metonymy, etc, possible in specialized vocabulary as well? Thus, pragmatic awareness is quite often synonymous with the use of neologisms, abbreviations, transformations and colloquialisms (that non-native speakers usually do not use) as a way of better intercultural interaction at different levels. (Акопянц, 2008: 9)

Enhancing motivational processes has long been in the focus of such researchers as Akulina N. N., Rogov M.D., Milman V. E, Piaget J., Slama-Cazacu T., etc. These researchers assert, though, that it is not an easy task to make the students become motivated, given the fact that they have little capacity for internal motivation and they believe that for quite a time the teachers have to motivate them externally, through incentives. The use of incentives is based on the principle that learning occurs more effectively when the student experiences feelings of satisfaction. It is also commonly believed that in a general learning situation, self-motivation without rewards will not succeed. Praising and encouraging students may be efficient for a time - the teacher must choose the incentive that is more likely to motivate them. This philosophy is supported by W. McKeachie: „Extrinsic rewards may be particularly useful when intrinsic motivation is lacking...." (McKeachie 2002: 4) Still teachers should use praise and support with much caution as it may be followed by a decline in internal motivation.

Motivation in foreign language acquisition was the object of specialized study of numerous researchers in Russia as well. Thus, Milman B.E., Rogova G.V., Nikitenco Z.N. were primarily concerned with the impact that success in learning a foreign language had on the students' degree of motivation. Whether the future specialists wish for professional success, or simply to be able to discuss some issues with a visiting colleague, they have to be motivated and committed to succeed. But none of the techniques will produce continuous motivation unless the goals are realistic for the learner. „The basic learning principle involved is that success is more predictably motivating than failure. Ordinarily, students will choose activities of intermediate uncertainty rather than those that are difficult (little likelihood of success) or easy (high probability of success). There is less tendency to choose more difficult conditions. Having students assist in defining goals increases the probability that they will understand them and want to reach them." (Weller, 2005: 14) However, students sometimes have unrealistic notions about what they can accomplish. Possibly they do not understand the precision with which a skill must be carried out or have the depth of knowledge to master some material. To identify realistic goals, teachers must be skilled in assessing student's readiness or student's progress toward goals.

The influence of the teacher-student relationship and teacher's professional skills on the degree of motivation was the object of study of such researchers as Keller J.M., Onhas S.L., and Iakunin I.A.. „Motivation is enhanced by the way in which the instructional material is organized. In general, the best organized material makes the information meaningful to the individual." (Weller, 2005: 17) One method of organization includes relating new tasks to those already known. Other ways to relay meaning are to determine whether the students realize the final outcome and instruct them to compare and contrast ideas.

The problems of cognitive interests of the students have been analyzed in Moldova by M. Şevciuc and A. Ştefirţă. Burdeniuc G.M., Prigorski I., Cincilei C. also studied the motivation problems that occur in the process of studying a foreign language. They believe that internal motivation comes with time; it depends on several factors, which differ from person to person. The teacher's role is to encourage and to show from personal example the importance or necessity to study the target language.

Still, there is not much research that would reveal the pedagogical preconditions of motive development in the learning process with university students. There is also little information regarding the degree of student's involvement in the learning process or the dynamics of the modification of motives or motivational factors during the process of foreign language acquisition which might be a challenge for researchers and will probably reveal the nature of motive development.

Considering the learning process we could divide it into three stages, or periods - the beginning, the main period and the end. The relevant thing is that motivation factors vary from one period to another. When students begin learning target vocabulary, their attitudes toward the learning environment, the teacher, the subject matter and even themselves, as well as their basic needs appear as motivational factors. At this stage the teacher's role is central: he or she must create a comfortable learning environment, reduce elements that lead to fear or failure, and positively confront the possibly erroneous beliefs, expectations that may trigger a learner's positive attitude.

When students are involved in the body or main period of the learning process, stimulation and affect, i.e. the emotional experience of the learner while learning, are of major importance. (Cashin: 1979: 53) The teacher has to change the style and the contents of the learning activity; make student's reaction and involvement essential parts of the learning process, i.e., problem solving, role playing, simulation, to use learner concerns to organize content and to develop themes and teaching procedures.

When students are completing the learning process the main motivational factors are competence and reinforcement. Among the strategies that enhance motivation must be providing consistent feedback regarding mastery of learning and acknowledgement of student's responsibility in completing the learning task. Many of the motivational techniques discussed in the literature use learning experiences that stimulate student interests and student success through feedback, curiosity, conflicting motives, achievement expectancy, enthusiasm, verbal and nonverbal communication, establishing specific challenging goals and students' analysis of their own strengths and weaknesses. (Hynd, 2000:23-58)

It is generally acknowledged that internal motivation is longer lasting and more self-directive than external motivation. Thus, the teacher's primary goal is to balance these two types of motivation in students so that they feel eager to study. Learning is most effective when an individual is ready to learn, that is, when one wants to know something. Sometimes the student's readiness to learn comes with time, and the teacher's role is to encourage its development.

The existing body of research on student motivation in terminology acquisition suggests that this process must become a fundamental issue for university teachers, as they are responsible for preparing the future specialists in the field of social assistance and that teacher skills in motivating learners combined with student awareness are fundamental for teaching and learning effectiveness.

References:

1. Акопянц, А.М., *К прагматизации знаний через новые модели и технологии обучения иностранным языкам* // Лингводидактические закономерности преподавания иностранных языков и культур, Пятигорск, изд-во ПГЛУ, 2008.
2. Bazel L., *Condiţii Pedagogice de Formare a Motivaţiei pentru Studierea Limbilor Moderne în Ciclul Liceal*, Chişinău, tipogr. Univ. de Stat din Moldova, 2006.
3. Cashin W.E., *Idea Paper No. 1: Motivating Students*, Kansas City, Kan, Center for Faculty Evaluation & Development, 1979.
4. Hynd C., Holschuh J., Nist S., *Learning complex scientific information: motivation theory and its relation to student perceptions*, Reading & Writing Quarterly, 2000.
5. Jensen E., *Motivation and Rewards: Teaching with the Brain in Mind*, Alexandria, Va: ASCD, 1998.
6. McKeachie WJ., *Teaching Tips: Strategies, Research and Theory for College and University Teachers*, Lexington, Mass: Heath & Co, 2002.
7. Longman Online Dictionary.
8. Silistrăru N., Pruteanu M., *Rolul motivaţiei în procesul de predare şi învăţare a limbii române de către alolingvi*// Încă un pas în educaţie, Chişinău, 2002.
9. Weller, Matthew, *General principle of motivation*, Los Angeles Business Journal, March 14, 2005.

FORMAREA ŞI DEZVOLTAREA COMPETENŢEI DE EXPRIMARE ORALĂ LA LECŢIILE DE LIMBĂ FRANCEZĂ

Viorica CORNEA, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: Obiectivul final al învăţării unei limbi străine este posedarea de către studenţi a competenţei comunicative, care în afară de faptul că presupune cunoaşterea gramaticii şi structurii limbii, mai implică şi o dimensiune socială, care include posedarea unor alte competenţe precum cea sociolingvistică, discursivă, strategică, socioculturală. Formarea şi dezvoltarea competenţei de exprimare orală ar trebui să se bazeze pe următoarele principii: prioritatea exprimării orale, motivarea studenţilor la lecţiile de exprimare orală, libertatea exprimării, structurarea limbajului, privilegierea comunicării între studenţi. Jocul de rol şi simularea globală contribuie la formarea şi dezvoltarea competenţei de exprimare orală.

Cuvinte-cheie: *competenţă comunicativă, competenţă lingvistică, competenţă de exprimare orală, activităţi de exprimare orală, strategii, tehnici, metode de formare a competenţei de exprimare orală, joc de rol, simulare globală*.

Résumé: L’objectif final de l’apprentissage d’une langue étrangère est la possesssion de la compétence communicative, qui outre les connaissances grammaticales, implique encore une dimension sociale, qui inclue la possession d’autres compétences comme celle sociolinguistique, discursive, stratégique et socioculturelle. La formation et le développement de la compétence d’expression orale devrait se baser sur les principes suivants: la priorité de l’expression orale, la motivation des apprenants en classe d’expression orale, la liberté de l’expression, la structuralisation du langage, la priorité de la communication entre les apprenants. Le jeu de rôle et la simulation globale contribuent à la formation et au développement de la compétence d’expression orale.

Mots-clés**:** *compétence communicative, compétence linguistique, compétence d’expression orale, activités d’expression orale, stratégies, techniques, méthodes de formation de la compétence d’expression orale, jeu de rôle, simulation globale.*

Obiectivul final al învăţării unei limbi străine este posedarea de către studenţi a competenţei comunicative. Asimilarea cunoştinţelor fonetice, lexicale şi gramaticale este indispensabilă pentru atingerea acestui obiectiv. Totuşi, greşeala metodologiei tradiţionale este că pune un accent prea mare pe aceste trei aspecte, adică pe competenţa lingvistică, studenţii fiind evaluaţi în funcţie de cunoştinţele pe care le posedă, pe când competenţa de exprimare ocupă un loc secundar. Eşecul este evident în momentul în care studentul, care învaţă o limbă străină este confruntat cu o situaţie reală de comunicare cu un nativ, situaţii frecvente în era comunicării în care trăim. Doar cunoştinţele acumulate îi sunt insuficiente, de aceea considerăm că, de fapt, cunoaşterea unor principii care stau la baza formării şi dezvoltării competenţei de exprimare orală, precum şi a unor strategii este foarte importantă pentru orice profesor de limbă străină.

Spre deosebire de competenţa lingvistică, care presupune cunoaşterea gramaticii şi structurii limbii, competenţa comunicativă implică şi o dimensiune socială, care include posedarea unor alte competenţe precum cea sociolingvistică, discursivă, strategică, socioculturală. Reieşind din acestea, activităţile de exprimare orală vor avea ca scop să le dezvolte studenţilor încrederea, dorinţa şi capacitatea de a utiliza limba străină nu numai corect, dar şi potrivit şi eficient pentru realizarea comunicării [Sheils 1993: 146]. Obiectivele renovării exprimării orale au implicaţii atât la nivel pedagogic (învăţarea studenţilor să se exprime oral cu uşurinţă şi claritate, scoaterea în evidenţă a intereselor acestora), cât şi la nivel psihologic (exprimându-se, studentul îşi demonstrează atât lui însuşi, cât şi celorlalţi gândurile sale, aptitudinile; profesorul are posibilitatea de a-i observa mai bine pe studenţi, exprimarea orală îi eliberează pe studenţi de frică, de complexe) şi social (studentul învaţă să comunice cu egalii săi, înţelege că opiniile sale nu sunt întotdeauna cele mai bune, învaţă toleranţa) [Nica 1995: 159].

Situaţia din sala de studii oferă puţine ocazii de comunicare autentică. Ceea ce spune profesorul în limba străină contribuie, de fapt la organizarea studenţilor, fie că e vorba de informaţie, de elucidare, de dificultăţi lingvistice, de corectări, de evaluări. De asemenea, răspunsurile studenţilor sunt aproape întotdeauna diferite de cele dintr-o conversaţie autentică, naturală. T. Nica şi C. Ilie afirmă că „nu poate fi vorba de comunicare într-o clasă unde triumfă omnipotenţa profesorului şi individualismul elevilor" [Nica 1995: 156]. Aceşti autori propun cinci principii, pe care ar trebui să se bazeze comunicarea orală şi pe care îi vom analiza în continuare.

I. Prioritatea exprimării orale**.** Exprimarea orală îi pregăteşte pe studenţi pentru învăţarea ulterioară a lecturii şi a scrisului. Profesorul care procedează invers, adică predă mai întâi lectura şi scrisul înaintea exprimării orale, nu face altceva decât să-i direcţioneze pe studenţi spre eşec. Dacă e să ne referim la limba franceză, care are o ortografie etimologică, învăţarea mai întâi a scrisului va duce la aceea că, ulterior studentului îi va fi greu să se debaraseze de pronunţarea tuturor literelor din cuvânt. Aceasta ne duce la ideea că ar trebui chiar să începem studierea unei limbi străine cu activităţi de exprimare orală.

II. Motivarea studenţilor la lecţiile de exprimare orală. Ar trebui să-i punem pe studenţi în situaţii stimulatoare, care le-ar permite să trăiască şi să retrăiască experienţe actuale sau trecute şi care le-ar crea necesitatea de a se exprima. La nivel începător, profesorul va căuta subiecte din natură, necesităţile studenţilor, evenimente ocazionale, activităţi la care aceştia participă [Roman 1994: 144]. La nivel mediu, el va favoriza o autonomie mai mare, conversaţia, la acest nivel, nemaisprijinindu-se pe cineva (viaţa studentului), dar pe ceva (material sonor, vizual, jocuri. La nivel superior, jocurile şi mijloacele audio-vizuale nu vor fi excluse, dar totuşi conversaţia va predomina, aceasta fiind pregătită dinainte de studenţi.

III. Libertatea exprimării. Atunci când studentul se poate exprima cu privire la ceea ce vrea să se exprime, fără a fi obligat, el o face cu plăcere. De aici rezultă necesitatea de a-i propune activităţi de exprimare orală care îl interesează. Având în vedere faptul că tinerii sunt sensibili la muzică, le place să privească filme, profesorul va folosi din plin mijloacele audio-vizuale.

IV. „Structurarea limbajului''. Imitând limbajul adulţilor, care este mai structurat, studentul îşi poate îmbunătăţi modul său de a se exprima. La etapa începătoare profesorul ar trebui să-i iniţieze şi să-i antreneze pe studenţi în ceea ce priveşte replica şi textualitatea dialogală. Este periculos să-i provocăm să improvizeze, înainte de a-i pune în contact, în prealabil, cu forma dialogală specifică franceză, înainte de a-i face să audieze modele construite cu această intenţie. La o etapă ulterioară vor fi adăugate o gamă de structuri conversaţionale şi/sau dialogale fundamentale, ceea ce constituie o activitate de impregnare a structurilor frecvent utilizate. Numai după o astfel de bază vor putea fi organizate activităţi de exprimare orală eliberate de costrângerile didactice.

