

MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI

**ABORDAREA PRIN COMPETENȚE
A FORMĂRII UNIVERSITARE:
PROBLEME, SOLUȚII, PERSPECTIVE**

Materialele Conferinței Științifice Internaționale
consacrată aniversării a 65-a de la fondarea Universității de Stat „Alec Russo”
din Bălți

Bălți
Presă universitară bălțeană
2011

CZU 378(478-21)(082)

A 12

Volumul a fost aprobat pentru publicare în ședința Senatului Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți în data de 25 mai 2011, proces-verbal nr.11

Colegiul de redacție:

prof. univ. dr. habil. **Gheorghe POPA**,

conf. univ. dr. **Maria ȘLEAHTIȚCHI**,

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 STANȚIERU**

Coperta: **Silvia CIOBANU**

Tehnoredactare: **Liliana EVDOCHIMOV**

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

„Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective”, conf. șt. intern. (2011; Bălți). „Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective”: Materialele conf. șt. intern. consacrate aniversării a 65-a de la fondarea Univ. de Stat „A. Russo” din Bălți, 8 oct. 2010 / col. red.: Gheorghe Popa, Maria Șleahțițchi, Ala Sainenco [et al.]. – Bălți: Presa univ. bălțeană, 2011. – 280 p.

Antetit.: Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți. – Bibliogr. la sfârșitul art.

– 150 ex.

ISBN 978-9975-50-060-9

378(478-21)(082)

Tiparul: *Tipografia Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți*

© *Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2011*

ISBN 978-9975-50-060-9

S U M A R

Prefață	6
DESCHIDEREA SOLEMNĂ a lucrărilor Conferinței Științifice Internaționale	
Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective, consecrată aniversării a 65-a de la fondarea Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți	
Gheorghe POPA, Mesajul Rectorului Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți	7
COMUNICĂRI ÎN PLEN	
Valeriu CABAC, Conceptualizarea curriculumului universitar: logica competențelor și logica <i>obiectivelor.</i>	8
Vladimir GUȚU, Abordarea teleologică a competențelor în sistemul de învățământ	14
Mariana ȘLAPAC, Educația contemporană universitară: probleme, soluții	20
SECȚIUNEA Conceptul de competență și proiectarea curriculumului universitar	
Ala SAINENCO, Competențele între cerere și ofertă. Studiu de caz	23
Nona DEINEGO, Modalități de descriere a competențelor. Descrierea competențelor dezvoltate <i>în cadrul disciplinei „Bazele programării”</i>	28
Lilia RĂCIULA, Principiul construirii independenței în sistemul de învățământ centrat pe student	32
Marina MORARI, Impactul modernizării curriculumului la educația muzicală asupra designu- <i>lui instrucțional</i>	35
Stanislav STADNIC, Boris BOINCEAN, Integrarea științei și educației – cale spre societatea <i>bazată pe cunoaștere</i>	38
SECȚIUNEA Strategii de evaluare și competențele didactice ale profesorului școlar/universitar modern	
Мария СТЕФКО, Стратегии оценивания компетенций: к вопросу о формах и методах ..	40
Mihai ȘLEAHTIȚCHI, Factori perturbatori în aprecierea și notarea studenților. Efectul <i>Pygmalion</i>	41
Virgil MĂNDĂCANU, Formarea competenței culturii învățării în contextul tehnologiilor educa- <i>ționale</i>	47
Lilia NACAI, Impactul stilului de comunicare a cadrului didactic universitar asupra succesului <i>activității profesionale</i>	49
Maria NICORICI, Formarea competențelor didactice – concept al învățământului formativ ...	51
SECȚIUNEA Formarea competențelor profesionale în diverse domenii	
Василий ШАРАГОВ, Формирование химических компетенций студентов на основе <i>системного анализа</i>	56
Irina MOVILĂ, Abordarea competență la pregătirea economiștilor: formarea strategiilor de <i>adaptare profesională a viitorilor specialiști</i>	60
Alla TRUSEVICI, Adaptarea profesională și metodele de neutralizare a problemelor adaptării <i>profesionale a specialiștilor în țările dezvoltate</i>	64
Margareta TETELEA, Dimensiunea enciclopedică a formării competențelor profesorului de <i>educație muzicală</i>	67
Лариса БОРТЭ, Компетентность, уровень образования и новое знание	69
Maria ȘLEAHTIȚCHI, Formarea competențelor filologice: concept, sistem, praxis	71
SECȚIUNEA Practici de dezvoltare a competențelor digitale (e-competențelor) la studenți	
Oxana SCUTELNIC, Abordări moderne în tehnologia instruirii	75
Corina NEGARA, Selectarea conținuturilor informației școlare și schema generală de studiere <i>a disciplinelor informatice</i>	77
Daniela MURGULEȚ, Using iPods in English Language Teaching	81
Olesea ȘIRBU, Formarea competențelor de utilizare a calculatorului în cadrul disciplinei <i>„Informatica generală”</i>	85
Nicoleta BLEANDURĂ, Situația – punct de pornire în formarea competențelor	88
Viorica CONDRAT, Using Film Clips to Develop Communicative Competence	94
Vitalie ȚICĂU, Analiza metodelor de factorizare la determinarea valorilor proprii ale opera- <i>torilor matriciali</i>	97

SECȚIUNEA Abordarea prin competențe în sistemul de formare pe două cicluri

Galina PETCU , <i>Formarea competențelor manageriale ale asistentului social în cadrul studiilor de masterat</i>	100
Maria NICORICI, IVAN NICORICI , <i>Învățarea eficientă – modalitate de realizare a competențelor profesionale</i>	102
Carolina TCACI , <i>Necesitatea abordării adaptării profesionale a absolvenților instituțiilor de învățământ superior</i>	105
Наталья ГУЦУ , <i>Психологические аспекты профессионального становления личности студента</i>	106
Valeriu ABRAMCIUC , <i>Dezvoltarea conceptelor „virtual” și „ideal” în cadrul predării fizicii</i>	110
Elena ROTARI , <i>Tratarea creativității și dezvoltării aptitudinilor creative prin prisma rezolvării de probleme tehnice și tehnologice</i>	112
Liubov ZASTÎNCEANU , <i>Mijloace de formare primară a competențelor profesionale ale viitorilor profesori de matematică</i>	116
Valeriu ABRAMCIUC, Marin CECAN , <i>Influența limbajului științific asupra formării competențelor</i>	120

SECȚIUNEA Aspectele metodologice ale formării competențelor profesionale ale specialiștilor din domeniul științelor educației

Silvia BRICEAG , <i>Dezvoltarea asincronică a personalității – problemă a copiilor supradotați</i>	123
Lidia STUPACENCO , <i>Modelul formării culturii investigaționale la studenți (ciclul I, Facultatea de Pedagogie, Psihologie și Asistență Socială)</i>	126
Maria MIHAILOV, Lora CIOBANU , <i>Utilizarea tehnologiilor ludice în pregătirea studenților pentru activitatea de dirigenție</i>	129
Lora CIOBANU , <i>Aspecte didactice ale pregătirii studenților facultăților pedagogice pentru implementarea „noilor educații” în școala primară</i>	132
Liliana SARANCIUC-GORDEA , <i>Perspective de formare a competenței profesional-didactice de educație ecologică – CEE în procesul pregătirii inițiale a cadrelor didactice pentru învățământul primar</i>	136
Vladimir BABII , <i>Educația muzical-artistică a elevilor: o vedere praxiologică</i>	141
Tatiana BULARGA , <i>Training-ul comportamental în formarea profesorului eficient pentru elevii dotați muzical</i>	145

SECȚIUNEA Abordarea prin competențe a formării universitare în domeniul dreptului

Gheorghe NEAGU , <i>Calitatea formării profesionale juridice în viziunea masteranzilor</i>	148
Elena VARZARI, Lidia ALEXANCHIN, Oxana STANȚIERU , <i>Teaching legal english</i>	150
Elena BOTNARI , <i>Mesajul profesorului universitar: clasic sau modern?</i>	156
Veaceslav PÎNZARI , <i>Formarea competențelor profesionale ale viitorilor juriști în cadrul orelor teoretice și practice la Facultatea de Drept</i>	159
Eduard BOIȘTEANU, Nicolae SADOVEI , <i>Formarea juridică a studenților Facultății de Drept în cadrul Clinicii Juridice Universitare din Bălți</i>	162
Inga PUTINA , <i>Aspecte psihologice în activitatea profesională a juriștilor</i>	163
Valeriu BUJOR , <i>Crearea unui sistem de instruire criminologică în Republica Moldova – necesitate obiectivă</i>	166
Мери ГАБЕДАВА , <i>Ближнее зарубежье и политика «перегрузки» США и России</i>	170

SECȚIUNEA Formarea competențelor filologice în procesul de studiere a limbii

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

Охана ШИРА , <i>Dezvoltarea competențelor de interpretare a eufemismelor (în baza discursurilor mediatice)</i>	191
Mihail RUMLEANSCHI , <i>Competențele generale și rolul lor în decodarea textelor</i>	195
SECȚIUNEA Formarea competențelor filologice în procesul de studiere a literaturii	
Лариса ПОХ , <i>Формирование филологической компетенции студентов в процессе преподавания русской литературы</i>	199
Elena UNGUREANU , <i>De la competența lectorală către competența intertextuală și hipertextuală</i>	201
Valentina ENCIU , <i>Unele aspecte ale identității operei literare</i>	207
Екатерина НИКУЛЧА , <i>Язык Э.Т.А. Гофмана как источник обогащения словарного запаса студентов</i>	209
Daniela POPA, Охана СЕН , <i>The Psychological Facets of Katherine Mansfield's Short Stories</i>	212
Anatol MORARU , <i>Mărcile textualismului în Probleme cu identitatea de M. Nedelciu</i>	215
Rodica BOGATU , <i>Lire Albert Camus en République de Moldavie: un souffle de déficit, de liberté et de passion</i>	219
Nicolae LEANU , <i>Lectura comparată a poemelor Fugă macabră de Paul Celan și Fugă basarabeană de Em. Galaicu-Păun</i>	221
Raisa LEANU , <i>Formarea competențelor de lectură și interpretare a poeziei contemporane (Shakespeare de Marin Sorescu)</i>	224
Анжела ШИЛИНА , <i>Реализация информационной функции в жанрах женского журнала</i> . .	231
Ольга ПЕТРИАШВИЛИ , <i>О гротеске в романе «Петербург» Андрея Белого</i>	234
Maia AGHAIA, Maia MARGANIA, Manana SHELIA , <i>Importance of Figurative Language and Metaphor</i>	236
Хатуна АМАГЛОБЕЛИ , <i>Пуэрилизм и XX-ое столетие (по И. Хейзингу)</i>	240
SECȚIUNEA Formarea competențelor de comunicare în procesul de învățare a limbilor germanice și romanice	
Анна ПОМЕЛЬНИКОВА , <i>Формирование фонетических навыков на начальном этапе</i> . . .	243
Valentina ȘMATOV , <i>From Public Speaking Competence to Public Speaking Culture</i>	245
Rodica PUIU, Natalia VÍKOVSKAIA , <i>Collocations in English Language Acquisition</i>	246
Татьяна КОНОНОВА , <i>О критериях отбора текстов немецкой прессы для студентов старших курсов</i>	250
Viorica СЕБОТАРОȘ , <i>Pragmatic Competence: The Speech Act of Request</i>	252
Liliana GOLUBENCO, Angela CĂLĂRAȘ , <i>Motivating Future Social Assistants in Learning Special Terminology</i>	254
Viorica CORNEA , <i>Formarea și dezvoltarea competenței de exprimare orală la lecțiile de limbă franceză</i>	258
Aurelia BÎRSANU, Svetlana STANȚIERU , <i>Formarea competențelor de comunicare la studenții alolingvi</i>	260
SECȚIUNEA Formarea și dezvoltarea competențelor la limba și literatura ucraineană	
Людмила ЧОЛАНУ , <i>Українознавчий підхід до аналізу художнього тексту (до постановки проблеми)</i>	263
Людмила ГМЫРЯ , <i>Формирование коммуникативных компетенций при преподавании украинского языка как иностранного</i>	266
Людмила КРУГЛІЙ , <i>Г. С. Сковорода і Л. М. Толстой (до постановки проблеми)</i>	272
Марина ТУНИЦЬКА , <i>Мова – душа народу (до питання походження, розвитку української мови та про деякі етимологічні розвідки)</i>	274
Ольга СЛІВЧУК , <i>Інтерпретація образу русалки у творі П. Гулака-Артемівського „Рибалка”</i>	278

PREFAȚĂ

Învățământul superior din Republica Moldova a parcurs, în perioada de după declararea independenței, câteva etape importante. Prima etapă, orientată spre „universitarizarea” pregătirii specialiștilor, a fost axată pe modificarea *structurii* sistemului de învățământ și s-a soldat cu apariția unui număr excesiv de mare de instituții de învățământ universitar, inclusiv cu statut privat. Conținutul și calitatea formării nu s-au aflat în centrul modificărilor descrise.