V. Privilegierea comunicării între studenţi. Pornind de la ideea că o persoană se exprimă mai uşor atunci când comunică cu egalii săi decât cu cei ce îi sunt superiori, profesorul va organiza activităţi de exprimare în grup, privilegiind astfel interacţiunea student-student şi nu profesor-student [Nica 1995: 156].

M. Mureşanu distinge câteva strategii, tehnici şi metode de formare şi dezvoltare a competenţei de exprimare orală:

- macro-strategii care se referă la o metodologie globală de predare (audiovizuală, sugestopedia etc.);
- micro-strategii, care se referă la organizarea procesului de predare/învăţare în aşa fel încât acesta să permită producerea enunţurilor în comunicare;
- lucrul în grup, care favorizează comunicarea între studenţi;
- tehnici de creativitate, care fac apel la imaginaţia studenţilor;
- tehnici de simulare şi jocul de rol;
- metode active, care focalizează atenţia studenţilor spre realizarea concretă a performanţei lingvistice;
- lucrul individual autocontrolat, care constă în activităţi de înţelegere a documentelor orale, video, de exemplu;
- exerciţii de reperaj, de contractare, lacunare etc. [Mureşanu 1987: 68,69].

Abordarea comunicativă, spre deosebire de alte abordări, care constau în activităţi la nivel de structură şi care fracţionau conţinutul lingvistic în elemente simple, ce trebuiau memorate şi exersate imediat, presupune ca după o fază de percepţie, studenţii să „reinvestească" cunoştinţele acumulate prin intermediul jocului de rol, adică să-şi reutilizeze achiziţiile obţinute în urma exploatării dialogurilor şi, în acelaşi timp, să-şi individualizeze într-o oarecare măsură exprimarea. Atunci când se vor exprima, studenţii vor fi atenţi la imitarea ritmului, intonaţiei, mimicii şi atitudinilor corporale, a intenţiei de comunicare. Ei vor respecta, în acelaşi timp, regulile pragmatice ale formelor lingvistice utilizate [Cuq 2003: 176]. Observăm, deci, că jocul de rol este o activitate privilegiată, menită să formeze şi să dezvolte competenţa de exprimare orală.

Simularea globală este o activitate asemănătoare cu jocul de rol, diferenţiindu-se, totuşi, prin complexitatea ei (personajele sunt mai numeroase, este necesară inventarea de către studenţi a unui decor, a evenimentelor etc.). Ea permite dezvoltarea imprevizibilă a acţiunii, permite individualizarea exprimării.

Printre alte activităţi de exprimare orală liberă ar putea fi menţionate activităţile care pornesc de la o sarcină de început şi care îi solicită pe studenţi să-şi spună părerea, să descrie, să povestească, să justifice, să convingă, să argumenteze, să expună etc. Aceste activităţi includ situaţii din viaţa cotidiană, genuri de viaţă publică, ca, de exemplu, dezbaterea, negocierea; genuri academice ca expunerea şi darea de seamă etc.

În concluzie am putea afirma că profesorul de limbă străină trebuie să fie conştient de faptul că, în mare, competenţa de exprimare orală nu derivă automat din cunoaşterea sistemului limbii, adică din competenţa lingvistică. Succesul în ceea ce priveşte exprimarea orală liberă este rezultatul unui antrenament continuu şi îndelungat. Pentru ca studentul să comunice liber, profesorul trebuie să multiplice activităţile de exprimare orală, favorizând, în primul rând dorinţa de exprimare. Chiar dacă aceşti declanşatori ai exprimării orale sunt aproape artificiali în clasă, ei trebuie totuşi să motiveze exprimarea, să creeze necesitatea şi dorinţa de a spune ceva.

Bibliografie:

1. Cuq, J. P., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2003.
2. Mureşanu, M., *Didactique du français langue étrangère* ,Iaşi, Univrsitatea „A. I. Cuza ’’, 1987.
3. Nica, T., Ilie, C., *Tradition et modernité dans la didactique du français , langue étrangère*, Oradea, Celina, 1995.
4. Roman, D., *La didactique du français langue étrangère,* Baia Mare, Umbria, 1994.
5. Sheils, J ., *La communication dans la classe de langue,* Strasbourg, Les éditions du Conseil de l’Europe, 1993.

FORMAREA COMPETENŢELOR DE COMUNICARE LA STUDENŢII ALOLINGVI

Aurelia BÎRSANU, Svetlana STANŢIERU, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, Republica Moldova*

Rezumat: Conceptul de competenţă, în complexitatea sa, vine să contureze principiile de lucru, să definească procesul de comunicare, bazat pe cunoaşterea limbii. Utilizarea diverselor tehnici de lucru şi strategii didactice vor forma competenţe de comunicare axate pe abilitate, performanţă şi productivitate lingvistică. Dezvoltarea competenţelor de comunicare nu se poate concepe fără îmbogăţirea vocabularului.

Cuvinte-cheie: *competenţă de comunicare, motivare, performanţă lingvistică, act de asimilare a unei limbi, tehnici de lucru, stimulare, situaţii de comunicare*.

Résumé: Le concepte de compétence est une notion complexe, mais qui veut établir les principes de fonctionnement, qui veut définir les processus de communication, basés sur les connaissances sur la langue. L’utilisation de différentes techniques et stratégies d'enseignement forme des habiletés de communication, en mettant l'accent sur la capacité, la performance et sur la productivité linguistique.

Mots-clés*: compétence de communication, motivation, performance linguistique, acte d’assimilation d’une langue, techniques de travail, exposition, stimulation, situations de communication*.

Este cunoscut că formarea integrală şi armonioasă a unei personalităţi autonome utile societăţii trebuie să se producă în temeiul unei dezvoltări continue a competenţelor de comunicare. Formarea competenţelor de comunicare în limba română la studenţii alolingvi constituie o prioritate, deoarece asigură atît succesul, cît şi integrarea acestora în contextul socio-cultural al ţării.

Limba română este una din materiile importante din planul de învăţămînt şcolar. Numărul de ore distribuit studierii acesteia e semnificativ: 3 ore pe săptămînă în clasele I şi II şi cîte 4 ore pe săptămînă în celelalte clase. Toţi elevii absolvenţi ai liceelor cu predare în limba rusă susţin examen la limba română[1]. Deşi s-ar părea că însuşirea limbii române de către vorbitorii nenativi de română nu are de ce întîmpina dificultăţi în Republica Moldova, căci vorbitorii nenativi sînt în contact direct cu civilizaţia materială şi spirituală a poporului român, achiziţionînd astfel mai rapid şi mai eficient limba română, există totuşi diferenţe evidente în domeniul performanţelor lingvistice şi al nivelului de cunoaştere a limbii de către absolvenţii alolingvi. În acest context, cercetătoarea Mina-Maria Rusu opinează: „Din păcate, o bună perioadă de timp, programele şcolare de limba română au pus accent pe aspectul lingvistic al competenţei, asimilînd performanţa cu nivelul cît mai ridicat, academic, al cunoştinţelor de limbă. Această abordare a îndepărtat, oarecum, limba română de caracterul pragmatic al comunicării, generînd o percepţie eronată a finalităţilor învăţării acestei discipline în şcoală” [Rusu 2009: 125].

Însuşirea perfectă a unei limbi înseamnă cunoaşterea modului de gîndire, specific poporului-creator şi purtător al limbii respective (I. G. Herder, V. Humbold), iar „gradul de intelectualitate şi cultură a omului

[1]În sondajele efectuate de cercetători, elevii participanţi conştientizează **importanţa cunoaşterii limbii române**, majoritatea afirmînd că aceasta este *o necesitate*– 44,4%; *o şansă pentru viitor*– 27,1%; *o datorie de cetăţean*– 20,2% şi doar o mică parte selectînd opţiunea *o preferinţă*– 5,4%. Numărul celor ce au considerat că *nu au nevoie de limba română* este redus – 1,7%. În mod similar, 65% din elevi au semnalat **interesul personal** faţă de acest obiect ca fiind *foarte mare* sau *relativ mare*. http://www.prodidactica.md/files/Studiu_RO.pdf

se judecă după capacitatea acestuia de a înţelege, a depozita, a păstra şi a recepta în permanenţă nu numai valorile culturii poporului din care face parte ca etnie, ci şi valorile culturii altor popoare, mai ales ale culturii în care se integrează individual ca activitate şi realizare socio-economică" [Curriculum 2010: 3].

Pornind de la premisa că funcţia dinamică a limbii este cea comunicativă, lingviştii susţin că nu există limbă fără comunicare, dar nici comunicare fără limbă, fără o bună cunoaştere a acesteia. În această ordine de idei, menţionăm că limba română pentru alolingvi trebuie predată pornind de la următoarele dimensiuni:

- „de construcţie identitară, o identitate individuală şi colectivă în acelaşi timp;
- de posibilitate de comunicare – cel care vorbeşte va da expresie intenţiilor sale care corespund imaginilor sale comunicative în situaţii diverse;
- de stabilire a diferitelor tipuri de discurs, ce vor releva relaţia dintre vorbitor şi partenerul său de discuţie (şi, bineînţeles, vor reflecta şi tipul de influenţă pe care vorbitorul său va încerca să-l exercite)" [Axinte 2003].

Omul nu poate exista în afara comunicării, fapt ce justifică necesitatea dezvoltării competenţelor de comunicare. Prin competenţă înţelegem „capacitate a cuiva de a se pronunţa asupra unei probleme, de a aprecia, de a soluţiona sau de a hotărî un lucru" (DEXI 2007: 409). În acelaşi context, amintim că literatura de specialitate punctează că, de fapt, competenţa comunicativă este nivelul de performanţă care determină eficienţa transmiterii şi receptării mesajelor şi are ca temei cunoştinţe, priceperi, deprinderi, atitudini, un optim motivaţional.

Evident, formarea competenţelor de comunicare este în raport de interdependenţă cu conceptul de motivaţie. Prin urmare, un factor important în procesul de învăţare a limbii îi revine motivaţiei, de aceea specialiştii din domeniu trebuie să ţină cont de aceasta atunci cînd elaborează diverse activităţi pentru învăţarea limbii. Fireşte, dintre diversele tipuri de motivaţie, motivaţia intrinsecă (ce se referă la dorinţa de a face ceva pentru „premierea internă") este mult mai eficientă în învăţarea limbii pe termen îndelungat decît motivaţia extrinsecă (care se referă la „premierea externă"). Or, eficienţa predării limbii este determinată de nivelul de motivare pentru aceasta. Statutul de limbă oficială a statului aprofundează motivaţia însuşirii limbii române de către alolingvi. În acest context, Robert Lado opinează că „o motivaţie puternică va creşte rezultatele învăţării". Aşadar, motivaţia constituie un factor determinant, un element-cheie al reuşitei învăţării.

Drept bază în formarea competenţelor de comunicare în procesul de predare-învăţare a limbii române în şcoala alolingvă serveşte dezvoltarea complexă a celor patru deprinderi integratoare: audierea, vorbirea, citirea şi scrierea. Specialiştii în domeniu (T. Callo, T. Cazacu, V. Guţu etc.) consideră că didactica limbii române ca a doua limbă se poate configura în jurul unul model al competenţei de comunicare structurat pe următoarele componente: verbală, cognitivă, literară, socio-culturală şi afectivă.

Aşadar, să nu omitem dimensiunea emoţiei în actul de însuşire a limbii române de către alolingvi, deoarece impactul emoţiilor asupra comunicării este relevant. Orice comunicare este însoţită de latura afectivă, orice emoţie tinde să fie exprimată, verbalizată/comunicată. În acest context, Valeria Goncear afirmă că „emoţiile noastre constituie factorii care ne influenţează cel mai mult modul în care reacţionăm, luăm decizii, ne raportăm la propriul sistem de valori şi comunicăm cu ceilalţi" [Goncear 2009: 71].

Competenţa de comunicare se defineşte şi prin conceptul de cultivare a creativităţii lingvistice, prin educarea percepţiei şi a stilului de argumentare, de justificare, de persuasiune. Competenţa de comunicare nu este doar reproducerea celor memorizate, ci se defineşte ca sistem de strategii creative ce permit înţelegerea valorii elementelor lingvistice în context, dezvoltînd abilitatea de a aplica cunoştinţe despre rolul şi funcţionarea structurilor de comunicare.

Profesorul trebuie să caute permanent forme optime de colaborare cu studenţii, pentru a-i face să se implice creativ şi conştient la ore.

Metodele şi tehnicile ce permit antrenarea unui număr mare de studenţi sînt cele participativ-active, axate pe ideea „creării situaţiilor comunicative", care, efectiv, necesită implicarea lor într-un schimb continuu de „replici", într-o activitate perpetuă de comunicare, de exprimare, de relevare. Deosebit de eficiente în acest sens sînt: lectura ghidată, brainstormingul, scrierea liberă, studiul de caz, procesul judiciar, graficul T, zig-zagul, dialogul, monologul, discuţia, interviul în trei etape, pînza discuţiei, debate, controversa academică, controversa constructivă, argumentul în patru paşi etc.

Abilităţile comunicative şi lingvistice se formează şi se dezvoltă prin:

- completarea informaţiei;
- corectarea greşelilor de exprimare;
- aprecierea dată de public (studenţi);
- comunicarea, în rezumat, a unei informaţii recent audiate la lecţie;
- expunerea opiniei vizavi de o informaţie contradictorie, maximă, proverb etc.

Pornind de la aserţiunea că abilităţile de comunicare sînt feţe vizibile şi măsurabile ale competenţelor, punctăm următoarele obiective „abilitate" în formarea competenţelor de comunicare:

- să fie stimulaţi să-şi formeze păreri proprii versus orice situaţie de discurs;

- să fie încurajaţi să-şi exprime opinia, viziunea;
- să fie motivaţi să dialogheze în contradictoriu;
- să fie puşi în situaţia de a-şi exprima emoţiile;
- să fie „impuşi" să raţioneze, să aibă mesaje relevante.

Dezvoltarea competenţelor comunicative nu poate fi concepută fără îmbogăţirea vocabularului, *competenţă esenţială în practica raţională şi funcţională a limbii*. Tipurile de activităţi didactice prin care se realizează, în mod direct sau indirect, îmbogăţirea bagajului lexical sînt numeroase şi variate: lectura[2] textului şi explicarea cuvintelor, încadrarea cuvintelor în diverse contexte; clasificarea tematică a cuvintelor; reproducerea textului; crearea începutului, a sfîrşitului textului, întrebuinţînd anumite cuvinte; operarea cu omonime, sinonime, antonime, paronime etc. În acest context, competenţa de comunicare este o acţiune dezvoltată prin intermediul repetărilor continue ale unei şi aceleiaşi operaţii, caracterizată printr-un nivel înalt al însuşirii şi lipsei de control conştientizat asupra acestei acţiuni.

Comunicarea se manifestă astfel, nu doar ca o acumulare de cunoştinţe, ci şi ca „oportunitate de coparticipare activă şi veritabilă la orice demers didactic al cărui structură va spori dobîndirea competenţelor de comunicare" [Goncear 2009: 71].

Or, ascultarea activă, dialogarea, dezvoltarea capacităţii empatice, însuşirea şi folosirea formulelor de politeţe, dezvoltarea comunicării asertive, respectarea normelor de comunicare orală şi scrisă, cunoaşterea limbajului nonverbal şi paraverbal constituie deprinderi veritabile dezvoltate în procesul de formare a competenţelor de comunicare.

„Indicatori de performanţă comunicativă" la nivelul comunicării orale, în timpul participării la o conversaţie, pot servi următoarele constatări ale unui absolvent alolingv, capabil să probeze competenţele de comunicare la ieşirea din sistem:

- să participe fără efort la orice conversaţie sau discuţie;
- să se exprime fluent şi să exprime cu precizie nuanţe fine de sens;
- în caz de dificultate, să reia ideea şi să-şi restructureze formularea cu abilitate, astfel încît să nu fie sesizată dificultatea [Rusu 2009: 132].

În concluzie, putem afirma cu certitudine că aplicarea tehnicilor adecvate de lucru, crearea unei atmosfere propice la orele de curs, includerea textelor contigue valorilor culturale ale studenţilor alolingvi vor asigura însuşirea eficientă a limbii române.

Ţinem să menţionăm că un rol deosebit în formarea/dezvoltarea competenţelor de comunicare la orele de limba română pentru studenţii alolingvi îi revine competenţei culturale, prin accesul dirijat la lectură. Totodată, „literatura oferă modele morale şi are un efect profund modelator asupra cititorului. Prin urmare, competenţa de comunicare îşi extinde sfera în competenţa culturală, regăsindu-se ca formulă de interrelaţionare cu efect modelator asupra personalităţii umane" [Rusu 2009: 133]. Or, în tratarea valorii general-culturale a limbii a doua se va ţine cont şi de particularităţile şi trăsăturile personale ale studentului, ce urmează a fi valorificate, astfel încît să poată comunica în limba română. Afirmaţia: „Respectul faţă de un popor începe de la respectul faţă de limba lui"constituie un principiu al interculturalităţii şi poate constitui un stimul pentru cunoaşterea culturii şi civilizaţiei româneşti, iar formarea/dezvoltarea competenţelor de comunicare la studenţii alolingvi le permite *să se integreze* ulterior mult mai uşor în societate. Aşadar, stăpînirea limbii oficiale într-un stat, evident, permite cetăţenilor să-şi facă studiile la orice instituţie de învăţămînt, să-şi găsească un loc de muncă, astfel integrîndu-se eficient atît în mediul social, cît şi în cel profesional.

Referinţe bibliografice:

1. Axinte, Cornelia, *Dezvoltarea competenţei de comunicare*// Anuarul Academiei forţelor terestre, 2002-2003, nr. 2 /http://www.actrus.ro/biblioteca/anuare/2003/DEZVOLTAREA.pdf
2. *Curriculum pentru învăţămîntul gimnazial* (clasele V-IX. Instituţiile de învăţămînt preuniversitar cu limba rusă de instruire) (coord. Cazacu Tamara *et alii*), Chişinău, 2010.
3. *Dicţionar explicativ ilustrat al limbii române/* Eugenia Dima, Doina Cobeţ, Laura Manea *et alii*: coord.: Eugenia Dima, Chişinău, ARC GUNIVAS, 2007.
4. Goncear, Valeria, *Dezvoltarea competenţelor de comunicare şi a inteligenţei emoţionale la elevi* în Psihologie, 2009, nr. 1, p. 69-79.
5. Rusu, Mina-Maria, *Competenţa de comunicare – perspective de abordare* în Limba română, Chişinău, 2009, nr. 11-12, p. 124-137.
6. www.prodidactica.md/files/Studiu_RO.pdf

[2]Tehnici variate de lectură – rapidă, activă, explicativă, selectivă constituie o modalitate eficientă de stocare a informaţiei, de utilizare a ei (cuvinte, structuri, enunţuri întregi – modele de exprimare) în comunicare, devenind, astfel, un reper relevant în formarea competenţei de comunicare.

УКРАЇНОЗНАВЧИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ (ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ)

Людмила ЧОЛАНУ, *Бельцький державний університет ім. А. Руссо, Республіка Молдова, м. Бельці*

Rezumat: Autoarea analizează particularităţile analizei textuale din perspectiva lingvisticii textului, evidenţiind particularităţile ştiinţei autohtone şi sursele acesteia. Este pusă în evidenţă eficienţa abordării, axate pe particularităţile naţionale; se exemplifică prin cazuri de interpretare subiectivă a operelor artistice.

Cuvinte-cheie: *analiză literară, interpretare, abordare din perspectivă naţională, particularităţi ale culturii ucrainene, literatura clasică, mentalitatea poporului.*

Abstract: The author analyses peculiarities of text analysis from the point of view of text linguistics, emphasizing the peculiarities of the autochthonic science and its sources. The efficiency of the approach, based on the national peculiarities, is pointed out; it has been exemplified by subjective interpretation of literary works.

Keywords: *literary analysis, interpretation, national perspective approach, peculiarities of Ukrainian culture, classic literature, nation's mentality.*

Сучасне літературознавство являє собою розгалуджену систему наукових дисциплін, напрямів, течій, шкіл .В галузі літературної критики історично вироблено різні системні підходи до аналізу художнього тексту, що називаються літературознавчими школами. Ще в 19 ст. сформувались культурно-історична, порівняльно-історична, міфологічна школи. В 20 ст. виникли нові школи або літературознавчі методи: структуральна, біографічна, психологічна, психоаналітична, феноменологічна тощо.

Невичерпність художнього образу обумовлює нескінченне розмаїття способів аналізу художнього твору.

За останні десятиліття в українській культурі широкого розповсюдження набуло поняття «українознавство»..

Українознавство -- сучасна інтегрована наука про Україну та про українців усього світу. Її наукові підвалини закладено в літературно-критичній спадщині видатних вчених XIX ст.: М. Максимовича, М. Драгоманова, М. Костомарова, П. Куліша, О. Потебні, В. Антоновича, І. Франка, Дм. Яворницького М. Грушевського та ін. В 1920 р. в Києві побачила світ ґрунтовна праця академіка С. Єфремова «Українознавство». Вона могла стати основою нової науки ще тоді. Та лиховісне «чорне десятиліття» не обминуло ні цієї книги, ні долі її автора. В радянські часи розвиток українознавства як науки було загальмовано, само поняття «українознавство» виведено з наукового вжитку.

В незалежній Україні українознавство не просто відродилось. Воно розвивається в працях П.П.Кононенка, В.О. Барана, Т.Г.Гунчак, Я.С. Калакури, Т.П. Кононенка, С.Г.Наливайка, А.Г. Погрібного, А. Ю. Пономаренко, Г.С. Сизоненко, В.В.Сніжка, Є.В. Федоренка та багатьох інших вчених України. Сучасне українознавство -- це і самостійна інтегрована наука, і методологія наукового пошуку, і філософська основа концепції державної освіти, і конкретне наповнення змісту окремих наукових дисциплін.

В такому контексту цілком виправданим і логічним стає використання понять «українознавчий аналіз», «українознавчий підхід», «українознавча інтерпретація» художнього твору.

Особливості українознавчого підходу до літературного твору почали складатись в літературно-критичних працях класиків: І. Нечуя-Левицького, І.Франка, Л. Українки, М. Зерова, М. Рильського…

Актуальність українознавчого аналізу визначається суттєвими особливостями української культури взагалі і зокрема української літературної класики.

Глибокі демократичні традиції українського суспільного життя, відсутність помітного соціального розшарування до XYIII ст, перебування українців впродовж століть у складі Російської імперії та ряд інших факторів сформували українську творчу інтелігенцію як носія національної ідеї. Українські митці усвідомлювали себе в контексті народної культури, свідомо протиставляючи її привнесеній в Україну культурі російського дворянства. Наша творча інтелігенція складалась з козацького сина Івана Котляревського, кріпака Тараса Шевченка, вчителів Леоніда Глібова та Івана Нечуя-Левицького, службовця Панаса Мирного, сина коваля Івана Франка… Вони не спостерігали народне життя, а жили ним і саме в селянстві бачили втілення національного духу. Головним предметом зображення в українському мистецтві взагалі, і в першу чергу в літературі, стало народне буття. Вся дійсність зображається через призму селянського, землеробського світобачення.

Художній аналіз літературного твору поза контекстом народного, селянського

світосприймання, аналіз не українознавчий, не дає можливості виявити глибоко національну основу мистецького твору. Особливості світобачення народу зашифровані у віруваннях, звичаях і

ритуалах, у селянській етиці й моралі, у побуті. Вони накладають відбиток на індивідуальність митця, на його світогляд, естетичні принципи, творчу манеру, відбиваються в багатозначності створених ним образів. Українознавчий підхід до твору дає можливість з`ясувати не тільки суттєві особливості творчості митця, його місце в культурі свого народу, а й висвітлити внесок українців у розвиток інших культур, виявити історичну місію народу.

Відсутність українознавчого підходу створює умови для хибно суб`єктивної інтерпретації української літературної класики. Як наслідок ми бачимо невиправдану соціологізацію ряду творів ( сімейні негаразди в повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім`я» тлумачаться як соціальний конфлікт), спрощене розуміння (глибокі психологічні та філософські твори Шевченка подаються як побутові поеми) тощо.

Часто через незнання селянських моральних норм зустрічаємо невиправдане «осучаснення» класичного твору.

Поведінка Наталки і Петра в драмі І. Котляревського «Наталка Полтавка» сприймається молоддю як безвольно-покірна. Дівчина погоджується вийти заміж за нелюбого, Петро ладен відмовитись від коханої… Та з позицій народної моралі вони виявляють найвищу міру любові: готовність іти на самопожертву ради щастя рідної людини. Наталка дає слово вийти заміж за першого, хто посватається, не тільки, щоб заспокоїти матір. Для українців неодмінною умовою щастя є сім`я. Нема більшого лиха в житті, ніж самотність. Переживши ранню несподівану смерть чоловіка, розлуку доньки з коханим, від якого вже чотири роки нема ніяких звісток, Терпилиха понад усе боїться, що Наталка може так і зістаритись у самотності -- без сім`ї, без дітей, без родичів. Ровесниці доньки вже давно заміжні, а Наталка відмовила всім парубкам на селі. Ще рік-два -- і в очах людей вона стане старою дівкою, до неї вже ніхто не посватається. Наталка відгукується на біль материного серця, вона розуміє, що мати вже відчуває себе старою і в її заміжжі бачить останній обов`язок свого життя. До того ж дівчина щойно відмовила Возному і ні від кого не чекає сватів. Якби Петро не повернувся, ради матері вона вийшла б заміж і стала вірною дружиною, а свою нерозтрачену любов віддала б дітям. На сучасний погляд дивно, чому Петро радить коханій виходити заміж за Возного. Ми вже не розуміємо віри наших предків у непереборну силу материнського благословення, в те, що не може бути щастя на чиємусь горі. Якщо Наталка дала рушники, значить, вона полюбила іншого і їхнє кохання благословила мати, -- думає Петро. Він ладен поступитися і віддати усі зароблені гроші, щоб кохана і його названа мати Терпилиха були щасливими. Та коли дівчині доводиться вибирати між коханим і нелюбом, вона бореться за кохання, не боячись людського осуду за розрив сватання. Любов об`єднує Наталку з Петром, любов до дітей перемагає в серці Терпилихи. І навіть Возний з Виборним задоволені: повернувши рушники, вони зробили добре діло -- дали можливість сім`ї стати щасливою.

Незнання реалій народного життя, зокрема селянських звичаїв, породжує неправильне тлумачення як окремих епізодів, так і усього твору.

Українські етичні норми у випадку дошлюбних стосунків молоді допускали особливий ритуал жіночого сватання. Якщо парубок спокусив дівчину і не дотримався обіцянки посвататись, вона сама приходила в його дім. Клятви дівчини перед іконами було досить, щоб лишитись у цьому домі невісткою. Схожий звичай М. Коцюбинський підмітив у молдован. В оповіданні «Пе коптьор», що входить до «бессарабського циклу», обманута дівчина заходить у дім свого парубка і залазить на піч. Невдовзі зіграли весілля. Якщо ж молодиця приходила з немовлям на руках, не прийняти її, не виправити гріх сина вінчанням було нечуваною ганьбою.

Шевченко в поемі «Катерина» відобразив саме таку ситуацію. Батьки не

-2-

виганяють доньку з дому, як це зазвичай стверджується, а посилають шукати «у Москві свекрухи», бажають їй на прощання щастя і радять не вертатись назад, бо в селі її, як покритку, чекає ганьба і самотність. Трагізм ситуації в тому, що наївні селяни не уявляють ні відстані до Москви, ні звичаїв та моральних норм московського дворянства і не здогадуються, що їхня дитина пішла назустріч смерті.