Etapa a doua, datînd cu finele secolului trecut, a fost centrată pe reforma *conținuturilor*. În universități au apărut o serie de specialități noi, au fost întreprinse tentative de elaborare colaborativă a programelor de formare, cu evidențierea unui „trunchi comun” și a unor seturi de discipline opționale.

În prezent, toate activitățile realizate în cadrul Procesului de la Bologna de universitățile europene, inclusiv de cele din Republica Moldova, sînt orientate spre atingerea aceluiași obiectiv strategic: creșterea calității formării studenților și, în consecință, oferirea unor șanse mai bune de angajare pe piața internațională a muncii a absolvenților. Această etapă de reformare a universităților este orientată spre *profesionalizarea* formării. Responsabilitatea pentru pregătirea calitativă a specialiștilor, prin dezvoltarea competențelor profesionale adecvate, o poartă fiecare universitate.

Perspectivile de definire a noțiunii de competență sînt multiple: lingvistică, psihologică, piața muncii etc. Ascensiunea conceptului de competență în domeniul educațional începe în anii '80 ai secolului trecut, cînd Consiliul Europei a propus Cadrul european comun de referință pentru limbi (competențele de comunicare).

Între anii 1997-2003 Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE) a realizat proiectul DeSeCo (**D**eveloparea și **S**electarea **C**ompetențelor-cheie). În cadrul acestui proiect au fost identificate mai multe competențe-cheie, divizate în trei categorii: (a) a *acționa într-un mod autonom*; (b) a *utiliza instrumente interactive*; (c) a *interacționa în grupuri eterogene*.

În anul 2006 Parlamentul european a aprobat un cadru de referință – competențele-cheie pentru educație și formare de-a lungul întregii vieți:

- comunicarea în limba maternă;
- comunicarea în limbi străine;
- competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologii;
- competențe digitale;
- competența de a învăța să înveți;
- competențe sociale și civice;
- spiritul de inițiativă și antreprenoriat;
- sensibilitate și expresie culturală.

Deși în majoritatea instituțiilor de învățământ superior din Republica Moldova abordarea prin competență a procesului de formare este declarată drept prioritară, trecerea de la abordarea tradițională prin conținuturi la abordarea prin competențe se dovedește a fi dificilă. Cadrele didactice universitare întîmpină dificultăți la proiectarea procesului de formare (definirea finalităților formării prin competențe), la realizarea acestui proces (formele, strategiile, metodele de formare/dezvoltare a competențelor) și la evaluare (competențele nu pot fi evaluate folosind numai testele).

Însăși noțiunea de competență rămîne difuză și poate fi interpretată în mod diferit. O parcurgere atentă a ultimelor publicații în domeniu permite a evidenția apariția unor constante în definiția competenței. Se poate miza, prin urmare, pe apariția unei definiții unanim acceptate a competenței în viitorul apropiat.

Starea de lucruri în domeniu a determinat Comitetul de organizare a manifestărilor dedicate aniversării a 65 de ani de la fondarea Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți să propună organizarea unei conferințe științifice internaționale cu genericul *Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective*. Volumul de față conține materialele acestei conferințe.

Interesul manifestat în cercurile academice față de tematica propusă a condiționat luarea deciziei de a organiza anual conferințe cu genericul respectiv la Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți.

Valeriu CABAC, conferențiar universitar doctor în științe fizico-matematice

DESCHIDERA SOLEMNĂ A LUCRĂRILOR CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE
INTERNAȚIONALE

MESAJUL RECTORULUI UNIVERSITĂȚII DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI,
PROF. UNIV. DR. HAB. GHEORGHE POPA

Stimați participanți,

Luînd cunoștință de programa Colocviului, lesne te poți convinge de pluriaspectualitatea fenomenului pus în dezbatere în cadrul ședințelor acestei reuniuni științifice de anvergură. Pluriaspectualitatea, despre care am amintit, nu șochează pe nimeni, întrucît ea derivă nu numai din faptul că însuși termenul de competență e susceptibil de diverse interpretări sau că existența a felurite tipuri de competență (profesională, psihologică, socială, verbală, nonverbală, matematică, frazeologică etc.), dificultează utilizarea lui operaționalizată, dar și din însăși definiția formulată în documentele elaborate de Comisia Europeană: competențele-cheie reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, abilități și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională. Acestea trebuie dezvoltate pînă la finalizarea educației obligatorii și urmează să acționeze ca un fundament pentru învățarea pe parcursul întregii vieți (V. Goraș-Postică, *Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare* // *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*, Chișinău, 2008, p. 5).

Așadar, consider mai mult decît actuală problematica în discuție și vin cu îndemnul:

- de a conștientiza necesitatea modernizării metodologiei didactice în procesul de europenizare și globalizare a învățămîntului superior;
- de a incita spiritele celor care au încă rezerve față de beneficiile formării competențelor;
- de a persevera pe locurile „nevralgice” ale fenomenului de competență;
- de a lua în calcul – la formarea competențelor – mediul social, cultural, politic, lingvistic etc. al indivizilor;
- de a reliefa necesitatea adaptării instantanee a competențelor profesorului la caracterul evolutiv al curriculum-urilor din sistemul educațional preuniversitar și universitar;
- de a identifica noi căi de impulsione a interacțiunii educaționale în mediul universitar;
- de a prevedea impactul competențelor asupra finalităților sociale și profesionale.

Anticipez rezultatele dezbaterilor din cadrul acestui Colocviu, dar am ferma certitudine că o serie de aspecte legate de vasta problematică a competențelor vor deveni mai limpezi. În același timp, am iarăși ferma certitudine că la capitolul *competențe* vom înregistra dacă nu restanțe, 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 discuțiile 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 privește *specificitatea* formării diverselor tipuri de competențe, *gradul de pregătire* a profesorilor pentru formarea competențelor, *conștientizarea* de către universitari a necesității de a forma competențe la studenți, *relația* dintre obiective și competențe, *identificarea* factorilor determinanți ai competenței în predare, evaluare, comunicare, *cunoașterea* indicatorilor-cheie ai conceptului de competență.

În speranța că toți participanții la acest Colocviu sînt predispuși, în contextul sistemului educațional actual, la reflecții constructive, la formularea unor gînduri inovatoare, la „divulgarea” unor deziderate cu repercusiuni științifice profitabile, precum și la receptarea calmă a unor eventuale afirmații incoade sau agresivități verbale, consider în ultimă instanță, că practica educațională – preuniversitară și universitară – e, indiscutabil, într-un cîștig evident.

CONCEPTUALIZAREA CURRICULUMULUI UNIVERSITAR:
LOGICA COMPETENȚELOR ȘI LOGICA OBIECTIVELOR

Valeriu CABAC, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova

Rezumat: Datorită implementării curriculumului modernizat în învățământul preuniversitar, în Republica Moldova a fost reiterat interesul față de conceptul de competență. Comunicarea este dedicată analizei evoluției conceptului de curriculum și a caracteristicilor principale ale acestui concept. Este introdusă noțiunea de cadru organizator al curriculum-ului. Sînt analizate următoarele cadre organizatoare: conținuturile, obiectivele, competențele. Deoarece noțiunea de competență se află într-un proces de clarificare, sînt analizate mai multe variante de introducere a competenței în curriculum: prin obiective terminale, prin resurse și integrarea lor, prin situații.

Cuvinte-cheie: curriculum, programă, cadru organizator al curriculum-ului, obiectiv, conținut, competență, situație, resursă, acțiune.

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.

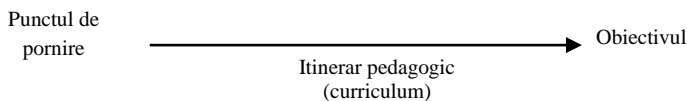
Keywords: curriculum, program, curriculum organizing framework, objective, content, competence, situation, resource, action.

În contextul internațional, marcat de fenomenul globalizării și necesitatea de a asigura o dezvoltare durabilă, de a contracara sărăcia și a construi o societate a cunoștințelor (priorități recunoscute de majoritatea țărilor lumii), chestiunea alegerii conținutului învățământului devine una strategică. Necesitatea schimbărilor în conținuturile învățării este determinată de apariția unor nevoi educaționale noi [Braslavsky]:

- formarea persoanelor active, capabile să învețe de-a lungul întregii vieți;
- contracararea inegalității în creștere și a consecințelor ei (sărăcia, marginalizarea);
- considerarea diversității drept o realitate prețioasă și diferită de inegalitate;
- pregătirea individului pentru a facilita introducerea tehnologiilor noi și, în același timp, pentru a face față efectelor paradoxale ale progresului tehnic;
- prepararea individului pentru un spectru mai larg de decizii personale.

Problemele amintite obligă cercetătorii din domeniul educației, deopotrivă cu factorii de decizie, să redefinească sensul educației, structura sistemului de învățământ, conținutul și metodele de învățământ. O asemenea redefinire se impune și din alte motive: chiar dacă reformele educaționale se adresează la conținuturi, schimbările care se produc sînt superficiale și continuă să privilegieze cunoștințele academice în raport cu competențele, atît cele profesionale, cît și cele necesare în viața cotidiană.

În materie de conținuturi, o noțiune de origine anglo-saxonă, dar cu o denumire latină – *curriculum*, a cunoscut în ultimii ani o expansiune conceptuală și semantică fără precedent și 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 școlarizare, dar și în fiecare zi de școală.

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

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

COMUNICĂRI ÎN PLEN

1. Noțiune de curriculum

Semnificația inițială a noțiunii de curriculum este „curs obligatoriu de studiu sau de instruire, susținut într-o școală sau o universitate” (Oxford English Dictionary). Pe parcursul anilor semnificația inițială s-a lărgit considerabil:

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

b) anii '20 ai sec. XX – „(1) întreaga gamă de experiențe directe și indirecte, constând în desfășurarea abilităților individului; (2) seriile de experiențe de instruire directe și conștient proiectate de școală, pentru a completa și perfecționa abilitățile 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 însușire este necesară în vederea obținerii calificării formale într-un domeniu al cunoașterii sau al practicii umane; 2) plan general al conținuturilor sau al materiei pe care școala trebuie să le ofere celor educați, în vederea absolvirii sau admiterii într-un domeniu profesional; 3) grup de cursuri și experiențe planificate pe care educatul trebuie să le parcurgă sub coordonarea școlii sau a universității; acestea pot să se refere și la întreaga experiență trăită de educat sub coordonarea școlii (Dictionary of education. New York-Toronto-London, 1952);

d) anii '90 ai sec. XX (Republica Moldova) – model praxilogic care realizează politica educațională a statului, construit în baza teoriei factorilor, teoriei valorilor, constituit de un număr necesar și deplin de elemente în interrelații corelate la toate nivelurile (pe verticală și orizontală), asigurând dezvoltarea și autodezvoltarea personalității [Bucun];

e) anii '90 ai sec. XX (Belgia) – ansamblu complex și evolutiv de reguli de desfășurare pedagogică a unei acțiuni de educație sau de formare, realizate la diferite nivele de operaționalizare. Acest ansamblu este definit în mod esențial prin:

- finalitățile, obiectivele generale ale acțiunii și/sau efectele așteptate pe terenul traversat de acestea;
- conținuturile-materii, obiectivele, capacitățile și/sau competențele de dezvoltat la cei care învață;
- metodele pedagogice;
- modurile de gestiune a procesului, inclusiv modul de relaționare între actorii educației/instruirii;
- articularea cu contextul organizațional sau al mediului înconjurător (natural);
- modalitățile de evaluare a performanțelor celor care învață [Roegiers];

f) primul deceniu al sec. XXI (Republica Moldova) – totalitate a acțiunilor educaționale, proiectate-realizate în contextul idealului și al scopului educațional al poporului/națiunii și al practicii sale educaționale [Pislaru *et alii*];

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

Se poate observa că, inițial, curriculum-ul apare drept un produs al unui proces tehnic: document pregătit de experți, reieșind din nivelul atins al cunoștințelor pedagogice și disciplinare. În prezent, tot mai mulți specialiști recunosc că, de fapt, curriculum-ul este o arenă a luptei ideologice și politice care vine să ofere un *sens* procesului de învățare.