Одним із засобів творення образу, як відомо, є художня деталь, яка часто набуває символічного значення. В українській літературній класиці символічним може стати відсутність деталі, характерної для селянського побуту.

Саме на відсутності деталей українського убранства побудовано образ чорної хати-нори в оповіданні П.Мирного «Морозенко». Нема ні рушника на покуті, ні скатертини на столі, ні вишитої занавіски на вікні. Стіна під вікном у чорних потьоках намерзлого льоду. Дія відбувається в ніч на Маланку (Новий рік), але в хаті нема Дідуха, свіжої соломи на підлозі. Катря не вчить сина щедрівок. Хата й інші образні картини, обставини життя і трагічної смерті героїв спростовують

традиційне розуміння твору як розповіді про ще одну жертву панської розбещеності. Проблематика оповідання розгортується не в соціальній, а у морально-філософській площині. Вісім років живе Катря з сином у селі, в тітчиній хаті, а не навчилась ні прясти, ні ткати, ні вишивати, ні обмазувати та білити хату. Всі її думки про заробіток у селі -- у багатих людей попрати, у когось трісочок випросити, щось з хати продати… Дивується, що з тіткою було що їсти і чим піч топити, а тепер серед зими вже ні бурячка, ні дрібки солі, а з хати вже все продано. З тітчиною хатою дістався їй у спадщину якийсь клаптик землі, але, мабуть, не вміє Катря доглядати землю, якщо врожаю не вистачило навіть на півзими. Ліс, що і гріє, й годує, поряд, -- а в хаті ні полінця дров, ні хмизу, ні шишок, які здатні наносити навіть молодші від Пилипка діти.

Усе село справляє святки, діти ходять посівати по хатах. А Катрі й на думку не спало післати сина посівати до сусідів, щоб не рвалась дитина в пекучий мороз засніженим лісом у сусіднє село. Вона так і не стала селянкою, не навчилась жити, як живуть люди поряд з нею. Дитинство і юність у панських прислугах відірвали її від селянського коріння, від народного образу життя, погнали в місто «за легким хлібом». Образу на зрадливого панича вона перенесла на всіх людей, і весь світ здається їй холодним та жорстоким, як Морозенко. Жінка не помічає, що село за велику любов до сина давно простило їй ганьбу, полюбило Пилипка, що односельчани потихеньку їм допомагають. Хтось же дає їй можливість заробити то пранням, то прибиранням. Сусідський хлопчик дав Пилипкові рукавичку всякого насіння -- посівати завтра зранку. Селянська дитина нічого не винесе з дому без дозволу батьків, отже насипала йому повну рукавичку мати. Значить, сусіди бачать, як скрутно Катрі, готові допомогти. Катря не бачить людської доброти. Серце її від зради панича скам`яніло, жевріє в ньому лише материнська нерозумна любов. Вона біжить шукати сина, не чуючи, як окликають її стривожені жінки. Відвернувшись від людей, замкнувшись у своєму горі, Катря прирікає себе і сина на самотність, страждання, передчасну смерть.

Характерною помилкою не українознавчого аналізу є пошуки в кожному творі соціального конфлікту і ототожнення соціологічної направленості з художньою якістю твору. Соціальний аспект зображення життя і відповідно соціальний конфлікт притаманні російській літературній класиці. Громадський («общинний») тип російського селянського життя протистояв і крайньому індивідуалізму російського дворянина, і деспотичному егоїзму купця.

Основою буття українця завжди була сім`я та рід. Рівноправно-демократичне життя упродовж століть виробили стійкий незалежний характер українця як господаря на своїй землі, творця власної долі. Звідси перевага морально-філософського аспекту над соціальним в усій українській культурі. Тяжкі історичні випробування загартували

-3-

національний характер, породили оптимізм, що проявляється в грубуватому, але завжди доброму гуморі та самоіронії. Кепкуванням над власним лихом українець стверджує життєдайний ідеал.

Один з найсвітліших (і, звичайно, найулюбленіших) творів української класики має символічну назву «Кайдашева сім`я». Несподіваність і навіть парадоксальність художнього мислення Нечуя-Левицького в тому, що зображено і реалістичні «типові характери в типових обставинах», і водночас виняток: сім`ю, що постійно порушує норми сімейної моралі. Все село Семигори кепкує з сіромах, які не шанують рідних, а прагнуть панувати один над одним, борються за зверхність і не помічають, як розпадається сім`я, руйнується сама можливість сімейного щастя. В ряді дуже смішних побутових (а зовсім не соціальних) сутичок поступово виявляється глибинний морально-психологічний, можливо, й морально-філософський, конфлікт нерозумних людей з нормами буття свого народу. Століття за століттям землеробське життя створювало й шліфувало неписаний кодекс сімейних стосунків, доводило його до універсальності, закладало у звичаї та ритуали, освячувало віковою традицією. Традиція ставала надійним морально-етичним орієнтиром, міцною підвалиною сімейного щастя.

Старший розпоряджається не тому, що сильніший, а тому, що бере на себе відповідальність за сім`ю і виконує найтяжчу роботу. За старшими надалі лишається почесне право радити, підказувати, навчати, але той, хто може і не хоче працювати, заслуговує тільки зневагу В хаті найтяжча робота -- топити піч. Вона дістається старшій жінці, поки та має сили й здоров`я, і передається невістці, коли свекруха зістариться, стане немічною. Переставши топити піч, Кайдашиха втратила права господині і за звичаєм повинна була допомагати Мотрі, виконувати її розпорядження..

Кохання Мелашки з Лавріном дає їм сили прощати матері несправедливість, а материнська любов Кайдашихи допомогла їй усвідомити вину перед дітьми і стати для молодшої невістки другом. А шлюб без любові Карпа з Мотрею приносить у сім`ю ворожнечу і поступово руйнує її.

Розмаїття української художньої літератури дає простір для застосування різних літературознавчих шкіл, методів і прийомів. Українознавчий аналіз стає найефективнішим при вивченні літературних творів, що відображають народне, селянське життя минулих епох, при дослідженні творчості українських класиків 19 ст., зокрема І. Котляревського, Г. Квітки-Основ`яненка, Т. Шевченка, І. Нечуя-Левицького, О. Кобилянської, П. Мирного.

Українці діаспори в силу історичних умов часто опинялись на периферії рідної культури. В добу, з одного боку, національного відродження, а з другого, взаємозближення і взаємопроникнення культур, українознавчий аналіз у школі діаспори набуває особливої актуальності. Він дає можливість українцям відчути себе в контексті національної культури, усвідомити як національну неповторність української класики, так і її загальнолюдську сутність.

Бібліографія:

1. Кононенко П. П., *Українознавство*, Київ, Міленіум, 2006.
2. Кононенко П. П., *«Свою Україну любіть…»,* Київ, Твім Інтер, 1996.
3. Пасемко, Іван., *Феномен «Української школи» в окремих європейських літературах: польській, російській, французькій та чеській* в: Іван Пасемко. *Українство: світові обшири*, Харків, Майдан, 2006.
4. Червіньска О. В., Зварич І. М., Сажина А. В., *Психологічні аспекти актуальної рецепції тексту,* Чернівці, Книги, XXI , 2009.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Людмила ГМЫРЯ, *Национальный педагогический университетет им. М.П. Драгоманова, Украина*

Rezumat: În articol este tratată problema formării competenţelor comunicative în predarea limbii ucrainene. Competenţa comunicativă este definită drept „capacitate de a realiza un transfer şi a aplica cunoştinţele obţinute în diverse situaţii ale procesului de interacţiune cu alţi vorbitori, utilizare corectă a sistemului limbii, aplicare adecvată a normelor lingvale şi comportament adecvat situaţiei de comunicare”. O atenţie deosebită se acordă formării competenţei lingvistice, lexicale şi socio-culturale ale competenţei comunicative. Sunt prezentate şi analizate metodele de creare a situaţiilor de comunicare pentru realizarea comunicării interculturale la orele de limbă ucraineană. Articolul conţine şi recomandări privind modul de utilizare a presei la orele de ucraineană.

Cuvinte-cheie*: competenţă comunicativă, competenţă lingvistică, competenţă lingvală, competenţă socio-culturală, comunicare interculturală, exemple de situaţii problematizate de comunicare, materiale din presă, subiect tematic.*

Abstract: The article is considered with the question of forming communicative competence in the teaching of Ukrainian language. Communicative competence is considered as the ability to transfer and exchange ideas in various situations in the process of interaction with other Participants, correctly using the system of language and speech standards and choosing the communicative behavior, adequate to authentic communicative situation. Special attention is paid to the formation of linguistic, lexic and sociocultural components of communicative competence.Here are presented ways of creation of learning communicative situations for the organization of intercultural communication in the Ukrainian language classes. The work enlists recommendations on working with weekly press.

Keywords: *communicative competence, linguistic competence, language competence, sociocultural competence, area studies expertise, subject (thematic) expertise, intercultural communication, area-linguistic competence, educational examples of problematic communicative situations, newspaper materials.*

(I) Многих интересует вопрос, с какой целью во многих зарубежных странах изучают украинский язык как иностранный. Ответ очень прост. Украина – самостоятельное современное государство, поэтому цель и причины преподавания украинского, как и любого другого иностранного языка, связаны с необходимостью развития диалога между национальными культурами. Этот диалог формирует цивилизованные нормы взаимодействия и сотрудничества народов, в данном случае связанных древними традициями общего проживания, взаимодействием духовных, социальных и экономических сфер.

Роль украинского языка как иностранного в подготовке журналиста-международника следует рассматривать в двух аспектах: профессиональном и гуманитарном. В первом случае речь идёт о привлечении специалиста к поиску, обработке и использованию информации, связанной с профессиональной деятельностью; умение вести беседу, тематика которой связана с деятельностью и интересами журналиста, а также важными событиями в жизни государства и возможными контактами с представителями страны, язык которой изучается. Гуманитарный аспект обучения украинскому языку как иностранному касается общеобразовательных и воспитательных функций иностранного языка как дисциплины.

(II) В последние годы наблюдается тенденция отдавать предпочтение коммуникативному подходу в организации процесса обучения иностранным языкам (Е. И. Пассов, О. Б. Тарнопольский и др.). Коммуникативный подход предусматривает такую организацию учебно-познавательной

деятельности, при которой те, кто изучает язык, постоянно общаются на иностранном языке, что содействует решению задачи формирования у будущих специалистов навыков иноязычного общения и развития коммуникативных способностей. Таким образом, коммуникативный подход обеспечивает систематическое овладение будущими специалистами как функциональными, так и структурными аспектами языка, ориентирует на обучение иноязычному общению и использование иностранного языка как средства общения. Данный подход предусматривает наличие разных видов деятельности, предполагает формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Для обозначения термина „компетенция" в основном употребляется два понятия: „лингвистическая (языковая) компетенция" и „коммуникативная компетенция". При этом понятие „лингвистическая компетенция", которое было введено Н. Хомским, употребляется в значении «знания нормы, правил и форм языка», тогда как понятие „коммуникативная компетенция", впервые введенное и обоснованное Д. Хаймсом, употребляется в значении «знание, которое обеспечивает индивиду возможность осуществления функционально направленного речевого общения, т. е. того, что необходимо знать тем, кто говорит, для достижения успеха в коммуникации в среде иноязычной культуры [Козак 2001: 6-7].

На современном этапе понятие „коммуникативной компетенции" стало одним из основополагающих в теории научного знания, что обусловливает необходимость принципиально нового подхода к организации процесса обучения иностранным языкам в высшей школе, успешность овладевания которыми определяется уже не столько лингвистическими критериями, сколько психологическими, социальными и другими факторами. В свою очередь, это обусловлено спецификой феномена коммуникативной компетенции, которая по сравнению с лингвистической компетенцией заключается, во-первых, в том, что объединяет знания семантического потенциала языковых форм со способностью конструировать значение в контексте ситуации общения, а во-вторых, — в ее функциональном характере, под которым понимают способность индивида адаптировать исходное значение языковых структур для восприятия информации и организации процесса вещания с учетом фактора собеседника и контекста ситуации иноязычного общения [Козак 2001: 7].

Под коммуникативной компетенцией в работе понимается способность передавать и обмениваться мыслями в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения.

Принято выделять такие компоненты коммуникативной компетенции:

Лингвистическая компетенция – это способность выстраивать грамматически правильные формы и синтаксические структуры, а также понимать смысловые отрезки речи и использовать их в том смысле, в котором они используются носителями языка. Лингвистическая компетенция является основным компонентом коммуникативной компетенции. Без знания слов и правил формирования грамматических форм и построения осмысленных фраз невозможна никакая вербальная коммуникация.

Социолингвистическая компетенция – способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения и социальных ролей участников общения, т.е. от того, кто является партнером по общению.

Языковая компетенция – это способность построения целостных, связных и логических высказываний разных функциональных стилей в устной и письменной речи на основе понимания различных видов текстов при чтении и аудировании.

Социокультурная компетенция – знание культурных особенностей носителей языка, их традиций, норм поведения, этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры. Формирование социокультурной компетенции в своей основе имеет целью интеграцию личности в систему мировой и национальной культуры.

Стратегическая компетенция – это умение компенсировать особыми средствами недостаточные знания языка, речевого и социального опыта общения в иноязычной среде [Коваленко 2009: 30].

(III) Таким образом, характеризуя специфику предмета „Иностранный язык", следует отметить, что процесс его изучения проходит в русле культурологического, лингвистического, лингвострановедческого, коммуникативного и ситуативно-тематического подходов. Целью обучения иностранному языку на современном этапе является подготовка студентов к реальной межкультурной коммуникации. Процесс овладения культурой другой страны построен по законам привлечения к родной культуре через сравнение аспектов двух культур. Социокультурный компонент обучения может быть реализован через формирование у учащихся умения принимать участие в различных видах

речевой деятельности, адекватно соотносить свои действия с действиями носителей языка, умение ориентироваться в различных аспектах национальной культуры в рамках учебной тематики, а также умение употреблять фоновую лексику и этикетно-узуальные формы речи в ситуациях общения.