Analiza definițiilor de mai sus, dar și a altor definiții (a se vedea în acest sens [Papuc]) permite de a evidenția câteva aspecte importante ale curriculum-ului. Menționăm, în primul rând, caracterul *evolutiv* al curriculum-ului. Dacă la început, noțiunea de „curriculum” era echivalentă cu noțiunea „program de studiu”, atunci în ultimele decenii volumul acestei noțiuni a crescut esențial. De exemplu, în unele publicații referitoare la teoria curriculum-ului prin acest termen este desemnată întreaga problematică a didacticii. Odată cu dezvoltarea științelor, a practicii educaționale se schimbă și curriculum-ul.

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

Caracterul *multidimensional* este determinat de componentele lui multiple: obiective, conținuturi și experiențe de învățare, organizare metodologică, care pot fi sistematizate în cadrul celor trei dimensiuni mari: dimensiunea *proiectivă* (teleologică), dimensiunea *operativă* (tehnologică) și dimensiunea *substanțială* (materială) [Papuc].

În sfârșit, curriculum-ul are un caracter *integrativ* care se manifestă prin articularea și interdependența componentelor sale.

Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

Semnificația contemporană a noțiunii „curriculum” integrează răspunsurile la toate întrebările care pot fi formulate referitor la actul învățării: *de ce?* (sens, valori, funcții), *cine?* (caracteristicile subiectului învățării), *ce?* (conținutul), *cînd?* (timpul), *cum?* (strategiile învățării), *în ce condiții?* (situațiile de învățare, materialele utilizate) și *cu ce efect?* (rezultatele așteptate) [Walterova].

Practica educațională mondială din ultimele decenii a generat construcții curriculare noi, care nu se înscriu în tiparele definițiilor cunoscute. În aceste construcții pot fi reliefate un șir de convergențe [Braslavsky 10]:

- aprofundarea supleței structurale a curriculum-ului;
- orientarea spre formarea competențelor;
- un cadru de referință constructivist;
- centrarea pe educat;
- importanța acordată contextualizării și sensului învățării;
- reducerea fragmentării și încurajarea practicilor pedagogice inter- și multidisciplinare;
- recuperarea învățării prin probleme și a pedagogiei prin proiecte.

2. Noțiune de cadru organizator al curriculumului

Curriculum-ul poate fi privit ca produs și ca proces. Curriculum-ul ca *produs* se exprimă prin câteva documente de proiectare (curriculară) care fac posibilă realizarea procesului de formare: planul de învățămînt, programele de studii universitare, manualele (cursurile) universitare [Papuc]. Privit ca *proces*, curriculum-ul presupune adoptarea unui spectru larg de decizii ce țin de experiența de instruire. Aceste decizii sînt luate de politicieni, experți, cadre didactice la nivel național, local și instituțional.

Elaborarea curriculum-ului poate fi realizată prin două metode distincte: „de sus-în-jos” și de „jos-în-sus”. Metoda „de sus-în-jos”, utilizată în majoritatea țărilor cu un sistem de învățămînt centralizat, presupune parcurgerea a patru etape. Fiecare etapă dă naștere 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 însușit de studenți (curriculum-ul învățat); (d) curriculumul evaluat. La utilizarea metodei de „jos-în-sus” se parcurg, de asemenea, patru etape: (I) culegerea informațiilor despre cerințele societății, angajatorilor, locurilor de muncă; (II) analiza și generalizarea informațiilor culese; (III) expertizarea informațiilor; (IV) scrierea curriculum-ului. Metoda amintită se utilizează, în special, în țările cu sisteme descentralizate de învățămînt.

Oricare ar fi metoda de elaborare, ea se referă la o paradigmă epistemologică de construcție a cunoștințelor, definită clar, și 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: *conținuturile*, *obiectivele de formare*, *obiectivele terminale de integrare* și *situațiile* [Masciotra: 13].

3. Curriculum-ul axat pe conținuturi

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

- generația tînăra nu dispune de o cultură proprie și nu opune rezistență învățării modelelor culturale ale adulților;
- cultura adulților este omogenă;
- generațiile tinere sînt, de asemenea, omogene;
- cultura adulților, în special, caracteristicile produselor și ale structurii cunoștințelor sînt stabile pe parcursul timpului;
- sistemele educaționale și școlile sînt principalii experți în transmiterea culturii.

Documentul principal de realizare de către sistemul educațional al funcției menționate era *programa școlară*. Aproape pînă la finele sec. XX programele școlare din Republica Moldova (de altfel, ca și în multe alte țări) reprezentau liste de cunoștințe, repartizate prin mai multe discipline. Aceeași structură o aveau programele pentru instituțiile superioare de învățămînt. Nivelul de aprofundare și de stăpînire a cunoștințelor (noțiuni, principii, legi, metode etc.) era, în mare parte, determinat de profesor, de manual și de recomandările ministerului/catedrei respective.

Programa era centrată pe profesor, elevul/studentul fiind privit drept un obiect al actului educațional. În programă conținuturile apăreau ca finalități ale actului de învățare. 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 conținuturilor memorizate [Guțu]. Programa conținea o notă explicativă și programa propriu-zisă:

Nota explicativă
Programa (conținuturile)

COMUNICĂRI ÎN PLEN

În nota explicativă erau enumerate temele studiate în disciplina respectivă, era indicat numărul de ore, erau formulate sarcinile principale ale cursului (finalitățile) și aduse unele sugestii metodologice. Programa propriu-zisă conținea lista conținuturilor disciplinei. „Explozia” informațională (mijlocul sec. XX) a condus la conștientizarea faptului că abordarea prin conținuturi nu mai este posibilă.

Curriculum-ul axat pe conținuturi presupune organizarea și funcționarea învățămîntului pe principii comeniene: *elevul/studentul se adaptează la școală*.

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 învețe* la întrebarea (mai deschisă pedagogic, atît teleologic, cît și tehnologic) *în ce scop și cu ce rezultate se învață*” [Papuc 2005: 21]. Axarea pe obiective este expresia nevoii de rigoare în proiectarea și evaluarea procesului de învățămînt. Încercînd un răspuns la întrebările: Pe ce bază sînt stabilite obiectivele? Care sînt finalitățile mai generale ale educației din care sînt extrase obiectivele?, V. de Lansheere și G. de Landsheere subliniază că „chiar dacă el se află la baza oricărei decizii educative, *obiectivul nu este primul factor determinant*. El însuși este rezultatul unei opțiuni fundamentale: valorile individului și ideologia societății” [Landsheere 225]. Cu trecerea la PPO începe procesul de *adaptare a școlii la elev/student*.

Obiectivul este un enunț de intenție care precizează și fixează schimbările durabile care urmează să se producă la subiect pe parcursul sau ca urmare a unei situații pedagogice [Legendre]. Avînd o proveniență behavioristă, un obiectiv educațional:

- (1) este *extern* persoanei în curs de formare;
- (2) este *predefinit și fixat*;
- (3) *parcelează* conținutul formării și postulează că suma părților este egală cu întregul (postulat cartezian);
- (4) *diferențiază* formarea în domeniul *cognitiv, afectiv și psihomotor*;
- (5) presupune că *neatingerea* unui obiectiv este un *indicator al absenței* învățării.

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

Abordarea prin obiective a generat un număr impresionant de cercetări și de publicații, referitoare, în special, la măsurare și evaluare în învățămînt. De altfel, faimoasa taxonomie a obiectivelor lui B.S.Bloom, în varianta inițială, a fost elaborată pentru a facilita crearea bateriilor de teste destinate selecției candidaților militari. Implementarea PPO s-a ciocnit de numeroase obstacole, în special, de ordin psihologic. Mulți profesori s-au deprins repede să separe conținutul disciplinar de obiective și să privească formularea obiectivelor lecției drept o etapă suprapusă planificării. Mai mult ca atît, prof. Ioan Nicola, vorbind despre limitele proiectării prin obiective menționează: „proiectarea prin conținut” nu poate fi concepută doar ca alternativă depășită de cea prin obiective. Conținutul informațional prelucrat și transmis de către profesor poate induce modificări nu numai în planul cunoașterii, modificări posibile de anticipat în obiective operaționale, ci și în celelalte componente ale personalității umane, mai greu sau imposibil de prevăzut” [Nicola 1996: 171]. Punctul forte al PPO este capacitatea sa de a diviza conținuturile în micro-unități pentru a conduce educatul cu pași mici de la simplu la complex. Paradoxal, dar această capacitate este, concomitent, și punctul cel mai slab al PPO. Fragmentarea excesivă a conținuturilor conduce la situația cînd „nu vezi pădurea după copaci”. Educații sînt nevoiți să aștepte mult timp pentru a descoperi de ce ei au învățat o noțiune sau alta. Se presupune, fără temeieri serioase, că atingerea succesivă și separată a obiectivelor unei discipline îi va permite educatului să integreze conținuturile însușite, să transfere cunoștințele achiziționate în situații practice și să rezolve problemele întîlnite în practica curentă.

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

- o anumită concepție 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 și oferta de „situații”, „condiții”, „contexte” etc. de învățare, necesare atingerii obiectivelor;
- un set de sugestii privind evaluarea performanțelor obținute.

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

Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

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 cerințele față de o persoană calificată: angajatorii solicită persoane capabile să realizeze *diferite sarcini în situații complexe*.

O competență este un *potențial de acțiune* a unei persoane. Această acțiune constă în realizarea unei *sarcini* complexe, prin mobilizarea *resurselor* disponibile în diverse *situații*. O competență poate fi caracterizată în felul următor:

- *complexitatea*: competența integrează cunoștințe, capacități, strategii, atitudini și alte resurse;
- *relativitatea*: spre deosebire de obiectiv, care este definit pentru a fi atins, o competență nu poate fi „atinsă” niciodată; ea se poate dezvolta pe parcursul întregii vieți. Nivelul de dezvoltare al unei competențe se poate caracteriza prin diversitatea și complexitatea contextului în care ea este demonstrată, prin specificitatea resurselor utilizate, prin exigența din ce în ce mai ridicată a standardelor de performanță;
- *potențialitatea*: spre deosebire de performanță, care se situează în trecut sau în prezent, care poate fi măsurată/observată, competența este orientată spre viitor; poate fi evaluată probabilitatea generării în viitor a diferitor performanțe în contexte diferite de contextul de învățare, educatul fiind plasat în situațiile respective;
- *exersarea în situații*: competența se manifestă prin capacitatea persoanei de a trata/rezolva eficient o situație, fie modificând situația (asimilare), fie adaptându-se la situație. Dezvoltarea unei competențe se realizează prin soluționarea unor situații din ce în ce mai diversificate/complex, utilizând un spectru din ce în ce mai specializat de resurse;
- *completiudinea și indivizibilitatea*: nu se poate vorbi despre o parte a competenței sau, de exemplu despre stăpânirea a 50% din competență. O competență îi permite persoanei să rezolve/trateze complet o situație complexă, în caz contrar ea nu mai este competență.
- *transferabilitatea/adaptabilitatea*: deoarece o competență trebuie să genereze o diversitate de performanțe într-o diversitate de contexte, ea nu se poate reduce la un rezultat sau la o performanță reproductibilă [Deinego 2010].

În literatura de specialitate numărul reprezentărilor referitoare la competență și, respectiv, numărul definițiilor acestui concept este extrem de mare și variat. În pofida acestui fapt, se poate observa un anumit consens în definiția competenței: competența poate fi demonstrată numai în *situații* complexe; la demonstrarea competenței persoana folosește anumite *resurse*; pentru a trata situația persoana întreprinde niște *acțiuni* inteligente.

Considerăm că competența este o formă de existență a omului, în sensul că ea este un model de comportament uman la rezolvarea unei anumite clase de probleme, la îndeplinirea rolurilor sau funcțiilor în anumite situații ale activității profesionale sau de învățare.

Referitor la problema formării competențelor pot fi evidențiate două variante. O variantă este dezvoltată preponderent în Belgia de către J.-M. De Ketele, X. Roegiers și F.-M. Gerard. În varianta belgiană abordarea prin obiective este completată cu o etapă specială de integrare prin introducerea așa-numitului *obiectiv terminal de integrare*. În consecință, dobândirea competențelor se realizează în trei etape. Prima etapă, numită *învățare de bază*, este orientată spre asimilarea cunoștințelor, capacităților, care vor servi drept resurse pentru competență. La această etapă are loc o *structurare* a cunoștințelor. Etapa a doua, numită *integrare*, este orientată spre învățarea capacității de a acționa într-un anumit context, adică spre dobândirea competenței. La început, aceasta este o competență potențială, acțiunile studentului fiind însoțite de multiple erori. La etapa a treia, numită *transfer* (unii cercetători o numesc *adaptare* și această denumire ni se pare mai exactă), are loc exersarea competenței în situații diferite de situația de învățare, dar care fac parte din familia de situații, atașată competenței.

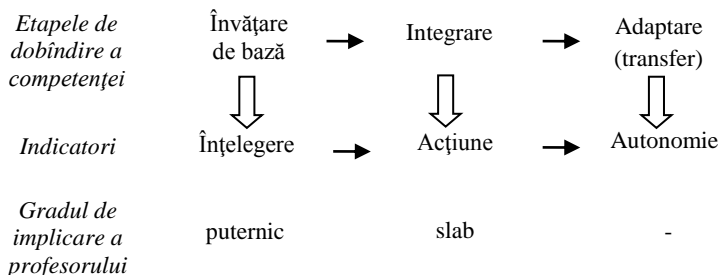


Fig. 1. Etapele de dobândire a competenței

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

COMUNICĂRI ÎN PLEN

Varianta belgiană este criticată de un grup de cercetători din Canada, în frunte cu Ph. Jonnaert, care propun, la rândul lor, o altă variantă de dezvoltare a competențelor. În varianta canadiană, studentul este plasat într-o situație (cvasi)profesională și, pentru a o trata, el este nevoit să culegă, să mobilizeze și se integreze resursele necesare pentru a acționa competent. Este evident că în varianta canadiană este rezolvată ușor problema motivării.

6. Curriculum-ul axat pe situații

Curriculum-ul universitar, elaborat conform unei logici a competențelor și avînd drept cadru organizator situațiile, conține următoarele componente:

- Finalitățile și scopurile: intențiile politice și viziunea formării specialiștilor la ciclul I (licența) și la ciclul II (master);
- O bancă de situații: banca va conține exemple de situații pertinente din activitatea profesională, dar și situații cotidiene, în care persoana este plasată fie ca membru al unei comunități, fie ca și cetățean al unui stat, fie ca și consumator al unor bunuri materiale etc. Situațiile sînt organizate în familii de situații;
- Un referențial de competențe (amintim că referențialul este un sistem structurat de criterii, de puncte de reper sau indicatori pe baza căruia se circumscriu, în plan real, dimensiunile, componentele și conținutul unui anumit profil de formare, ale unui curriculum, ale unui program de educație sau ale unei profesii [Voiculescu, 2001]): competențele sînt utile pentru a trata familiile de situații;
- Profilurile de ieșire pentru fiecare ciclu: acestea sînt competențele care constituie / descriu „modelul” specialistului;
- Resursele: resursele sînt utile pentru tratarea claselor de situații;
- Disciplinele/domeniile de învățare: disciplinele sînt definite în funcție de familiile de situații reținute;
- Programa de studii: disciplinele/domeniile de formare sînt organizate în programe de studii;
- Organizarea învățării: dimensiunile temporale, metodologice.

Bibliografie:

1. Braslavsky, C., *Tendances mondiale et développement 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 științifice ale dezvoltării învățămîntului în Republica Moldova* / Nicolae Bucun, Semion Musteață, Vladimir Guțu, Gheorghe Rudic, Chișinău, Prometeu, 1997.
5. Roegiers, X., *Analysier une action d'éducation ou de formation*, Paris/Bruxelles, DeBoeck Université, 1997.
6. *Construcție și dezvoltare curriculară* / Centrul de Resurse Curriculare „Moldova”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”; Vlad Pîslaru, Ludmila Papuc, Ion Negură, Chișinău, 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 și praxiologia curriculumului pedagogic universitar*. Studiu monografic / Ludmila Papuc; Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. Chișinău: F.E.-P. „Tipogr. Centrală”, 2005.
9. Walterova, E., *Curriculum development in Czechoslovakia*; 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'élaboration 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. Guțu, V., *Dezvoltarea și implementarea curriculum-ului în învățămîntul gimnazial: cadru Conceptual*, Chișinău, Grupul editorial LITERA, 2000.
15. Landsheere, de, V., Landsheere, de, G., *Definirea obiectivelor educației*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1979.
16. Legendre, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e ed.), Montréal, Guérin, 1999.
17. Jonnaert, Ph., Barrette, J., Boufrah, S., Masciotra, D., *Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité* / Revue des Sciences de l'éducation, volume XXX (3), 2005.
18. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1996.
19. Jonnaert, Ph., Vander Boorgh, C., *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socio-constructiviste pour la formation didactique des enseignantes*. 2^e éd., Bruxelles, De Boeck&Larcier, 2003.
20. Deinego, N., *Testarea adaptivă ca factor de optimizare a procesului de instruire în învățămîntul preuniversitar*. Teza de doctor în pedagogie, Bălți, USB, 2010.
21. Voiculescu, E., *Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control*, București, Aramis, 2001.

Rezumat: Articolul este axat pe una dintre problemele controversate ale educației – competențele. Problema este abordată prin perspectiva educației centrate pe competențe, pe competențele-cheie, managementul teleologic al educației și formularea unor criterii de clasificare a competențelor.

Cuvinte-cheie: *competență, management teleologic, obiective educaționale, învățare, activități de învățare, activități în grup, sistem de învățare, 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.*

Învățămîntul centrat pe competențe este una dintre problemele cele mai dezbătute în teoria și practica educațională în ultimii ani. Au apărut un șir de lucrări și articole științifice semnificative: Roegiers X., *Manualul școlar și formarea competențelor în învățămînt* (2001), Ciolan L., *Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar* (2008), Cartaleanu T. et alii, *Formare de competențe prin strategii didactice interactive* (2008), Лебедев О., *Компетентностный подход в образовании* (2004).

Deși conceptual și sistemul de noțiuni ale acestei abordări pînă în prezent încă nu s-a formalizat, putem deduce unele caracteristici ale învățămîntului centrat pe competențe:

- sensul învățămîntului constă în dezvoltarea la elevi/studenti a capacităților de a rezolva autonom problemele din diferite domenii de activitate pe baza experienței sociale și a celei individuale;
- sensul organizării procesului de învățămînt constă în crearea condițiilor de formare la elevi/studenti a experiențelor de rezolvare autonomă a problemelor cognitive, comunicative, manageriale, valorice etc.
- sensul evaluării rezultatelor școlare/academice rezidă în aprecierea nivelului de educație / formare a elevului/studentului.

Problema învățămîntului centrat pe competențe 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, instituția de învățămînt trebuie să formeze la elevi/studenti așa calități ca: mobilitate, dinamism, inițiativă, constructivism, creativitate.

Trebuie de menționat faptul că unele idei ale învățămîntului centrat pe competențe au apărut în urma studierii pieței muncii și a cerințelor față de specialistul contemporan. Aceste cerințe se referă la capacitățile de a lucra în echipă, de a lua autonom deciziile, de a accepta și promova inovațiile, de a rezista la situații de stres etc.

Competențele, valorile și atitudinile de care au nevoie elevii/studentii pentru a reuși în contextul dinamicii societății contemporane nu pot fi formate în întregime prin intermediul disciplinelor școlare/universitare clasice. Reconsiderarea relațiilor și a conexiunilor dintre disciplinele școlare/universitare poate fi realizată în cadrul managementului teleologic modern.

Într-o analiză efectuată la nivelul țărilor membre a OECD (Organizația pentru Cooperare Economică și Dezvoltare) au fost identificate o serie de tendințe majore ce au generat reconceptualizarea obiectivelor educaționale:

- accentul pus pe abilitățile de ordin înalt și pe capacitățile cross-curriculare;
- integrarea disciplinelor;
- aplicarea tehnologiilor în procesul de învățămînt;
- învățarea prin cooperare;
- evaluarea performanțelor;
- creșterea responsabilităților și a capacităților manageriale ale școlii/universității.

În contextul acestor tendințe, obiectivele reprezintă finalitățile așteptate. Așteptate de cine? De elevi/studenti? De profesori? În viziunea noastră, intercoresponderea, interconexiunea dintre așteptările profesorilor și ale elevilor/studentilor devin o condiție de proiectare și realizare eficientă a obiectivelor educaționale.

Abordarea învățămîntului din perspectiva competențelor creează posibilități reale de a sincroniza așteptările profesorilor și ale elevilor/studentilor.

În această ordine de idei, managementul teleologic va include:

- clasificarea obiectivelor educaționale în raport cu complexitatea și conținutul lor;
- identificarea surselor și instrumentelor de proiectare a diferitor tipuri de obiective educaționale;

COMUNICĂRI ÎN PLEN

- stabilirea procedurilor/tehnichilor de proiectare a obiectivelor educaționale;
- stabilirea raporturilor și conexiunilor dintre diferite tipuri de obiective educaționale;
- identificarea conținuturilor și strategiilor didactice prin intermediul cărora obiectivele vor fi atinse;
- identificarea modalităților de evaluare/constatare dacă obiectivele au fost atinse;
- implicarea elevilor/studentilor în proiectarea obiectivelor educaționale.

Clasificarea obiectivelor educaționale în cadrul abordării învățământului centrat pe competențe poate fi prezentată astfel:

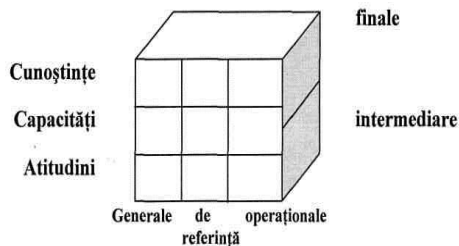
1. Conform criteriului complexității:

- obiectivele generale ale sistemului de învățământ;
- obiectivele generale pe trepte și niveluri de învățământ;
- obiectivele transdisciplinare;
- obiectivele pe arii curriculare;
- obiectivele generale ale disciplinei;
- obiectivele de referință;
- obiectivele operaționale.

2. Conform tipurilor de obiective:

- | | | | |
|---|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| A | ▪ Obiectivele de cunoaștere | ▪ Obiectivele de atitudini | |
| | ▪ Obiectivele de capacități | ▪ Obiectivele de competențe | |
| B | ▪ Obiectivele de cunoaștere | C | ▪ Obiectivele reproductive |
| | ▪ Obiectivele de aplicare | | ▪ Obiectivele productive |
| | ▪ Obiectivele de integrare | | ▪ Obiectivele creative |

3. Conform conținuturilor, tipurilor și ierarhiei (criteriul tridimensional)



Abordarea învățământului din perspectiva teleologică în calitate de finalitățile așteptate se referă, în primul rând, la identificarea și formarea competențelor-cheie.

Competențele-cheie reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, abilități și aptitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională [Cartaleanu et alii 2008].

Competența în viziunea noastră poate fi definită ca „set” de capacități de a acționa/activa în situații nedeterminate. Această definiție se caracterizează prin:

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

„Competența este considerată drept o contextualizare a achizițiilor educaționale (cunoștințe, capacități, atitudini) ceea ce vrea să spună despre utilizarea lor într-un context anume” [Competențe-cheie 2001].