Социокультурный подход определяет стратегию изучения языка сквозь призму национальной культуры. Преподавателю необходимо не только отобрать соответствующий социокультурный материал, но и организовать его обработку так, чтобы сформировать у учащихся позитивное отношение к иноязычной культуре, научить их видеть общее и различное в своей и чужой культурах, уважать традиции, культуру, обычаи страны изучаемого языка, воспринимать их как равноправно существующие понятия наряду с их культурой. Формирование таких социокультурных умений студентов позволит им избежать „культурного шока", участвовать в дебатах, обсуждениях социокультурных проблем, высказывать свое мнение в форме, приемлемой для носителя иной культуры.

Социокультурная компетенция состоит из нескольких составляющих: *лингвострановедческой, предметной / тематической, общекультурной и страноведческой компетенций,* которые формируются в процессе обучения украинскому языку.

Лингвострановедческая компетенция предполагает овладение безэквивалентной лексикой и средствами передачи на её родном языке. Безэквивалентная лексика нуждается в комментарии. Значение безэквивалентных слов раскрывается путем толкования. Например: *запаска* (четырехугольный кусок грубой шерстяной ткани с завязками на верхних углах), *кортіти, бентежити, вовтузитися, вщухати, глузувати* и др. В русском языке аналогов для этой лексики нет.

Обучение культуре в процессе усвоения украинского языка способствует овладению студентами минимумом фоновых знаний, которые характерны для носителя языка. Такие знания, которые относятся прежде всего к географии, истории, общественной жизни, искусству и культуре, обычаям и традициям Украины, могут предлагаться в виде комментария на русском или украинском языках. Например: укр. *зозуля* и рус. *кукушка* - это вестница, однако укр. *зозуля* - ещё и символ беспризорности, одиночества, а также жены, сестры, матери; рус. *калина* символизирует разлуку и неудачное замужество, укр. *калина* – символ красоты, здоровья, любви, Украины.

Предметная / тематическая компетенция формируется в процессе чтения и обсуждения экстралингвистической информации в рамках учебных тем и предметов речи, связанных с культурой Украины и России. Предметные знания обусловлены ситуациями общения (темы „Украина", „Киев", „Украинская национальная кухня", „Праздники и традиции Украины"): знакомство с достопримечательностями Киева, городами Украины, с особенностями быта украинских семей позволяет студентам органично подключиться к различным видам предметно-коммуникативной и познавательной деятельности и тем самым сформировать способность и готовность не только к речевому общению, но и к культурному взаимодействию с носителями языка:

- проявление взаимного интереса к культуре и национальным особенностям обоих народов;
- обмен опытом в сферах культурного взаимодействия;
- умение комментировать и сопоставлять собственный опыт с опытом, приобретенным в процессе взаимодействия;
- аутентичное поведение в соответствующих ситуациях;
- умение анализировать свой стиль поведения, используя полученные знания и собственный опыт.

Самым эффективным средством для формирования таких умений является текстовый материал. Именно текст как система речевого продукта носителей языка представляет особую ценность. Он служит систематизированным образцом функционирования языка в рамках темы, ситуации, проблемы для подготовки к речевому взаимодействию с носителями языка.

Текстами для этого послужили:

- журнальные и газетные статьи (темы „Спорт", „Праздники и традиции Украины", „Украинская национальная кухня");
- рекламные тексты, проспекты (темы „Города Украины", „Киев");
- расписание самолетов (тема „Путешествие");
- интервью, статистика (тема „Спорт");
- меню заведений общественного питания (тема „Еда и напитки").

Работа с текстами происходит посредством следующих видов деятельности:

- поиск и выделение ключевой информации в соответствии с поставленной задачей;
- сопоставление, классификация, систематизация;
- формулировка основной идеи текста;
- подготовка и презентация развернутых сообщений;

- работа с иноязычными словами и безэквивалентной лексикой;
- ролевая игра – реклама с помощью аргументов (например, почему стоит посетить этот город, осмотреть достопримечательности, попробовать блюдо и т.д.);
- презентация полученных знаний в виде коллажей, схем, сообщений.

Следовательно, содержание таких материалов способствует развитию эмоциональной деятельности студентов, которая мотивирует их желание работать с этими материалами, пробуждает интерес к другим аспектам иноязычной культуры, а также открывает новые сферы практического применения изучаемого. В работе с такими текстами четко прослеживается прагматический и эстетический аспекты – ставим такие коммуникативные задачи: найти на карте и определить маршрут; рассчитать самый удобный и быстрый маршрут; составить по расписанию движения поездов маршрут от ... до ...; составить содержание рекламы для путешествия; объяснить, что предпочитают иностранные туристы, и обосновать свою точку зрения и т.д.

Предметная / тематическая компетенция тесно связана с *общекультурной* и *страноведческой компетенциями*.

Они предусматривают овладение сведениями:

- об Украине, её географическом положении, природных условиях, достопримечательностях (природных, историко-культурных);
- о государственном устройстве Украины, основных средствах массовой информации (наиболее известные газеты, журналы, радио- и телепередачи), образовательные учреждения;
- о национальных особенностях быта и культуры Украины, национальных праздниках, выдающихся деятелях науки, искусства, их вкладе в мировую культуру. Напр. возрождение украинских традиций, касающихся дня Святого Николая (19 декабря).

Диалоги, подобранные в национально-культурном аспекте, содержат универсальные национально-специфические элементы, помогающие определять речевое поведение в диалоге с носителями языка. Они позволяют овладеть лексико-семантическими связями украинского языка, а это, в свою очередь, предоставляет возможность осуществлять текстовую деятельность в наиболее типичных, стандартных ситуациях общения, т.е. на уровне повседневного использования языка.

(IV) Этнокультурный компонент, за счет которого происходит погружение студентов в мир культуры страны изучаемого языка, присутствует на всех этапах занятия, а формирование межкультурной коммуникативной компетенции достигается посредством различных технологий обучения. В связи с этим можно предложить способы создания учебных коммуникативных ситуаций для организации межкультурного общения на занятиях по украинскому языку.

Процесс реального общения проходит в многочисленных и разнообразных ситуациях. На занятиях целесообразно создавать такие учебно-коммуникативные ситуации, которые являются моделями природных и носят проблемный характер. Это – учебные проблемные коммуникативные ситуации (УПКС), которые относятся к нестандартным и содержат проблему [Гордєєва 2002: 45-53]. Как правило, УПКС создаются на основе *вербального, вербально-изобразительного или изобразительного материала*. В поисках материала, который можно использовать как исходную точку обсуждения, мы остановились прежде всего на тексте. Тексты бывают художественными и нехудожественными. Их можно предложить студентам для чтения или аудирования.

Чтобы студент мог максимально использовать устноязыковой потенциал печатного художественного текста, он должен прежде всего быть источником социокультурной информации, а также поднимать актуальные проблемы современности. Он может стать содержательной основой обсуждения, напр. дискуссия между украинцами и представителями русскоязычной культуры, роли которых будет выполнять часть студентов. Кроме того, создавать ситуации общения можно с помощью просмотренного видеофильма, художественного или нехудожественного.

Следует внимательно относиться к подбору фильмов, поскольку не все видеофильмы, созданные на иностранном языке, могут быть использованы в качестве дополнительного материала для аудиторной работы. Среди большого количества видеоматериалов, доступных для использования и изучения, особо следует отметить видеофильмы, сюжет которых основан на литературном произведении. Именно такого рода материал является наиболее интересным и важным как для филологического, так и для лингвокультурологического исследования. Всё это даёт студенту уникальную возможность получить представление об определённом культурном срезе страны изучаемого языка, также знакомит с внеязыковым поведением носителей языка, т.е. понятным становится паралингвистический аспект общения, который проявляется в понимании движений, мимики, жестов, сопровождающих речь. Так, студентам было предложено прочитать повесть М. М. Коцюбинского „Тени забытых предков”. Затем после просмотра одноименного

художественного фильма при обсуждении студенты, опираясь на собственный жизненный опыт, помогают героям художественного произведения найти выход из сложной ситуации или просто высказывают своё отношение к их поступкам, событиям.

Обращаясь к использованию неучебных фильмов в преподавании украинского языка как иностранного, следует отметить две модели их введения в учебный процесс, первая из которых „связана с анализом аудиовизуального текста, который должен помочь учащимся понять, осознать, запомнить изучаемое языковое явление, факт", тогда как „вторая предполагает синтетический охват содержания, что обеспечит „погружение в язык", а затем станет основой, базой для работы по развитию речи" [Логинова 1989: 20].

Демонстрация на занятиях отдельных фрагментов, кадров фильма предоставляет возможность учащимся раскрыть связь между формой слова и общим контекстом его употребления; предоставляется также возможность менять формы работы: предфильмовые лексические упражнения, просмотр, беседа по содержанию, озвучивание немого варианта, а также использование беспереводных титров [Каверина 2000: 16].

Также можно использовать учебные нехудожественные видеофильмы для создания УПКС. В отличие от художественного видеофильма учебный видеокурс имеет одну сюжетную линию.

Готовя студентов к общению на межкультурном уровне в иноязычном окружении, необходимо научить учащихся воспринимать и понимать речь носителей языка, поэтому важно использование аутентичного художественного аудиотекста. Интерпретация аудиотекста предусматривает собственное суждение, оценку услышанного сообщения. Если предложенный аудиотекст нарушает актуальную для коммуникантов проблему, он может стать толчком к высказыванию своих собственных взглядов на неё. Аудиотекст является также бесценным источником социокультурной информации, предоставляемой студентам в естественном темпе речи носителей украинского языка. Он стимулирует умственно-речевую деятельность учащихся, раскрывая своим содержанием определенные аспекты проблемы с позиций другой культуры.

Работа с аутентичным нехудожественным аудиотекстом необходима, когда учащимся предлагается фонограмма размышлений носителя языка по определенной проблеме. Студенты должны выделить из прослушанного текста одно мнение, к которому можно относиться поразному. Каждый высказывет свою точку зрения при обсуждении.

Для создания УПКС можно использовать не только тексты, но и отдельные высказывания и наглядность. Отдельными высказываниями являются тезисы, пословицы, афоризмы, анекдоты и определённые случаи из жизни. Роль пословиц в процессе обучения иностранному языку трудно переоценить. Пословицы – часть культурно-исторического наследия народа, они знакомят студентов со спецификой культуры других народов. Достаточно ценным является использование анекдотов для создания УПКС, поскольку они дают представление о национальном характере народа, язык которого изучается.

(V) На занятиях по украинскому языку важно уделять внимание чтению как основному виду речевой деятельности, поскольку чтение находит определённое практическое применение в профессиональной деятельности будущих журналистов.

Студенты должны уметь читать и анализировать общественно-политические, научно-популярные и публицистические тексты. Таким образом, периодика составляет важную часть учебного материала. Читая газету на украинском языке, студенты учатся быстро просматривать газетные полосы, ищут интересную, полезную информацию, и находят необходимое из оригинального текста, приобретая навыки восприятия иноязычного текста с непосредственным пониманием смысла прочитанного. Кроме того, чтение газеты способствует закреплению и расширению лексического запаса и формированию прочных грамматических навыков.

Работа с периодикой способствует формированию мировоззрения студентов, расширяет их кругозор, позволяет всесторонне усваивать определенные знания по специальности, учит оценивать факты и события, усиливает познавательную активность и является хорошим стимулом мотивации студентов в изучении иностранного языка в вузе.

Для обеспечения максимальной эффективности работы с периодикой можно предложить следующие рекомендации:

1. Готовя газетный материал, необходимо учитывать уровень сформированности речевых навыков студентов, отбор статей должен быть связан с материалами текстов согласно календарно-тематическому плану и тем самым способствовать закреплению и активизации лексики по теме, а это, в свою очередь, создаст прочную базу для свободного чтения и понимания. Работу с газетой

целесообразно начинать с небольших по объему информационных сообщений, которые не содержат сложного лексико-грамматического материала.

2. Необходимо предварительно ознакомить студентов со спецификой газетных материалов, поскольку язык газетных сообщений имеет ряд общих особенностей.

3. В процессе работы над газетными материалами следует четко придерживаться этапов чтения.

Упражнения на предтекстовом этапе направлены на прогнозирование содержательной информации статьи. Такие упражнения на догадку и размышление помогают найти связь информации текста с собственными знаниями, опытом, т.е. связь нового со знакомым, что является залогом успеха при обучении.

Для предтекстового чтения предлагаются следующие упражнения:

- прочитайте про себя заголовок и скажите, какой смысл может передавать текст с таким названием;
- прочтите первый абзац и скажите, о чем может быть этот текст;
- прочтите следующие словосочетания, переведите их;
- прочитайте следующие предложения и догадайтесь о значении подчеркнутых слов.

На текстовом этапе студенты овладевают ознакомительным, изучающим и просмотровым чтением. Поскольку главная цель занятий по работе с периодикой заключается в получении определенной информации в ограниченный промежуток времени, основное внимание уделяется развитию навыков просмотрового чтения и ознакомительного чтения.

Контроль понимания прочитанного проводится на этапе проверки. На этом этапе предлагаются следующие упражнения:

- расположите представленые пункты плана согласно содержанию прочитанного;
- найдите ответы к вопросам;
- послушайте утверждения и выделите неправильные (не соответствующие содержанию);
- разделите статью на ... отрывков, чтобы они были ответами на поставленные вопросы;
- поместите утверждение в логическую последовательность, соответствующую содержанию статьи;
- передайте главную мысль своими словами;
- найдите ключевые фразы, которые передают основную мысль статьи;
- напишите аннотацию.

Целесообразно давать студентам творческие задания. Такими творческими заданими могут быть: участие в ролевой игре, выполнение группового проекта, написание письма в редакцию. Данные задачи не только развивают умение работать с периодикой, но и способствуют формированию умения сотрудничества, что необходимо для будущих специалистов на современном рынке труда.