Identificarea competențelor-cheie se axează pe mai multe premise conceptuale. Una dintre ele poate fi formulată astfel: „orice fundament conceptual sau teoretic pentru definirea și selectarea competențelor-cheie este influențat inevitabil de concepțiile despre indivizi și societate și de aceea ce este valorizat în societate și în viață în condiții socioeconomice și politice specifice [Competențe-cheie 2004].

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

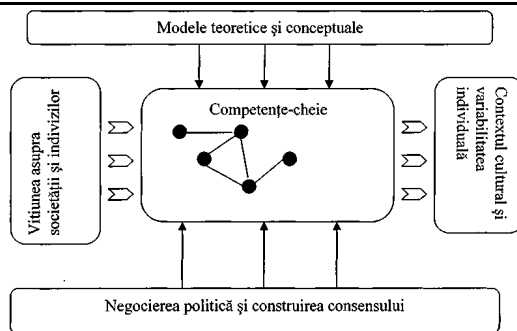


Fig. 1. *Competențele-cheie* [Ciolan 2008]

În contextul acestui cadru de referință sînt cunoscute mai multe abordări ale competențelor-cheie.

În raportul de progres al grupului de lucru B [*Competențele-cheie* 2001], au fost stabilite 8 domenii ale competențelor-cheie, termenul referindu-se la o combinație de deprinderi, cunoștințe, aptitudini și atitudini ce vizează disponibilitatea de a învăța în completarea la „a ști cum”.

Astfel, competențele-cheie cuprind trei aspecte ale vieții:

- împlinirea personală și dezvoltarea de-a lungul vieții (capital cultural): competențele-cheie trebuie să dea posibilitate oamenilor să-și urmeze obiectivele individuale, conduși de interesele și aspirațiile personale, de dorința de a continua învățarea pe tot parcursul vieții;
- cetățenia activă și incluziunea (capital social): competențele-cheie trebuie să le permită indivizilor să participe în societate în calitate de cetățeni activi;
- angajarea într-un loc de muncă (capital uman): capacitatea fiecărei persoane de a obține o slujbă decentă pe piața forței de muncă;

O caracteristică scoasă în evidență de Grupul de lucru se referă la faptul că aceste competențe trebuie adaptate la cadrul social, lingvistic și cultural al indivizilor.

Cele 8 domenii ale competențelor-cheie sînt:

1. Comunicare în limba maternă;
2. Comunicare în limbi străine;
3. Competențe în matematică și competențe elementare în științe și tehnologie;
4. Competențe în utilizarea noilor tehnologii informaționale și de comunicație;
5. Competențe de a învăța să înveți;
6. Competențe de relaționare interpersonală, interculturală și competențe civice;
7. Spirit de inițiativă și antreprenoriat;
8. Sensibilizare culturală și exprimare artistică/conștiință culturală.

Lucian Ciolan sintetizînd mai multe abordări identifică trei competențe-cheie care, deși avînd o natură mai generală, întrunesc acordul majorității experților implicați și sînt plasate într-o perspectivă integratoare, de tip interdisciplinar.

Acțiunea autonomă și reflexivă. Autonomia se referă la capacitatea individului modern de a-și construi propria identitate într-o lume diversă și dinamică, de a-și susține drepturile și interesele, de a interacționa eficient cu mediul extern, de a dezvolta proiecte și de a iniția strategii prin intermediul cărora să le îndeplinească.

Reflexivitatea presupune conștientizarea și înțelegerea 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 entități fizice, limbajul, cunoștințele, legile etc., care sînt importante pentru a răspunde cerințelor cotidiene și profesionale ale societății moderne. Instrumentele sînt văzute ca mijloace pentru un dialog activ între indivizi și mediul lor [*Competențele-cheie* 2004].

Participarea și funcționarea în grupuri sociale eterogene. Această competență vizează dependența omului de ceilalți semeni, necesitatea stabilirii unor relații interpersonale pentru a da sens existenței în comunitate. Percepția corectă a rolurilor și responsabilităților proprii și ale celorlalți, negocierea și compromisul, acceptarea diferențelor culturale sînt descrieri ale acestei competențe-cheie.

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

COMUNICĂRI ÎN PLEN

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

1. învățarea pe tot parcursul vieții;
2. gândirea complexă și critică;
3. comunicarea efektivă;
4. colaborarea/lucrul în echipă;
5. cetățenia responsabilă;
6. ocupabilitatea (engl., *employability*) – capacitatea de a găsi și de a ocupa un loc de muncă.

1. *Învățarea pe tot parcursul vieții (lifelong learning)*

O persoană capabilă să învețe pe tot parcursul vieții prezintă următoarele caracteristici:

a) Inițiază/construiește propriile activități și contexte de învățare:

- manifestă o atitudine pozitivă față de învățare și dezvoltarea personală;
- își asumă riscuri pentru a maximaliza învățarea și autoperfecționarea;
- utilizează strategii adecvate pentru a identifica și a satisface/ atinge nevoi și scopuri;
- își organizează resursele și timpul în mod eficient;
- utilizează reflecția și feedbackul pentru autoevaluare și dezvoltare;
- își rafinează continuu competențele și talentele;
- se adaptează și își ajustează comportamentele față de schimbare.

b) Este alfabetizată la standarde înalte:

- demonstrează abilitățile fundamentale și satisface standardele de bază ale diferitelor arii disciplinare;
- utilizează strategii eficiente și efective de management al informației pentru a relaționa informațiile și experiențele;
- aplică/utilizează informațiile și competențele în situații noi;
- apreciază varietatea manifestărilor culturale și a modalităților de exprimare artistică.

c) Lucrează cu informația:

- determină nevoia de informație și apreciază utilitatea acesteia;
 - identifică, selectează și ierarhizează potențialele surse de informație;
 - utilizează strategii eficiente de căutare a informației;
 - organizează, sintetizează, interpretează și evaluează informația;
 - prezintă informația într-o varietate de forme;
 - folosește tehnologia pentru a realiza un management eficient al informației.
- d) Demonstrează sensibilitate față de valorile estetice și conștientizează importanța acestora:
- dezvoltă și utilizează criterii pentru evaluarea autenticității, substanței și mesajului;
 - demonstrează o bună înțelegere a sensurilor și semnificațiilor, a detaliilor vieții de zi cu zi;
 - participă la manifestări artistice pentru recreere sau dezvoltare personală.

2. *Gândirea complexă și critică*

O persoană capabilă să gândească în mod complex și critic prezintă calitățile de mai jos.

a) Demonstrează o varietate de procese de gândire:

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

b) Realizează integrarea noilor informații cu experiențele și cunoștințele existente:

- utilizează procesele de gândire pentru a interpreta, a organiza și a lucra cu informația;
- corelează informațiile în moduri noi și unice;
- echilibrează rațiunea și sentimentele în luarea deciziilor.

c) Aplică abilitățile de gândire în mod adecvat:

- ia în considerare ideile noi și perspectivele variate pentru a-și lărgi și adânci perspectivele asupra problemelor;
- formulează concluzii și conștientizează consecințele acestora;
- reflectează asupra problemelor proprii și asupra celor sociale mai largi.

3. *Comunicarea efektivă*

O persoană capabilă să comunice efektiv răspunde necesităților de mai jos.

a) Utilizează metode adecvate pentru a comunica cu ceilalți:

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

Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

- exprimă idei, sentimente și credințe cu ajutorul mijloacelor estetice.
- b) Răspunde în mod adecvat atunci când receptează mesaje :
 - receptează și înțelege ideile comunicate într-o varietate de moduri;
 - accesează cunoștințe și competențe anterioare necesare pentru a recepta comunicarea;
 - interpretează informațiile și construiește sensuri și semnificații.
- c) Evaluează eficiența comunicării:
 - sprijină comunicarea efectivă prin solicitarea de clarificări și oferirea de feedback;
 - adaptează și ajustează comunicarea pentru a veni în întâmpinarea nevoilor audienței;
 - recunoaște comunicarea efectivă.

4. Colaborarea/lucrul în echipă

O persoană capabilă să colaboreze și să lucreze în grup își îndeplinește responsabilitățile de mai jos.

- a) Înțelege și își asumă o varietate de roluri:
 - își asumă roluri de lider sau de participant, în funcție de context și de competențele personale;
 - dovedește capacitatea de schimbare a rolurilor;
 - îi învață pe alții noi competențe și procese.
- b) Facilitează activitatea în grup:
 - definește scopuri;
 - apreciază diversitatea ideilor;
 - sugerează modificări;
 - identifică punctele comune atunci când se confruntă cu interese divergente;
 - generează o varietate de soluții/opțiuni;
 - evaluează calitatea ideilor și rezultatele potențiale ale aplicării lor;
 - lucrează până la finalizarea sarcinii;
 - reflectează asupra proceselor de grup și analizează eficiența acestora.
- c) Utilizează eficient resursele:
 - identifică resursele necesare într-o situație dată;
 - generează resurse adiționale;
 - selectează resursele necesare pentru rezolvarea unei probleme;
 - lucrează efectiv în condiții în care resursele sînt limitate.
- d) Lucrează cu o varietate de persoane și grupuri:
 - valorizează similitudinile și diferențele membrilor unui grup;
 - separă individul de locul/rolul său în grup;
 - respectă diferențele etnice și culturale și le utilizează ca resurse în procesele de grup;
 - manifestă compasiune față de ceilalți.
- e) Răspunde adecvat în privința interrelațiilor complexe:
 - realizează un echilibru între nevoile personale și cele ale grupului;
 - construiește consensul;
 - recunoaște și utilizează rolul dinamicii de grup;
 - rezolvă pozitiv conflictele ce apar prin recunoașterea acestora și lucrul asupra lor împreună cu partenerii de dialog.

5. Cetățenia responsabilă

Un cetățean responsabil trebuie să-și asume rolurile de mai jos.

- a) Demonstrează responsabilitate individuală:
 - își recunoaște propriile talente și competențe și le utilizează în scopuri personale și sociale ;
 - demonstrează integritate și demnitate;
 - utilizează strategii de rezolvare a conflictelor;
 - conștientizează modul în care alegerile/deciziile individuale afectează propria persoană, familia și comunitatea mai largă;
 - manifestă inițiativă pentru a se informa și pentru a acționa asupra problemelor și evenimentelor de interes social.
- b) Practică un stil de viață sănătos:
 - accesează, analizează și utilizează resurse pentru a promova bunăstarea;
 - participă la activități fizice care promovează sănătatea și forma fizică;
 - optează pentru o alimentație sănătoasă și de calitate;
 - demonstrează capacitatea de a identifica, evita sau rezolva potențialele situații de risc.
- c) Înțelege și promovează principiile democratice ale libertății, dreptății și egalității:
 - conștientizează faptul că fiecare ființă umană are o valoare înăscută;

COMUNICĂRI ÎN PLEN

- demonstrează respect pentru demnitatea umană, pentru nevoile și drepturile omului;
 - promovează ordinea și legalitatea la nivel social;
 - respectă și apără drepturile individuale și proprietatea;
 - participă la procesele democratice.
- d) Participă la activități care promovează binele public:
- înțelege sistemele economice, politice, sociale și ecosistemele;
 - identifică nevoile comunității și acționează pentru satisfacerea acestora;
 - se angajează în activități de îmbunătățire a vieții sociale;
 - demonstrează responsabilitate globală, înțelegere și apreciere pentru culturile diverse.

6. Ocupabilitatea

O persoană pregătită să găsească, să ocupe și să păstreze un loc de muncă își atribuie acțiunile de mai jos.

a) Își alege o carieră și se pregătește pentru aceasta:

- identifică interesele personale care pot conduce la alegerea unei cariere;
- se informează și asimilează cunoștințele necesare pentru a alege dintr-o varietate de rute profesionale;
- își asumă responsabilitatea pentru propria dezvoltare profesională;
- înțelege cum să candideze pentru un loc de muncă și cum să și-l mențină.

b) Își formează competențele necesare pentru ocupabilitate (căutarea, ocuparea și păstrarea unui

loc de muncă):

- învață pe tot parcursul vieții;
- utilizează procesele de gândire complexă și critică;
- comunică efektiv;
- colaborează și lucrează în echipă;
- este un cetățean responsabil [Ciolan 2008].