Таким образом, тщательно продуманная система аудиторных занятий во многом способствует достижению желаемого результата – формированию коммуникативной компетентности.

Библиография:

1. Гордєєва, А. Й., *Навчальна проблемно-комунікативна ситуація – основа навчання старшокласників обговорення проблем англійською мовою* // Вісник Київського національного лінгвістичного університету / Серія педагогіка і психологія, Київ, Вид. центр КНЛУ, 2002, Вип. 5, стор. 45-53.
2. Каверина, В. В., *Опыт использования аудиовизуальных средств обучения в преподавании русского языка как иностранного* // Актуальные проблемы использования аудиовизуальных средств обучения иностранным языкам, Москва, МАКС Пресс, 2000, стр. 8-32.
3. Коваленко, О., *Щоб язик міг довести і до Києва, і до Лондона, і до Парижа…* // Іноземні мови: методологія та пріоритети, 2009, № 5, стор. 28-34.
4. Козак, С. В., *Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту*: *автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.04,* Одеса, 2001, 20 стор.
5. Лапидус, Б. А., *Основы методики преподавания второго иностранного языка как специальности*: *автореф. дис. …докт. пед. наук: 13.00.02,* Москва, 1976, 59 стр.
6. Логинова, В. Г., *О лингвометодическом потенциале аудиовизуальных источников информации* // Современные технические средства в обучении русскому языку как иностранному, Москва, 1989, стр. 17-22.
7. Пассов, Е. И., *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*, Москва, Русский язык, 1989, 276 стр.
8. Тарнопольский, О. Б., *Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти*, Дніпропетровськ, ДУЕП, 2005, 248 стор.

Г.С. СКОВОРОДА І Л.М. ТОЛСТОЙ (ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ)

Людмила КРУГЛІЙ, *Бельцький державний університет ім. А. Руссо, Республіка Молдова, м. Бельці*

Rezumat: Autoarea pune în evidenţă interesul scriitorului rus L. Tolstoi faţă de concepţia filosofică a filosofului ucrainean Gr. Skovoroda. Sînt analizate relaţiile tipologice dintre concepţia despre lume a lui L. Tolstoi şi Gr. Skovoroda.

Cuvinte-cheie: *gînditor ucrainean, integritate, unitate armonioasă dintre cuvînt şi acţiune, criza morală a lui L. Tolstoi, patosul căutărilor, moştenire spirituală*.

Abstract: The author puts into evidence the interest of the Russian writer L. Tolstoy towards the philosophical concept of the Ukrainian philosopher Gr. Skovoroda. Typological relations between L. Tolstoy's and Gr.Skovoroda's concept of the world have been analyzed.

Keywords: *Ukrainian thinker, integrity, harmonious unity between word and action, L. Tolstoy's moral crisis, pathos of the quest, spiritual heritage.*

Як стверджують дослідники творчої спадщини Г.С.Сковороди (Барабаш Ю.Я., Лощиц Ю.М., Табачников І.А.) Сковорода не дуже цікавився тим, як розвивається сучасна йому філософська та і літературна думка. Сучасник багатьох видатних умів 18 ст., він практично ні на кого не посилався, нікого не цитував. Як мислитель Сковорода перш за все звернений до давніх авторів і джерел, йому досить спілкування з ними, з самим собою, з найближчим оточенням, з людьми, з якими він зустрічався в своїх мандрах. Його менш за все хвилювало, який резонанс його творів за межами цього оточення; про думку про нього нащадків він не замислювався. Свої рукописи він носив з собою в похідній торбинці, або віддавав на збереження Я.Правицькому, або дарував друзям. Не залишалось намірів Сковороди віддати свої твори до друку. Мабуть, це зовсім його не турбувало.

Повноцінне життя спадщини Сковороди почалась тільки в наступних століттях, коли поступово усвідомлювалась його значення і місце в історії не тільки вітчизняної літератури і філософської думки. В наш час стає очевидним, наскільки органічно вписаний Сковорода в інтелектуальний контекст своєї епохи і як в далеке майбутнє простягаються від нього нитки духовної спадщини. З'явилась можливість, більш того, необхідність прослідкувати далекі паралелі.

В листопаді 1910 року в свідомості співвітчизників поруч з могутньою фігурою Л.М.Толстого виникає з глибин історії образ іншої легендарної особистості. 30/XI-1910 газета «Русское слово» надрукувала статтю белетриста і критика А.Ізмайлова «Две легенды» (Лев Толстой и Григорий Сковорода).

Ал.Ал.Ізмайлов згадує, яким жвавим ставав Лев Миколаєвич, коли якось в розмові згадали ім'я Сковороди.

«Ах, вы знаете Сковороду!, - нежно и радостно сказал он, как в беседе с незнакомым человеком говорит человек о третьем, обоим знакомом и любимом… Вообще же его забыли, и так немногие знают. А какое удивительное лицо! – И он продолжал с той же нежностью: - Многое из его мировоззрения мне так удивительно близко! Я недавно только ещё раз перечитал его. Мне хочется о нём писать. И я это сделаю».

Коментуючи ці слова Л.М.Толстого, А.Ізмайлов пише: «Он особенно внимательно присматривался к статьям и страничкам Толстого. Чуть ли даже он не сказал тогда, что у него уже начата работа, сделаны наброски. Но, кажется, я не ошибаюсь, статьи этой не появилось».

Такої публікації дійсно не було. Але між іншим свій намір Толстой здійснив. 22/V-1907 року він записує в щоденнику: «Написал вчера о Сковороде». В той же день в «Карманном ежедневнике» на 1907 рік: «Писал Сковороду. Очень хорошо». Останні слова звичайно не означають самооцінку, вони відносяться до того, що Толстому стало відомо про Сковороду в процесі роботи. Це підтверджується записом, зробленим в тому же «Карманном ежедневнике» 23/V-1907 р. «Читал Сковороду. Прекрасно». Але читав Толстой не самого Сковороду, а нарис М.Гусєва «Народный украинский мудрец Григорий Саввич Сковорода», який незадовго до того вийшов в світ. Лише через 2 дні Дм. Маковецький від імені Л.М.Толстого звертається до Гусєва с проханням прислати додатково «все материалы, какие имеются о Сковороде». Збірку творів філософа під редакцією Д.Багалея Толстой одержав на початку травня.

Толстой був під сильним враженням від того, що він дізнався про українського мислителя. Нарис Гусєва Толстой студіював дуже уважно, про що свідчить багато поміток на екземплярі, який зберігся. Толстой захопився книжкою творів Сковороди, був полонений особистістю філософа, його життям та вченням. Саме вони дали імпульс для написання адресованого дітям оповідання, яке він включив в запланований їм «Детский круг чтения» (але цей план не здійснився за життя письменника). Цикл оповідань для дітей не був опублікований.

Включення оповідання про Сковороду в «Детский круг чтения» не було випадковим. Як педагог Толстой не просто вчив дітей грамоті, а вчив перш за все добру, справедливості, правді, любові до людей, осягнення смислу, цілей життя так, як їх сам розумів. Його уроки були уроками моралі. Саме тому Толстой відчував необхідність в високих моральних зразках; в гідних наслідування прикладах життєвої поведінки, які були повчальними і привабливими. Такий приклад він побачив у Сковороді, в його вченні про те як підкорити своє життя голосу розуму і совісті, причому це був приклад не літературний, вигаданий, а взятий з реальної дійсності, і саме тому особливо привабливий.

Оповідання Л.Толстого «Г.С.Сковорода» - це стислий переказ книжки Гусєва. Толстой не приховував що користувався цим першоджерелом. Свій текст Л.Толстой чергує з уривками з книги М.Гусєва, редагуючи їх в деяких випадках. Наприклад, цитується місце, де йде мова про принципову різницю між тим, що прищеплювали своїм учням наставники-монахи і тим, чому вчив їх Сковорода. До гусівської цитати Толстой додає від себе: «Сковорода учил, что святость жизни только в делах».

Толстой був вражений цілісністю натури філософа, гармонійною єдністю слова і діла, думки і вчинків, умінням жити, як вчили, а учити тому, як сам живеш. Проповідуя помірковість, Сковорода завжди задовольнявся малим, уникав життєвих благ ситості, світської мішури. Він вчив зневажати багатство, не мав нічого, крім книжок і самого необхідного, бездомним блукав з посохом в руці, жебрацькою торбою за плечима. Оспівуючи вольність, Сковорода вільний був від тяжких тенет власності, кар'єри, станових забобонів, марновірства, диктанту рутинного середовища.

Толстой дізнався про Сковороду в важкий час внутрішньої кризи, коли болісний душевний розлад, невідповідність між звичним побутом і тим моральним імперативом, якій він прийняв для себе (і проповідував для інших) стали дійсно нестерпними. Дозрівала думка про відхід.

В цей час Толстой проявляє загострений інтерес до тих історичних осіб і сучасників, котрі знайшли в собі сили здійснити – по різним мотивам – подібний крутий заворот в своїй долі. В «Щоденниках» (1906 – 1910 р.) Толстой часто посилається на Франциска Асизського, на його ідеал бідності, аскетизму, смирення. 20/VII-1907 р. Толстой занотував: «Нельзя проповедовать учение блага, противно этому учению как я живу. Единственное средство доказательства того, что это учение даёт благо, это то, чтобы жить по нём, как живёт Добролюбов». Олександр Михайлович Добролюбов – один з ранніх російських поетів-символістів, шануємий в символістських колах, високо оцінений В.Брюсовим. Добролюбов А.М. був поліглотом, знавцем європейських літератур, особливо новітніх течій в поезії і філософії, несподівано він залишив Петербурзький університет. Мережковський Д.С. в своєї роботі «Не мир, но меч» писав: «Покинул семью, дом, имение и долго странствовал нищим, питаясь милостыней; в Соловецком монастыре был послушником, хотел постричься в монахи, но, решив, что православная церковь не истинная, ушел из монастыря; опять скитался, исходил пешком всю Россию от Беломорских тундр до степей Новороссии, служил в батраках у крестьянина, сходился с духоборами, штундистами, молоканами; за совращение двух казаков, которых уговорил отказаться от присяги и военной службы, задержали его, должны были судить и приговорить к арестантским ротам, но, по прошению матери, признали душевнобольным и посадили в сумасшедший дом; он просидел здесь несколько месяцев; наконец, принуждены были выпустить его, потому что он был здоров. За 5 веков христианства, кто третий между двумя святыми Ф. Асизким и А. Добролюбовым?» Відповідаючи на це риторичне запитання, С.Дурилін називає ім'я Сковороди. «Вечный странник, он во многом на Украине 18 века воскресил черты святого Ф.Асизского», - писав він в часописі «Путь» в 1913 р. Спілкувався і переписувався Л.Толстой в ці роки с Леонідом Дмитровичем Семеновим, онуком П.П.Семенова-Тянь-Шаньского, голови російського географічного суспільства. Л.Семенов був духовно близьким А.Добронравову і по творчості, і по долі мандрівника, тяжкої і трагічної. В ряду цих фігур представ перед Толстим і Сковорода. Можливо, переклад українського філософа і мандрівника, як і долі Ф.Асизьского, А.Добролюбова, Л.Семенова, відіграв свою роль і в рішенні Толстого – уході з Ясної Поляни від близьких та в решті від самого себе колишнього, ставшого йому чужим. Це був тяжкий, а, може, й запізнілий крок – як помічає Д.Багалій. Толстой покинув Ясную Поляну «тогда, когда жизнь была прожита, и не мог бы он так просто сердечно, как Сковорода, сказать себе, что мир ловил его, но не поймал… Каким прекрасным светочем мог представляться ему при таком настроении Сковорода, который так просто и последовательно разрешил эту проблему жизни».

Помітивши в розмові з А.Ізмайловим, що біографія Сковороди «может быть, ещё лучше его писаний», Толстой зразу ж додає «но как хороши и писания».

Правда, істини ради, треба сказати, що безпосереднє знайомство з творами Сковороди Толстого трохи розачарувало. «Читал Сковороду. Ни так хорошо, как ожидал», - значится в «Карманном

еженедельнике». Можна припустити, що Толстого, який перш за все цінував простоту і ясність викладу і в той же час особливо піклувався про доступність написаного для дитячого сприйняття, трохи збентежила застаріла, пересипана старославянізмами, латинськими та грецькими реченнями мова Сковороди, притаманна його стилю ускладненість, барочна громіздкість, перенасиченість біблійними та античними ремінісценціями, прихильність до символики та емблематики.

Але не слід недооцінювати слова Толстого про те, що багато що в світосприйманні Сковороди йому «так удивительно близько».

Помітимо: Толстой підкреслює близькість, а не тотожність, йому близьке «многое», таким чином, не все. Не можна спрощувати проблему, ігнорувати розбіжності, котрі пояснюються різницею епох, історичних умов, особистими долями, і індивідуальностями, масштабом таланту. При всьому тому вражає те, що багато в поглядах Толстого на людину, суспільство, мораль, релігію та на інші суттєві питання, в світосприйманні, етичному вченні з їх сильними і слабими аспектами багато паралелей, тих, що перекликаються з духовною спадщиною Сковороди, хоч відомо, що з цією спадщиною Толстой познайомився тоді, коли давно сформувався як мислитель. Тобто мова йде не про вплив, а про типологічну близькість.

Що саме близько Толстому в Сковороді, що ближче всього? В першу чергу, пафос напружених моральних шукань, трохи наївний, на грані з утопізмом, моральний максималізм, що баче вищий сенс людського існування в самоудосконалені особистості, а необхідною умовою цього вважає самопізнання. Невипадково Толстой в першому реченні свого оповідання про Сковороду підкреслює, що філософ вчив «как не надо жить и как надо жить». Для Толстого це запитання було завжди запитанням питань. І на межі 70-80 років 19 ст. воно постало перед письменником особливо гостро і драматично. Толстой пише «Исповедь», потім «В чём моя вера?». Своє світосприймання він передає так: «Я почувствовал, что то, на чём я стоял, підломилось, что мне стоять не на чём, что того, чем я жил, уже нет, что мне нечем жить». Але така криза характерна і для багатьох героїв його творів цього періода. Ми зустрічаемся з ними в час глибокої моральної ломки, коли безсмислене існування, вся неправда та фальш, вся аморальність життя власного життя оточуючих людей, в тому числі і близьких, які довгий час прикривались традиціями, звичками, державними установами, зненацька постають перед їх духовним зором в своїй наготі, непристойності, и внаслідок цього уже неможливо жити аморально. Так Нехлюдов, випадково зустрівшись на суді з погубленою їм колись К.Масловою, розуміє всю жорстокість, підлість, ницість «всей своей праздной, развратной, жестокой и самодовольной жизни». Так князь Касаткин стає отцом Сергієм тому, що «презирает всё то, что казалось столь важным другим и ему самому» и поднимается «на новую, такую высоту, с которой он мог сверху вниз смотреть на тех людей, которым прежде завидовал». Так Іван Ільїч лише перед смертю «осознал пустоту, праздность прожитой приятной и приличной жизни», де панували суєта, пиха, турботи про кар'єру, гроші, комфорт. Кожен з цих толстовських героїв в якийсь переломний час свого життя відчуває сильне бажання зупинитись, заглянути в свою душу, сказати собі неприкрашену правду про самого себе. І зрозуміти нарешті ту просту і глибоку мудрість, котру знайомий Толстому тверський селянин висловив 3 словами: «Всё в табе», від себе письменник додає: «всё, что нужно и можно сказать, было сказано».

Таке самопізнання дається частіше дорогою ціною, але воно необхідно людині, якщо вона хоче залишитись людиною. Саме тут крапка максимального зближення Толстого з Сковородою. «Итак, познать себя самого, сыскать себя самого и найти человека – всё сие одно значит».

Так нитки духовної спадщини Сковороди простягаються і в нашу сучасність.

Література:

1. Сковорода Г.С., *Соч. в 2-х томах*, том 1-й, «Мысль», 1973.
2. Толстой Л.Н. *Полное собрание сочинений в 90 томах*, том 38, том 40, Москва-Ленинград, 1930-1957.
3. Барабаш Ю.Я., «*Знаю человека…*», Москва, Худ. лит., 1989.
4. Степанишин Б.І., *Давноруська література в школі*, Київ, 1995.

МОВА – ДУША НАРОДУ (ДО ПИТАННЯ ПОХОДЖЕННЯ, РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ПРО ДЕЯКІ ЕТИМОЛОГІЧНІ РОЗВІДКИ)

Марина ТУНИЦЬКА, *Бельцький державний університет ім. А. Руссо, Республіка Молдова, м. Бельці*

Rezumat: În articol sînt analizate particularităţile mentalului ucrainean, care se reliefează prin lirismul, sensibilitatea, muzicalitatea, umorul fin, dar şi prin interesul manifestat de savanţii ucraineni pentru originea limbii ucrainene, etimologia unor cuvinte care conturează individualitatea limbii ucrainene.

***Cuvinte-cheie*:** *mentalitate, limbi slave de est, protoslavon, limbă ucraineană modernă, lexic originar, bilingvism inventat, mărturie a rezistenţei limbii ucrainene.*

Abstract: The article analyses the mentality of the Ukrainians, which is emphasized by lyricism, sensibility, musicality, keen sense of humour, as well as by the Ukrainian researchers' interest for the origins of the Ukrainian language, the etymology of some words which underline the individuality of the Ukrainian language.

Keywords: *mentality, East Slavonic languages, proto-Slavonic, modern Ukrainian language, native vocabulary, invented bilingualism, evidence of the Ukrainian language resistance.*

Останнім часом дуже популярним став вислів «ментальність української нації». За визначенням Вікторії Храмової *[«Українська душа», 1992, с.4. До проблеми української ментальності.]*, «ментальність – це спільне «психологічне оснащення» представників певної культури, що дає змогу хаотичний потік різноманітних вражень інтегрувати свідомістю у певне світобачення».

«Менталітет – це сукупність психологічних ознак, рис характеру, здібностей, поведінкових настанов, властивих певному народові *[Тлумачний словник, 2009, с.317]*.

Емоційність – домінуюча ознака українського менталітету. На це одностайно вказують провідні дослідники визначеної проблеми: П. Куліш, М. Драгоманов, В. Храмова, О. Забужко та ін.

Природно, що «висока українська емоційність, чутливість та ліризм – це дар Божий, який проявляється, по-перше, в естетизмі українського народного життя і обрядовості, в артистизмі вдачі, у прославленій пісенності, у своєрідному м`якому гуморі» (В. Храмова); по-друге, в активності українських учених у пізнанні тайн Природи (Іван Пулюй, Микола Кибальчич), тайн слова, тайн своєї мови, перш за все її витоків. Проілюструємо прикладами. Так, Смаль-Стоцький на теоретичних засадах А. Шлейхера, В. Ягича та О. Шахматова доводить, що українська мова постала ще в IV-V ст. із праслов`янської, що ніякої давньоруської мови не існувало, із якої немовбито в XIV ст. з`явилися три братні мови. Таку саме думку висловлює А. Кримський. Аналізуючи пам`ятки української старовини, вчений світового рівня (він вільно володів десятками мов світу), довів, що українська мова – древня гілка індоіранського дерева, вона має живе народне коріння, тоді як російська мова – угро-фінського походження з ознаками книжної штучності. Науковець спростував штучно вигадану теорію, про «колиску трьох братніх народів» (у працях «Про нашу літературну мову», «Древнекиевский говор»).

М. Погодін та О. Соболевський хибно стверджували, що нібито в Києві до XIV-XV ст. жили лише предки великоросів, а українці прийшли до стольного града над Дніпром з Прикарпаття десь у XV-XVI ст. уже після татаро-монгольської навали. А. Кримський спростував це твердження у працях «Филология и погодинская гипотеза», «Древнекиевский говор». На підставі аналізу пам`яток науковець розвінчує псевдонаукові теорії шовіністичних «мовознавців», головною метою яких було поневолення України і підпорядкування її славетного минулого імперським цілям. «Тенденційність, - пише вчений, яка спонукає пана Соболевського забувати закони і логіки, і здорової філології, повідомлення неправильних даних, неправдоподібне трактування та перекручення істинних фактів – ось головні прикмети роздумів П. Соболевського, коли він торкається питання про походження сучасних малоросів… Можемо без перебільшення сказати: коли п. Соболевський торкається своєї галицько-волинської гіпотези, тоді весь його науковий метод зводиться до того, щоб не мати ніякого наукового методу» *(Кримський, А. Твори: у 5т. – т.3 – ст.67)*

Думки, що безпосереднім джерелом розвитку української мови виступає праслов`янська, а пізніше староукраїнська, дотримується Іван Огієнко (отець Іларіон). Як історик української мови й української культури, він торкається питання про шлях української мови, її появу *[Праці: «Постання азбуки і літературної мови у слов`ян» (1938), «Слов`янське письмо перед Костянтином» (1928)]*. Ось твердження вченого: прасхіднослов`янські мови: українська, російська і білоруська зростали незалежно одна від одної, як мови самостійні і так званої «праруської», спільної мови ніколи не було. Цього висновку вчений доходить після дослідження «Історії українського письма та українського алфавіту». Науковець стверджує, що писемна мова в українців з`явилася задовго до Костянтина, хоча точної дати її появи назвати неможливо. Вчений ставить питання: чому ніхто не береться, навіть не намагається реконструювати західну та південну слов`янські групи. Учені не припускають думки, що існували спільнозахіднослов`янські та спільнопівденнослов`янські мови. А ось спільносхіднослов`янська чомусь мала бути.

Давнє існування української мови підтверджує також польський філолог Михайло Красуський, який у 70-х – 80-х роках XIX ст. був професором Новоросійського університету (м. Одеса). 1880 року М. Красуський опублікував працю «Давність малоросійської мови», у якій шляхом зіставлення різних мов індоєвропейської родини довів, що українська мова є найстарішою в Європі й найближчою з індоєвропейських до санскриту.

Професор Петербурзького університету XIX ст. росіянин Федір Буслаєв висловив думку про те, що українська мова значно старша за російську. Для цього він здійснив аналіз лексики і

фразеології «Слова о полку Ігоревім», зіставив їх з творами давнього українського фольклору, а також зібрав величезний фактичний матеріал, проаналізувавши пам`ятки стародавніх літератур: руської, чеської, скандинавської. Вчений прискіпливо вивчав також національний побут українців.

Аналогічне твердження висловлював і академік Микола Марр, відомий як філолог та археолог, дослідник кавказьких мов, творець так званої «яфетичної теорії». Порівнюючи українську мову з іншими мовами індоєвропейської родини, довів її автохтонність і древність. Науковець арґументовано стверджував, що будь-яка мова не може сформуватися за II-III століття, для цього потрібні тисячоліття.

Отже, українська мова пройшла довгий шлях безперервного розвитку, виділившись приблизно в IV-V ст. із спільної для багатьох племен індоєвропейської прамови.

В епоху Київської Русі літературна мова була двох типів: а) народно-літературна; б) книжно-слов`янська, тобто церковнослов`янська. Ці мови існували паралельно, впливали одна на одну, але не змішувалися. Народно-літературна поповнюється елементами живої мови та словами сусідніх народів, особливо після поневолення України монголо-татарськими ордами (1240 р.) Внаслідок цього поступово формується староукраїнська літературна мова, вона є продовженням тієї, котрою розмовляли давні русичі.

Це також питання української ментальності – жага дізнатися своїх коренів, своїх витоків.

Іван Огієнко переконливо доводив: у мові акумулюється духовна енергія народу. Ця ідея йде від німецького мовознавця Вільгельма фон Гумбольдта, яку продовжив український вчений Олександр Потебня.

Мова нової української літератури, тобто нова українська літературна мова формувалася на основі народних діалектів.

У всьому світі велику роль для успішного становлення мови мають єдність території країни та спільність визначальних психічних особливостей нації. Українська земля була розірвана на частини (початок XVII ст.), які входили до складу різних держав – Росії, Польщі, Австрії, Угорщини та Румунії. Це утруднювало формування єдиної літературної мови української нації.

Однак під час визвольної війни (1648-1654рр) українці різних земель виступили спільно, внаслідок цього діалекти змішувалися, взаємопроникали, - вироблялися спільні риси національної мови. Організуючим центром визвільної війни була Запорізька Січ, що сприяло піднесенню ролі Середнього Подніпров`я (Київщина та Полтавщина), а відповідно і значення південно-східного діалекту та говорів. Саме їх фонетичні особливості, морфологічні форми, словниковий склад стали основою мови нової української літератури. Велике значення мало й те, що Іван Котляревський походив з Полтавщини, а Тарас Шевченко з Київщини. Протягом свого розвитку й функціонування українська мова зазнала чимало гонінь, переслідувань, цькування. Однак нікому не вдалося задушити мову однієї з найбільших слов`янських націй, мову цілком самобутню, оригінальну, інтелектуальне творіння українського народу та нації. Вона належить мовним шедеврам усього людства.

У сьогоденні державною мовою України є нова літературна мова. Це зафіксовано в X-ій статті Конституції.

Історія нашої мови знає багато бурхливих періодів, коли її постійно цькували шовіністи з різних боків. Найбільш потерпілою була лексика. Важкий час колонізації і ще жорстокіші часи русифікації не могли не залишити своїх слідів. Прикриваючись вигаданим білінгвізмом українців, політичні діячі радянських часів намагалися досягти злиття націй інквізиторським способом. Просто вилучали питому українську лексику із словника, замінюючи її неприродними для українця лексемами, так були вилучені слова: *тубілець* – корінний житель (його замінено запозиченим *абориген*) утворене від *бути тут* (тут був = тубілець) aborigens –лат. – origine – від початку;

розвій – а) розвиток (заст.), б) розпускання дерев; в) розквіт сил. Його замінено *розвиток* (але значення вужче);

заувага – те, що й зауваження, 2. докір, вказівка на помилку;

спротив – те, що й опір.

убезпечний - той, якого захистили від якоїсь небезпеки, який запобіг небезпеці;

світлина – фотокартка; *шпальта, тризуб* тощо.

Зараз їх повернено до активного словника.

Однак справа в тому, що словами виражаються тільки уявлення про предмети, а не самі предмети, уявлення ці не однакові у різних народів, оскільки різним є менталітет.

Загальновідомо, що слово – це єдність звучання і значення, а усвідомлення цієї єдності притаманне людині-носію конкретної мови найвищою мірою.

Правильно вимовлене певне поєднання звуків одразу викликає в уяві конкретне значення слова. І навпаки, якщо порушити таке поєднання, слово перетвориться на елементарний комплекс звуків або одерже інше значення.

Вживаючи при навчанні замість рідного слова чуже, ми порушуємо цю єдність, тобто примушуємо думку учня: а) відмовитись від попереднього поєднання звуків (наприклад, *хата*); б) засвоїти нове *изба*; в) з`єднати це нове значення з наявним у свідомості значенням.

Таким чином, замість того, щоб вимовою необхідних звуків просто викликати відоме поняття або уявлення, той, кого навчають, змушений виконати дуже складний розумовий процес, який вимагає величезної витрати мислительної енергії. Адже різні мови – це не різні позначення одного і того самого предмета, це різні його бачення (Потебня О.).

Так, вимовляючи слово *хата*, українець уявляє гладенько обмазані білі стіни, солом`яний або з драниці чи шиферу дах; всередині – стіни білі, піч – розмальована орнаментом чи квітками; між піччю і стіною – підлога. На стінах біля образів вишивані рушники тощо. Отже, для українця *изба* – це уявлення своєї хати, але тут і поєднання звуків інше, тобто у свідомості відбувається змішування ознак, оскільки *изба* - це чорні стіни, складені з ялинових або соснових колод, всередині стіни також чорні, під стелею полаті (полаті – настіл з дощок, що влаштовується під стелею для спання) тощо.