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

Transferul, care este o problemă frecvent pusă în discuție atunci când e vorba despre competențele-cheie, poate fi descris în termenii unei funcții observabile: beneficiul obținut din a avea experiență anterioară în dobândirea noilor abilități. Focalizarea nu se face așadar asupra mecanismelor de transfer, ci asupra detectării lor odată ce transferul a avut loc [*Competențe-cheie* 2004]. Conceptul de *transfer* e mai bine să fie gândit ca proces de adaptare a abilităților existente pentru a *performa* într-un context nou, nefamiliar, decât ca un proces de transfer ca atare a abilităților existente [Rycher et alii 2000].

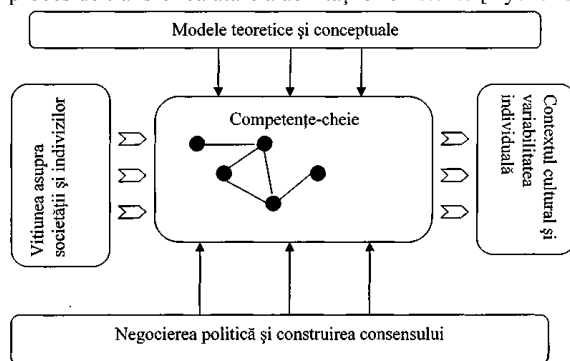


Figura 2. Competențele-cheie

Competențele-cheie cu referire la învățământul școlar pot fi definite drept capacități de acțiune/activa autonom în situații nedeterminate în vederea rezolvării problemelor actuale.

Această definiție identifică câteva particularități ale competențelor-cheie:

1. Capacitatea de activitate eficientă nu numai în situații de inovație, ci și în alte situații extradidactice;

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

Aceste două particularități ale competențelor-cheie ne permit să identificăm obiectivele acestora, deduse din obiectivele generale ale învățământului secundar:

Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

- **Capacitatea de a învăța să înveți:** rezolvarea problemelor, identificarea obiectivelor, selectarea informației și a metodelor de activitate, identificarea mijloacelor de a atinge obiective, aprecierea rezultatelor, colaborarea cu alți elevi.
- **Capacitatea de a argumenta,** a explica fenomene, cauze, efecte, interconexiuni etc.
- **Capacitatea de a se orienta în problemele actuale** ale vieții 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 activității profesionale (comunicative, luarea de decizii, organizarea activității în comun etc.)
- **Capacitatea de a se orienta în profesii și în proiectarea carierei.**

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

Abordarea învățământului centrat pe competențe vine în coerență cu așteptările individuale și sociale ale actanților educaționali. În același timp, această abordare vine în contradicție cu multe stereotipuri din sistemul de învățământ și criteriile de evaluare a rezultatelor școlare, a activității profesorilor și a managerilor școlari.

Bibliografie:

1. Cartaleanu T. et alii, *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*, Chișinău, 2008.
2. Ciolan L., *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Iași, Polirom, 2008.
3. *Competențe-cheie*, Studiul 5, Eurydice, 2001.
4. *Competențe-cheie pentru educație pe tot parcursul vieții* în Cadrul de referință 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/curr/integrate/packed/int4.html>
7. Rycher D., Solganik L., *Definiția și selecția de Key Competences*, INEC, General Assembly, 2000.
8. Roegiers X., *Manualul școlar și formarea competențelor în învățământ*, Chișinău, 2001.

EDUCAȚIA CONTEMPORANĂ UNIVERSITARĂ: PROBLEME, SOLUȚII

Mariana ȘLAPAC, *Academia de Științe a Moldovei, Republica Moldova*

Stimate doamne și stimați domni,

Vă aduc sincere mulțumiri pentru invitația de a participa la Conferința Științifică Internațională „Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective”, care marchează un moment important pentru comunitatea științifică din Moldova.

Îmi exprim respectul și elocvența considerație față de Universitatea din Bălți, care înglobează în mod rațional și științific aspectele legate de calitatea învățământului academic. Vă urăm prosperitate, perseverență și noi realizări marcante.

Procesul de instruire este unul strategic pentru dezvoltarea unei societăți bazate pe cunoaștere. Investiția în educație și în formarea oamenilor este cea mai rentabilă pentru dezvoltarea unei societăți pe termen lung. Astfel, învățământul și știința devin forța motrice a societății cunoașterii. Din aceste considerente, instituțiile de învățământ și educație, precum și cele de cercetare științifică trebuie privite de guvernare, ca instituții strategice pentru destinul național.

Pentru a obține rezultate palpabile și a forma specialiști bine instruiți, se cere ca studiile universitare să fie bazate pe o joncțiune dintre educație și cercetare. Astfel, educația bazată pe cercetare atribuie o nouă dimensiune înțelegerii conceptuale, formării abilităților de sinteză, analiză și sistematizare a informației. Studenților trebuie să li se ofere oportunități de a însuși științele și tehnologiile prin activități de participare, în special de laborator, urmărind două aspecte de bază: *ce se cunoaște și cum s-a cunoscut*. Instruirea prin cercetare antrenează studenții în investigații, stimulându-i să asimileze și să aplice cunoștințele dobândite în elaborarea unor ipoteze și proiecte de cercetare proprii.

Care sînt problemele cu care se confruntă azi educația și știința?

Mai întîi, am dori să menționăm că în Republica Moldova domeniile științei și educației niciodată nu au fost considerate ca două sfere separate. Însă universitățile au fost caracterizate de o puternică educație și cercetare parțială, în timp ce instituțiile de cercetare - de o cercetare puternică și educație parțială.

Cu regret, după 1991, insuficiența finanțării a afectat negativ potențialul didactic și științific existent și a dus la deteriorarea bazei tehnico-științifice a instituțiilor de învățământ și de cercetare. Ne-am confruntat cu:

- învechirea și distrugerea echipamentului și a bazei experimentale;

COMUNICĂRI ÎN PLEN

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

În știință, factorii determinativi ca: administrarea științei de diferite autorități, finanțarea austeră, dispersarea alocațiilor bugetare a dus la o stare deplorabilă a potențialului științific.

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

Cu părere de rău, nu în toate universitățile se efectuează cercetări științifice de calitate. Acest fapt impune căutarea căilor de identificare a acelor universități, care corespund standardelor și cerințelor mondiale. Astfel, conform Codului cu privire la știință și inovare din Republica Moldova, Universitățile au posibilitatea de a obține licența de acreditare științifică, care le-ar permite să participe la cercetările științifice, finanțate din buget.

La 24 mai 2005 Republica Moldova a aderat la Procesul de la Bologna. Pentru țara noastră, ca și pentru alte țări, Procesul Bologna reprezintă o sursă de inspirație în promovarea reformelor în sistemul de învățământ superior.

Aderarea Moldovei la Procesul de la Bologna demonstrează că țara noastră este un participant activ în edificarea unei Europe a cunoașterii. Acest fapt a impus inițierea unei reforme în învățământ. Modernizarea sistemului de educație autohton, racordarea acestuia la standardele comunitare trebuie să se încununeze cu elaborarea și adoptarea unui act legislativ ce va face față exigențelor timpului, precum și va incorpora tendința de integrare europeană a Republicii Moldova. În acest scop, a fost propus examinarea Codului educației.

Având posibilitatea reală de a fi acceptată în Aria europeană de cercetare, conștientizând valorile incontestabile ale Procesului Bologna, comunitatea științifică a Republicii Moldova, în persoana Academiei de Științe a Moldovei, a insistat și continuă să insiste asupra iminenței promovării societății bazate pe cunoaștere.

Acest obiectiv educațional poate fi atins prin joncțiunea funcțională a principalilor piloni în cunoaștere **Educație – Cercetare – Inovare – Transfer tehnologic**, care prevede asocierea liberă a diferitelor structuri instituționale independente din punct de vedere juridic și financiar, dar cu domenii prioritare de activitate în instruire și cercetare, în scopul complementării sau cumulului de competențe pentru sporirea avantajelor competitive.

Din această perspectivă, în cadrul Academiei de Științe, este înființat **clusterul educațional-științific UnivER SCIENCE (University of Education and Research SCIENCE)** în baza Universității Academiei de Științe a Moldovei (UnAȘM), Liceului Academiei de Științe a Moldovei (LAȘM) și diferitelor organizații din sfera științei și inovării din cadrul AȘM, având drept scop concentrarea resurselor materiale și intelectuale disponibile pentru desfășurarea activității de pregătire și perfecționare a cadrelor științifice.

Prin constituirea **Clusterului educațional-științific UnivER SCIENCE** se urmărește consolidarea unei punți de legătură între procesul de instruire, mediul academic și cel de afaceri în scopul valorificării activităților de educație, cercetare, dezvoltare și inovare cu un impact de creștere a atractivității și competitivității acestor domenii. Clusterul va servi drept fundament pentru dialogul constructiv între reprezentanții mediului de cercetare și cel inovațional-antreprenorial cu mediul educațional în pregătirea profesională a viitorilor cercetători.

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

La baza activității clusterului stă:

- continuitatea procesului de instruire și competitivitatea pregătirii cercetătorilor științifici la nivel european și mondial;
- coordonarea planurilor de învățământ, programelor curriculare, specialităților cu necesitățile de cadre științifice ale organizațiilor din sfera științei și inovării;
- integrarea procesului de învățământ superior cu cercetarea științifică în cadrul UnAȘM și a institutelor subordonate AȘM;
- valorificarea eficientă a potențialului uman (științifico-didactic, științific, administrativ și auxiliar), a edificiilor, bibliotecilor, utilajului științific și altor dotări din AȘM.

În cadrul clusterului, tinerii dotați sînt promovați sub toate aspectele dezvoltării și integrării într-o societate modernă, asigurarea excelenței în predare și educație, prin aplicarea strategiilor și tehnologiilor

Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

educaționale avansate, adaptarea obiectivelor, conținuturilor și strategiilor didactice la aptitudinile și cerințele studenților, dimensionarea și creativitatea procesului didactic prin organizarea instruirii în module, diversificarea ofertei curriculare din contul orelor opționale și al disciplinelor speciale, instruirea studenților, doctoranzilor și postdoctoranzilor în cadrul catedrelor comune ale UnAȘM și LAȘM, predarea disciplinelor în limbi de circulație internațională, instruirea continuă și instruirea la distanță, oferirea serviciilor educaționale – cursuri serale, de scurtă durată, interdisciplinare de obținere a unei specialități complementare, aplicarea unui sistem adecvat și flexibil de salarizare în care este stimulată calitatea și excelența în predare.

Pentru a face față provocărilor generate de cerințele dezvoltării lumii contemporane căutăm permanent strategii de intensificare și susținere a competitivității prin cercetare și inovare (know-how), rolul primordial în atingerea performanței și recunoștinței internaționale revenind **clusterului educațional-științific *UnivER SCIENCE***, care, prin eforturi sinergice, poate fi o forță motrică în dezvoltarea și valorificarea resurselor umane de înaltă specializare, capabile să elaboreze produse cu impact asupra vieții economice și sociale, marele beneficiu fiind cel educațional.

Actualmente, putem afirma că economia Moldovei nu are altă oportunitate de dezvoltare, decât pe calea investiției în potențialul uman, în învățământ și cercetare, care în cadrul unei idei naționale, va dezvolta o societate bazată pe cunoaștere și va antrena dezvoltarea unei economii fructuoase.

COMPETENȚELE ÎNTRE CERERE ȘI OFERTĂ. STUDIU DE CAZAla SAINENCO, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: Analizând datele oferite de Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova, studiul *Relațiile de muncă în Republica Moldova din perspectiva companiilor* și rezultatele propriilor anchete, autoarea concluzionează că obiectivul major, necesar în elaborarea politicilor educaționale și în activitățile desfășurate de furnizorii de educație este creșterea relevanței educației profesionale corelate cu cerințele pieței muncii. Autoarea formulează o serie de recomandări în vederea atingerii respectivului obiectiv.

Cuvinte-cheie: *piața muncii, educație, competențe, formare profesională, angajare în câmpul 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 pieței muncii.* Piața muncii din Republica Moldova s-a confruntat cu schimbări importante în contextul reconstrucției economice de după obținerea independenței. Schimbările respective s-au manifestat prin reducerea populației active, creșterea ratei șomajului, limitarea capacității de creare a noi locuri de muncă, modificarea structurii ocupării pe sectoare, domenii de activitate, tipuri de proprietate etc.

Principalii indicatori ai ocupației pentru ultimii 10 ani oferă următorul tablou al situației de moment și al tendințelor în evoluția pieței 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
Ocupați, 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
Șomeri 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, populația economic activă a Republicii Moldova a constituit 1265,3 mii persoane, fiind în descreștere cu 1,5% (-37,5 mii) față de anul 2008. Structura populației active s-a modificat după cum urmează: ponderea populației ocupate active s-a micșorat de la 42,5 % la 40%, iar ponderea șomerilor a crescut de la 4% la 6,4%.

Evoluția resurselor umane a fost și continuă să mai fie marcată de influența unor fenomene demografice și sociale: reducerea ratei natalității față de creșterea ratei mortalității, creșterea procesului de emigrare, reducerea calității serviciilor de asistență medicală și socială [Banca].

Tabelul 2

Anii / Indiciul	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Nou-născuți, 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
Decedați, 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
Emigranți, 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 aceeași perioadă avem următorii indicatori ai ocupației pe activități economice [Banca]:

Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

Tabelul 3

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Activități 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
Construcții	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
Comerț cu ridicata și amănuntul, Hoteluri și 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 și Comunicații	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
Administrație publică, Învățămînt, Sănătate și asistență 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 activități	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. *Situația în ramura Administrație publică, Învățămînt, Sănătate și asistență socială.* În anul 2009 populația angajată în ramura *Administrație publică, Învățămînt, Sănătate și asistență socială* a constituit 248,62 mii persoane, fiind în creștere cu 1,15 % (0,43 mii) față de anul 2008. S-au înregistrat disparități importante pe sexe: ponderea femeilor (171,95 - 69,16 %) a depășit, tradițional, ponderea bărbaților (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 populației după vîrstă în ramură este următoarea [Banca]:

Tabelul 4

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

Se poate constata:

- descreșterea semnificativă, începînd cu 2006, a numărului de angajați între 15-24 ani (cu o ne-semnificativă creștere pentru anul 2009);
- descreșterea (cu o rată de aproximativ 2-3%) a numărului de angajați între 25-44 de ani;
- creșterea numărului de angajați cu vîrsta între 45-65 (și peste) ani;
- numărul cel mai mare de angajați pe vîrstă îl reprezintă grupul de vîrstă 45-54 ani.

Indicatorii nivelului de instruire pentru ramura *Administrație publică, Învățămînt, Sănătate și asistență socială* sînt următorii [Banca]:

Tabelul 5

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

Secțiunea *Conceptul de competență și proiectarea curriculumului universitar*

Dintre angajații cu studii superioare, grupele de vîrstă 15-24 și 25-34 de ani (care, în mare parte, înscriu absolvenții recentii ai instituțiilor superioare de învățămînt) prezintă următorii indicii [Banca]:

Tabelul 6

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

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

Menționăm, în același timp, rata șomajului în rîndul tinerilor:

Tabelul 7

Ani	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Șomeri, 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 piața muncii.* Tradițional, angajarea în piața muncii a absolvenților instituțiilor de învățămînt se realizează prin ministerul de resort: învățămîntul fiind gratuit, statul îi asigură absolventului un loc de muncă, iar absolventul este obligat să presteze serviciile pentru care a făcut studii. Modificarea relațiilor pe piața muncii s-a reflectat și la nivelul modalităților de angajare. Studiul pieței muncii din perspectiva angajatorilor arată că angajatorii s-au adaptat la mediul concurențial și conștientizează faptul că, pentru a atrage în companie cei mai buni specialiști, trebuie să aplice simultan mai multe metode de selectare a personalului. Astfel, la angajare, în funcție de cerințe, se aplică următoarele metode [Relațiile]:

Tabelul 8

Metoda	Procentaj		
	specialiști	Manageri	Muncitori
Curriculum vitae	64,2	72	45,6
Scrisoare de intenție	28,3	26	14,6
Interviul de selecție	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
Referințe din partea altor persoane	26,4	24	10,4

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

În particular, absolvenții specialității *Limba și literatura română și limba rusă*, care activează în instituții de învățămînt conform specialității, au indicat următoarele mijloace de selecție:

Tabelul 9

Instrumentul de selecție prin care v-a selectat instituția care v-a angajat		Instrumentul de selecție prin care ați selectat instituția care v-a angajat	
Curriculum vitae + diploma de studii	23,8%	Prin instituția de învățămînt (locurile oferite de Ministerul Educației)	58,4%
Scrisoare de intenție	-	Publicitatea	8,4%
Interviul de selecție	23,8%	Rețeaua de cunoscuți	25%
Testarea psihologică	-	Colaborarea cu agențiile specializate de recrutare	-
Examinarea medicală	-	Prin agențiile teritoriale pentru ocuparea forței de muncă	-
Termen de încercare	23,8%	Recrutarea prin internet	8,2%
Referințe din partea altor persoane	28,6%	Colaborarea cu autoritățile publice	-

Majoritatea absolvenților specialității *Limba și literatura română și limba rusă* de la Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, prin urmare, se angajează în cîmpul muncii prin intermediul ministerului de resort. Analiza repartizării în cîmpul muncii a absolvenților Facultății de Filologie conform locurilor oferite de Ministerul Educației oferă următorul tablou:

Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

Tabelul 10

REPARTIZAREA ÎN CÎMPUL MUNCII A ABSOLVENȚILOR Universității de Stat „ALECU RUSSO” din Bălți Facultatea de FILOLOGIE											
		2010		2009		2008		2007		2006	
		Număr de absolvenți		Număr de absolvenți		Număr de absolvenți		Număr de absolvenți		Număr de absolvenți	
Specialitatea		Total	Repartizați	Total	Repartizați	Total	Repartizați	Total	Repartizați	Total	Repartizați
1.	Limba și literatura română și limba engleză	9	1	13	6	17	8	12	6	16	7
2.	Limba și literatura română și limba franceză	8	2	16	8	17	9	20	7	12	10
3.	Limba și literatura română și limba rusă	5	4	3	1	4	2	7	3	7	7
4.	Limba și literatura rusă și limba română	7	0	16	8	8	4	10	3	11	7
5.	Limba și literatura rusă și limba engleză			1	1						
6.	Limba și literatura ucraineană și limba română	5	0	7	1	6	3	9	2	9	6
7.	Limba și literatura română și limba germană	-	-	12	6	3	2	12	5	5	4
8.	Limba și literatura română și limba spaniolă	-	-	-	-	4	4	-	-	-	-
9.	Limba și literatura română și limba latină	-	-	-	-	-	-	-	-	7	7

4. *Specializarea Limba și literatura română și limba rusă.* Programa de studii la specializarea *Limba și literatura română și limba rusă* prevede instruirea viitorului specialist pentru desfășurarea activității instructiv-educative, științifico-metodice în sistemul național al educației în conformitate cu specializările înuseșite, precum și pentru continuarea studiilor universitare la Ciclul II.

În conformitate cu obiectivele Curriculumului Național al Republicii Moldova, licențiatul în științele educației, profesor de limba și literatura română și limba rusă trebuie să fie un specialist competent, înzestrat cu o erudiție și cultură pe măsura provocărilor epocii comunicării generalizate, să fie un patriot și cetățean cu o largă deschidere spre valorile general-umane, un bun continuator al tradițiilor culturii naționale și universale. Ca specialist cu studii superioare, profesorul-filolog trebuie să demonstreze înalte calități morale și civice, să dea dovadă de responsabilitate și spirit creativ în abordarea sarcinilor sale. El trebuie să îmbine în formația sa intelectuală pregătirea științifică fundamentală și pregătirea practică, să posede datele esențiale ale profesiei sale, să-și completeze continuu cunoștințele de specialitate, să poată aplica în practică principiile organizării științifice a muncii, să posede metodele și metodologiile noi de cercetare și predare. Specialistul urmează să activeze în domeniul *învățămîntului gimnazial*, conform Nomenclatorului domeniilor de formare profesională și al specialităților pentru pregătirea cadrelor în instituțiile de învățămînt superior, Ciclul I.

Dificultatea cea mai frecventă pe care o au absolvenții instituțiilor superioare de învățămînt, după cum o arată studiile existente, o constituie decalajul dintre cunoștințele profesionale deținute și cele solicitate de către angajatori: asupra acestei deficiențe au arătat 69% dintre angajatori și 43,5% dintre angajați. Acest procentaj indică absența corelației dintre calitatea cerută de piața muncii și calitatea oferită de instituțiile de învățămînt. Programele de instruire au fost evaluate în următorul mod de angajatori [Relațiile]:

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 piața muncii*, realizată de Biroul Național de Statistică, arată următoarele deficiențe pe care le au tinerii în procesul de integrare pe piața muncii [Intrarea]:

- a) ponderea persoanelor care au avut dificultăți la primul loc de muncă a constituit 27%;
- b) printre tinerii care s-au confruntat cu dificultăți, 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*;

Secțiunea *Conceptul de competență și proiectarea curriculumului universitar*

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

d) pentru 40% tranziția de la învățătură la muncă a fost mai mare de 3 luni;

f) în perioada studiilor, circa 8% din totalul tinerilor au și lucrat. Pentru fiecare al cincilea tânăr motivul principal a fost fie câștigul banilor de buzunar, fie de *a avea experiență de muncă*.

Sondajul realizat cu profesorii de limba și literatura română din nordul țării în cadrul proiectului 159338-TEMPUS-1-2009-1-LV-TEMPUS-SMHES *Dezvoltarea sistemului de învățământ superior prin îmbunătățirea parteneriatului social și creșterea competitivității științelor umaniste* a arătat următoarele deficiențe în pregătirea universitară la specializarea *Limba și literatura română și limba rusă* la următoarele domenii, unități de competență, competențe și cunoștințe:

Tabelul 12

Domeniile de competență	Unitățile de competență	Competențe, cunoștințe, aptitudini
Comunicare	Comunicarea între cadre didactice	Cunoștințe: - insuficiența și necesitatea dezvoltării tehnicilor de comunicare – 81%; - insuficiența și necesitatea formării deprinderilor de lucru în echipă – 75%
Curriculum	Dezvoltarea de curriculum opțional Elaborarea temelor transdisciplinare	Competențe: - insuficiența și necesitatea dezvoltării competențelor de stabilire a curriculumului opțional – 87% - insuficiența și necesitatea dezvoltării competențelor de stabilire a conținutului pentru curriculumul opțional – 50% - insuficiența și necesitatea dezvoltării competențelor de dezvoltare a curriculumului opțional – 50% Cunoștințe: - insuficiența și necesitatea obținerii de cunoștințe la dezvoltarea curriculumului – 75% - insuficiența și necesitatea obținerii de cunoștințe la modalitățile de evaluare a curriculumului – 81% Aptitudini: - insuficiența și necesitatea dezvoltării capacității de analiză – 62% - insuficiența și necesitatea dezvoltării discernământului – 62%, a creativității – 75% Competențe: - insuficiența și necesitatea dezvoltării competențelor de a stabili teme transdisciplinare – 93% - insuficiența și necesitatea dezvoltării competențelor de a dezvolta teme transdisciplinare – 68% Aptitudini: - insuficiența și necesitatea dezvoltării aptitudinilor de sinteză, de cooperare, de integrare – 50%
Formarea elevilor	Coordonarea activităților extracurriculare	Competențe: - insuficiența și necesitatea dezvoltării competențelor de a organiza activitățile extracurriculare – 68% Aptitudini: - insuficiența și necesitatea dezvoltării discernământului – 75% - insuficiența și necesitatea dezvoltării spiritului organizatoric - 62% Competențe: - insuficiența și necesitatea dezvoltării competenței de a media procesul de interiorizare a sistemului de valori al societății – 58% Cunoștințe: - insuficiența și necesitatea obținerii cunoștințelor despre sistemul de valori al societății - 56%
Relația familie - școală - societate	Coordonarea activităților extrașcolare	Competențe: - insuficiența și necesitatea dezvoltării competenței de a organiza activități extrașcolare - 62% - insuficiența și necesitatea dezvoltării competenței de a valorifica rezultatele activităților - 62% Capacități: - insuficiența și necesitatea dezvoltării capacității de a planifica și organiza activitățile extrașcolare în concordanță cu obiectivele educaționale stabilite - 81% - insuficiența și necesitatea dezvoltării capacității de a coordona participarea mai multor persoane la activități care nu se desfășoară în sala de curs – 56%

Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

5. *Concluzii.* Luînd în considerație că:

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

se poate concluziona că *obiectivul* major necesar în elaborarea politicilor educaționale și în activitățile desfășurate de furnizorii de educație este creșterea relevanței educației și a formării profesionale corelate cu cerințele pieței muncii.