Наведемо низку прикладів, щоб довести думку, що люди, які розмовляють різними мовами по-різному дивляться на світ. Через посередництво слова предмет не просто «означується», а «малюється» в уяві за допомогою однієї із своїх ознак, що виражена експліцитно.

Порівняймо: *хлібороб* і *земледелец*. Для українця здається цілком природним робити хліб: його немає, і він з`являється після цілої низки дій, як їх результат.

А що значить *земледелец* – це людина, яка робить землю. Для українця робити землю здається повним абсурдом: адже земля є, завжди була й буде. Навіщо її робити? Витісняючи слово *хлібороб* словом *земледелец*, ми примушуємо думку українця піти не тільки іншим шляхом, а й хибним напрямком.

Аналогічна історія слів *барвінок* і *гроб-трава* або *могильница*. В українській мові слово *барвінок* фонетично наближене до слова «барва» - колір, і тому збуджує уяву про щось кольорове, яскраве. Крім того, слово *барвінок* поширене у мовленні, у фольклорі, у поетично-пісенній творчості, йому властиве образне, символічне значення. В поезії це – символ чоловічої молодої краси: «Ой ти, козаче, хрещатий барвінку!»; символ перемоги – український лавр, батьківська домівка; символ вічної природи, незнищенності життя (не боїться морозу). У весільному ритуалі барвінок у великому вжитку. Із пісень видно, що раніше молодого прикрашали вінком з цієї рослини.

З чого ж ми будем князеві вінок плести?
Ой є в саду хрестатий барвінок, -
З того ми будем князеві вінок плести. [7,с.16]

Ще й нині подекуди барвінковим вінком прикрашає себе дівчина, а також жінки, що печуть весільний хліб – коровай; барвінком прикрашають весільне гільце.

Отже, у того, хто говорить українською мовою, при слові *барвінок* в уяві виникає щось кольорове, гарне, пов`язане з любов`ю, радощами життя, яке розквітає, тобто цілком протилежне образам смерті, гроба, могили і тління *(могильник, гроб-трава)*. Конотація його вужча.

Аналогічними є приклади слів *освіта* і *образование*. Для українця це – світло, на відміну від темноти, неуцтва. Дати людині знання – це освітити її розум і душу. Звичайно, що ця думка не нова, але саме вона зафіксована у словах *освіта, просвіта*.

Таке уявлення про обізнаність, письменність властиве слов`янам взагалі, оскільки старослов`янізми *просвещение, просвещать* ще й досі побутують в російській мові, але більш поширеним є слово *образование.* Процес надбання знань у російській свідомості пов`язується з ідеєю творення, формування певного образу.

Освіта тісно пов`язана з вихованням – це процес виведення із стану прихованості. Виховати людину – це не тільки забезпечити її харчуванням та надати духовної їжі *(освіти)*, як це випливає з російської назви *воспитание*, де корінь *(-пит-)* той же, що й у словах *питание, пища*. Виховати людину, за уявленням українців, - це відкрити її душу, дати змогу розкритися їй самій, розкритися тому, що закладене природою, що набувається протягом життя, розкритися її внутрішньому світу, її можливостям і таланту. (Цей корінь *-хов-* викликає в уявленні українця вивести людину із стану прихованості. Адже існують споріднені *схованка, прихований.)*

Основне природне середовище виховання дітей – родина. Для українця родина – це група людей, поєднаних кровним зв`язком, завдяки живому зв`язку між словами *рід, рідний, рідня*. Всі

вони становлять одне словотвірне гніздо. Ця назва значно сердечніша та інтимніша, ніж деетимологізована назва *сім`я*.

Слова *подружжя* і *супруги* також викликають різну уяву. У слові *подружжя* відбито високу моральність, чистоту стосунків, адже це союз рівноправних людей: чоловіка і жінки. Російське слово *супруги* є однокореневим з такими назвами як *упряжь, упряжка, запрягать*. Первинним для слів *супруг, супруги* було значення *«ті, що знаходяться в одній упряжі»*.

Різні уявлення закладено в словах *держава, государство.* Держава - «апарат політичної влади в суспільстві» ґрунтується на вихідному понятті «сили, влади, міцності», яке природно випливало із семантики давнього дієслова *держати*, «взявши що-небудь, не випускати з рук, тримати міцно». З історії української мови відомо, що слово *державність* спочатку тлумачилось як *міцність* та й *держава* мало значення *міцність, маєток,* і лише значно пізніше *влада, керівництво*.

Спільнокореневі утворення в інших індоєвропейських мовах підтверджують цю семантику: у грецькій мові відповідне слово має значення *міцнію*, у латинській – *puternic* - *«сильний»,* у давньоіндійській (санскриті) –*робити міцним*.

Таким чином, у сучасному українському слові держава немає й знаку на монархізм на відміну від російської *государство*, утвореного від *государь (хазяїн, владика, цар, голова держави).* Яскравим підтвердженням промонархічної суті російського слова *государство* є те, що його значення в польській мові передається словом *monarstwo*, твірною основою якого є слово *монарх*.

З етнокультурознавчого погляду важливим є те, що слово *держава* – спільнослов`янське за походженням, а назва *государство* - суто російське утворення, яке в сучасному значенні вживається лише з XVII ст. Чи не є свідченням цей факт, що російська мова сформувалася значно пізніше української?! Аналогічних прикладів чимало: *уряд – правительство; громадянин – гражданин; особистість – личность; батьки – родители. Батьківщина – Родина* тощо.

Отже, мова світобачення народу, за допомогою мови й саме в ній він саморозкривається. За В. Гумбольдтом, - це творчий орган мислення. О. Потебня, глибокий мислитель і скрупульозний дослідник української мови, також, виходячи з основних положень В. Гумбольдта, розвинув психологічну теорію мови як сили творчої, яка перетворює думку. Він довів, «що мова є засіб не виражати вже готову думку, а створювати її, мова – це складова, що створює світогляд людини» [5, с.173].

Отже, мова народу має розвиватися, щоб розвивалося народне мислення і творчі сили народу. А уважне ставлення до слова сприяє кращому розумінню душі українського народу, його ментальності, викликає повагу до життєвого досвіду та мудрості наших предків.

Повертаючись до міркувань О. Потебні, наголошуємо на тому, що він глибоко осмислив проблему змішування різних етнокультурних систем. Цей процес є деструктивним для національного життя, бо це не просто заміна одних структур та елементів, чи так званих «засобів спілкування» іншими мовленнєвими структурами та елементами, це – духовна руйнація, духовне спустошення, розмивання глибинних усталених структур українського менталітету та закоріненого в історію, культуру, у саме єство народу когнітивного, сенсорного, експресивного, творчого й комунікативного досвіду, який без перебільшення налічує майже два тисячоліття.

Література:

1. *Мова і духовність нації*, Монографія за ред. Т.І. Панька. К., 1992.
2. Диб`як, Неоніла, *Дещо про формування сучасної української літературної лексики*// Дивослово, 1996, №1.
3. Гринченко, Борис, *На безпросвітній путі. Про українську школу.* (Вступне слово, переклад і наукова редакція Сергія Болтівця) // Дивослово, 1994, №1.
4. Невойт, Валентина, *Слова розповідають*// Дивослово, 1996, №12.
5. Потебня, Олександр. *Мисль і мова,* К., 1992.
6. *Словник української літературної мови в 11 томах*. К., 1970-1980.
7. *Українські народні пісні*. Зібрав О. Чужбинський, К., 1994.

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ОБРАЗУ РУСАЛКИ У ТВОРІ П. ГУЛАКА-АРТЕМОВЬКОГО «РИБАЛКА» ТА «ПРИЧИННА» Т. ШЕВЧЕНКА

Ольга СЛІВЧУК, *Бельцький державний університет ім. А. Руссо, Республіка Молдова, м. Бельці*

Rezumat: În articol este analizată imaginea artistică a undinei în folclor. O atenţie deosebită se acordă raportului semnificaţiei mitologice a imaginii undinei şi a importanţei acesteia în interpretarea artistică a unor opere ce ţin de literatura artistică. Este elucidat scopul folosirii acestei imagini de către poeţii-romantici.

***Cuvinte-cheie*:** *mitologie, literatură, romantism, undină, simbol, interpretare.*

Abstract: The article analyses the artistic imagery of the undine in folklore. Special attention is given to the mythological significance of the imagery of the undine compared to its importance in the artistic interpretation of some literary works. The purpose of using this imagery by romantic poets has been elucidated.

Keywords: *mythology, literature, romanticism, undine, symbol, interpretation.*

Література XIX ст. викликає особливе зацікавлення для з`ясування співвідношення міфологічного образу русалки та його мистецької інтерпретації в художній літературі. Цей образ надихнув на творчість таких письменників як Л. Боровиковський, І. Вагилевич, М. Костомаров, М. Маркевич, Т. Шевченко.

За українською міфологією, русалки – це первісно Діви-Богині природи: рік, озер, джерел, рослин, лісів тощо. Уявляються вони у вигляді гарних дівчат із довгими розпущеними косами, заквітчаними запашним зіллям, квітами, травами. У найдавніших слов`янських міфах простежується певний зв`язок Русалок із культом рослин та культом води.

Наші Русалки близькі до грецьких Богинь природи – Німф (…). Вони лікують, передрікають майбутнє, прилучають людину до таємних сил природи, мають певні еротичні риси: оголеність, принадну зовнішність (…). У Русалках наші Пращури вбачали посередників між світом Яви і Нави [2, 153], тобто між світом земним та духовним (потойбічним).

В кінці XVIII – початку XIX століття з`явився особливий інтерес до дохристиянського світобачення наших предків та дописемної літератури. Одночасне зібрання, опрацювання і мистецьке використання зібраних матеріалів стало провідною рисою епохи романтизму.

Цікавим постає образ русалки у мистецькій інтерпретації Т. Шевченка. У нього цей образ набуває додаткової символіки.

У «Причинній» поет відтворив народні уявлення про русалок:

1. <u>Це душі померлих (нехрещених дітей, дівчат-утопленниць):</u>

«малії діти»,
«голі скрізь; 3 осоки, бо дівчата»,
«мене мати породила,
нехрещену положила», [1; 15]
«зареготались нехрещені…»; [1; 16]

2. <u>Характерне місце появи – вода:</u>

«Реве та стогне Дніпр широкий» [1; 12]

3. Характерний час появи – найчастіше вночі:

«Ще треті півні не співали» [1; 12]

4. <u>Особливості поведінки – бігають, танцюють, співають, граються:</u>

«Пограємось, погуляймо.
Та пісеньку заспіваймо:
Ух! Ух!
Солом`яний дух!» [1; 15]

5. <u>Можуть залоскотати</u> (наші предки вірили, що не можна вночі знаходитися біля рік, озер та джерел, бо це час, коли діють природні духовні сили. Якщо людина порушує закони стосунків з природою та її духовними силами, то вони залоскочуть її.)

Головна героїня порушує цей закон і внаслідок цього гине:

«Кругом дуба русалоньки
Мовчки дожидали;
Взяли її, сердешную,
Та й залоскотали.» [1; 16]

Пейзаж, створений автором, відображає психологічний стан головної героїні. Дівчина-сирота страждає від самотності (*«Ні батька, ні неньки; / Одна, як та пташка в далекім краю»*)

На цім світі в неї є лиш коханий, але від нього немає вісточки. Змучена розлукою, дівчина гине духовно – вона божеволіє, втрачає своє «я»:

«Й сама не зна (бо причинна),
Що такеє робить…» [1; 12]

Фізична смерть головної героїні підсумовує духовну загибель її особистості. Як і русалки, вона виявилася зайвою в цьому світі. Підкреслюючи цю думку у «Причинній» двічі лунає пісня русалок:

«Ух, Ух!
Солом`яний дух!

Мене мати породила,
Нехрещену положила…» [1; 15]

У Т.Г. Шевченка міфологічний персонаж русалки набуває додаткової символіки:

- символ трагічної долі сироти;
- символ трагічного кохання.

Якщо у Т.Г. Шевченка образ русалки набуває трагічної символіки, то у П. Гулака-Артемовського цей образ отримав позитивне семантичне навантаження. Русалка тут виступає як представник іншого, чудового, фантастичного світу. Вона гарна, весела, безтурботна:
«…Дівчинонька пливе.
І косу розчисує, і брівками моргає!
Вона й морга, вона й співа…» [3;162]

Русалка пропонує головному герою-Рибалці увійти в цей світ. Вона не бажає йому зла. У міфологічному світобаченні русалки затягували молодих парубків на дно рік, озер, моря. У П. Гулака-Артемовського ми бачимо іншу картину – Рибалка сам обирає інший, кращій світ. Доказом того, що вибір Рибалки був самостійним є цікава деталь:
«Рибалка хлюп!.. За ним шубовсть вона!..»

Підсумовуючи все вищевказане робимо висновок, що образ русалки в інтерпретації П. Гулака-Артемовського став символом ідеального міфологічного світу, але водночас автор зберігає народне уявлення про русалок як про посередника між світом земним та духовним.

Мистецькі інтерпретації образу русалки поетами-романтиками дали поштовх появі нових символів, поглибили семантичне навантаження образу. Метою використання поетами-романтиками цього образу в художній літературі стали:

- популяризація народної культури;
- спроба звернути увагу читачів до культури дохристиянської з метою повернути український етнос до своїх корінь найповніше збереження народно міфологічної основи;
- поєднання людини та природи, земного та потойбічного світу.

Література:

1. *Кобзар*, К., Вид. центр «Просвіта», 2004.
2. Лозко, Г.С., *Українське народознавство*. 3-є вид., Видавництво «Див», 2005.
3. Степанишин, Б., *Джерела пружно б`ють: Хрестоматія з української літератури для 9 класу*. К.: Освіта, 1995.

Bun de tipar 05.10.2011. Comanda nr. 155. Tiraj 150 ex. Garnitura Times New Roman
Tipografia Universităţii de Stat „Alecu Russo” din Bălţi. 3121 mun. Bălţi, str. Puşkin, 38