În vederea atingerii obiectivului formulat se impune:

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

Bibliografie:

1. Banca de date a Biroului Național de Statistică al Republicii Moldova // <http://statbank.statistica.md/pxweb/Database/RO/03%20MUN/MUN01/Mun01.asp>
2. *Relațiile de muncă în Republica Moldova din perspectiva companiilor*, realizat în cadrul proiectului *Promovarea Responsabilității Sociale Corporative și constituirea Rețelei Locale a Pactului Global în Republica Moldova*, implementat de către Centrul Analitic „EXPERT-GRUP” și finanțat de Programul Națiunilor Unite pentru Dezvoltare în Moldova și Guvernul Belgiei // <http://www.globalcompact.md/doc.php?l=ro&idc=29&id=2286>
3. *Intrarea tinerilor pe piața muncii, realizată de Biroul Național de Statistică* // <http://www.statistica.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=2830>

MODALITĂȚI DE DESCRIERE A COMPETENȚELOR. DESCRIEREA COMPETENȚELOR DEZVOLTATE ÎN CADRUL DISCIPLINEI „BAZELE PROGRAMĂRII”

Nona DEINEGO, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: În articol se propune o modalitate de descriere a competențelor dezvoltate în cadrul unui curs universitar în perspectiva învățămîntului axat pe competențe. Pentru fixarea elementelor de descriere a competențelor se propune utilizarea unui instrument special, numit „matrice a acțiunii competente”, care conține descrierile cadrului situațional, categoriilor de acțiuni și ansamblului de resurse necesare pentru soluționarea eficientă a situațiilor. Se prezintă descrierea competențelor unei astfel de abordări la studierea cursului universitar „Bazele programării”.

Cuvinte-cheie: *competențe, matrice a acțiunii competente, cadru situațional, acțiune, 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 competențelor ce urmează a fi dezvoltate în cadrul unei discipline universitare nu este simplă. O competență poate fi demonstrată numai într-o *situație*, într-un context, prin selectarea, mobilizarea și integrarea unui set diversificat de *resurse*, care fac posibilă realizarea unor *acțiuni* pertinente în vederea tratării cu succes a situației.

În curriculum-ul disciplinar competența este descrisă, de obicei, prin enumerarea resurselor necesare pentru demonstrarea ei. Aceasta este o competență *virtuală*. Din punct de vedere didactic, la o asemenea modalitate de descriere a competenței, procesul de predare se reduce la transmiterea studenților a unui conținut disciplinar. Dar aceasta înseamnă, de fapt, reîntoarcerea la modelul transmisiv al învățării. În activitatea didactică reală profesorul trebuie să formeze/dezvolte la studenți *competențe efective*, în sensul definiției de mai sus. Proiectând procesul de învățământ, profesorul trebuie să realizeze o trecere de la competențele virtuale la competențele efective.

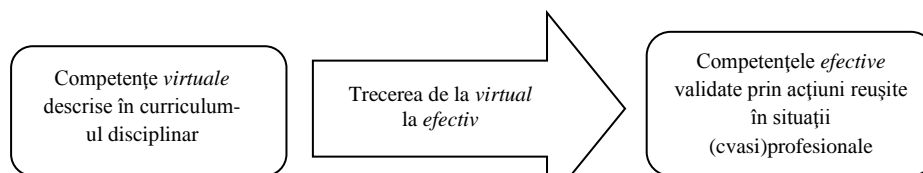


Fig. 1. Trecerea de la competențele virtuale la cele efective (adaptat după [Jonnaert; Vander 2006]).

Cercetătorii canadieni Ph. Jonnaert, J. Barette, D. Masciotra, M. Yaya [Jonnaert et alii 2006: 677-678] au propus un concept al competenței „situată”. Competența „situată” nu este altceva decât competența ancorată într-o situație. Din această perspectivă, adaptarea studentului la situație și interacțiunea lui cu situația și contextul reprezintă o latură constitutivă a dezvoltării competenței. Resursele interne și externe, la rândul său, contribuie la dezvoltarea competenței în interiorul procesului de învățare. Competența este de neconceput fără experiența și activitatea studentului. După opinia lui P. Pastré, competența 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 competențe decontextualizate în cadrul programei de formare. Pornind de la conceptul de competență situată, programa trebuie să descrie acțiunile competente ale studentului, plasat într-o situație complexă.

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

Elaborarea programului de formare în conformitate cu conceptul de competență situată presupune îndeplinirea câtorva condiții prealabile.

Prima condiție se referă la prezența unei *bănci de situații*. Elaborarea unei asemenea bănci presupune cunoașterea profundă a circumstanțelor postului de lucru la care poate fi angajat absolventul universității. De regulă, băncile de situații sunt elaborate de echipe de experți.

Conceptul de competență situată contribuie la profesionalizarea formării studenților: învățarea are loc în situații (cvasi)profesionale și nu în situații artificiale, inventate de cadrul didactic și lipsite de sens pentru studenți.

A doua condiție prealabilă constă în gruparea situațiilor din bancă în *familii de situații* [Chenu]. Noțiunea de familie de situații nu este simplă, deoarece la definirea ei există riscul de a se „închide” într-o tautologie: o competență se aplică la o familie de situații și o familie de situații se caracterizează prin mobilizarea uneia și aceleiași competențe. Pentru a evita tautologia menționată, vom accepta poziția mai multor cercetători: *familia de situații definește competența și nu invers*. Deși punctul de vedere a doi specialiști, referitor la similitudinea a două situații (cvasi)profesionale poate fi diferit, angajarea unui grup de experți (cel puțin 10 persoane) permite de a realiza gruparea situațiilor din bancă în familii de situații.

În continuare, având la dispoziție banca de situații, grupate în familii, autorul programei de formare răspunde la întrebarea: cum va trata o persoană competența situația dată? Pentru fiecare familie de situații se enumeră acțiunile care conduc la ameliorarea situației și resursele pe care se sprijină aceste activități. Această etapă a elaborării programei de formare este cea mai complexă.

Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

Noțiunea de „a acționa competent” se sprijină pe următoarele aserțiuni: (a) *înțelegerea* de către persoană a situației; (b) perceperea de către persoană a *scopurilor acțiunilor* sale în situație; (c) ideea pe care o are persoana referitor la *efectul tratării* situației; (d) posibilitatea persoanei de a intra în situație *cu tot „arsenalul”* său de cunoștințe, capacități, atitudini; (e) posibilitatea persoanei de a utiliza o *pluralitate de resurse*, de a *adapta resursele* pe care le cunoaște sau de a *construi resurse* noi; (f) posibilitatea persoanei de a *reflecta* asupra acțiunilor sale, de a le *valida*, și de a le *conceptualiza*; (g) posibilitatea persoanei de a adapta tot ce a construit în situația dată la alte situații din aceeași familie sau din alte familii de situații.

Pentru fixarea elementelor de descriere a competenței situate, Ph. Jonnaert a propus utilizarea unui instrument special, numit „matrice a acțiunii competente” (fig. 2). Această matrice este divizată în trei secțiuni mari: (a) *cadrul situațional*, care precizează câmpul de acțiune al tratării competente a situației: acestea sunt familiile de situații extrase din bancă și o serie de exemple de situații care aparțin acestei familii; (b) *tratarea competentă*, care precizează ce înseamnă a *acționa competent* în aceste situații: acestea sunt categoriile de acțiuni care se propun pentru realizare în situațiile extrase și exemple de astfel de acțiuni; (c) un *ansamblu de resurse*, care servesc drept suport pentru acțiunile descrise: aceste resurse pot avea natură diversă. Matricea acțiunii competente permite de a degaja în mod consecutiv conținutul programei de studii.

Cadrul situațional sau câmpul de acțiune a tratării competente		Tratarea competentă	
		A acționa	
(1) Familii de situații	(2) Exemple de situații	(3) Categoriile de Acțiuni	(4) Exemple de Acțiuni
Familia de situații X	Situația a	Categoria A	Acțiunea 1 Acțiunea 2 Acțiunea n
	Situația b	Categoria B	Acțiunea 1 Acțiunea 2 Acțiunea n
	Situația c Situația n

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

Fig. 2. Matricea acțiunii competente

Deși în matricea de competență competențele nu sunt numite, ea permite de a înțelege ce înseamnă a *acționa competent* vizavi de o familie de situații prin schițarea exemplilor de acțiuni și a resurselor pe care aceste acțiuni se pot sprijini. Prin urmare, matricea acțiunii competente nu este un instrument normativ.

Descrierea competențelor dezvoltate în cadrul disciplinei „Bazele programării”

Competențele de bază, dezvoltate în cadrul disciplinei „Bazele programării” sunt: formarea gândirii algoritmice a studenților și formarea abilității de verificare a corectitudinii algoritmilor proiectați. De rând cu aceste competențe de bază, disciplina „Bazele programării” dezvoltă un șir de macrocompetențe, divizate la rândul lor, în competențe profesionale.

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

Tabelul 1. Competențele dezvoltate de disciplina „Bazele programării”

Modulul	Tematica modulului	Competențele preconizate
Modulul inițial	Tipuri elementare de date și 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 inițial are structura reprezentată în figura 3.

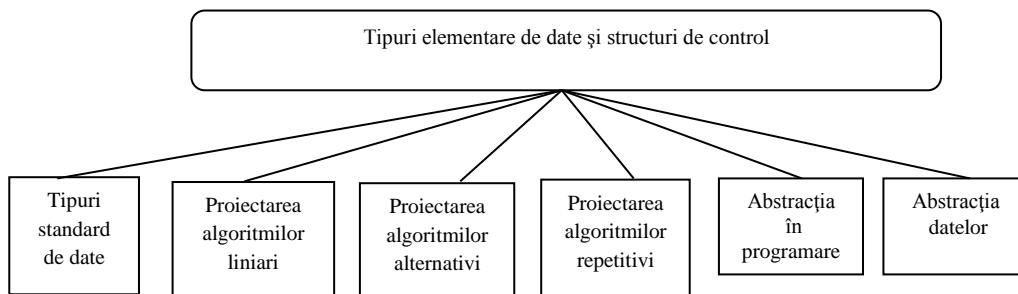


Fig.3. Structura modulului inițial

Fiecare modul al disciplinei „Bazele programării” este destinat să formeze abilități de soluționare/tratare a unui set de situații tipice. În tabelul 1 sunt evidențiate clasele de situații, tratate în cadrul modului inițial.

Tabelul 1. Clasele de situații, tratate în cadrul modulului inițial

Clasa de situații	Exemple de situații
1. Elaborarea algoritmilor liniari	<ul style="list-style-type: none"> - Introducerea unui set de numere de la tastatură și realizarea operațiilor aritmetice cu ele; - Introducerea unui set de caractere de la tastatură și realizarea operațiilor cu ele.
2. Elaborarea algoritmilor cu structură alternativă	<ul style="list-style-type: none"> - Determinarea valorii maxime (minime) dintr-un set de numere introduse de la tastatură; - Realizarea diferitor prelucrări ale datelor în dependență de îndeplinirea unor condiții; - Realizarea diferitor calcule în dependență de valoarea de adevăr a unei expresii logice.
3. Elaborarea algoritmilor repetitivi cu un număr cunoscut de repetări	<ul style="list-style-type: none"> - Prelucrarea unui șir din n date elementare introduse de la tastatură; - Generarea primelor n termeni ale unei progresii aritmetice (geometrice); - Determinarea valorii maxime (minime) dintr-un șir de n numere; - Determinarea divizorilor unui număr.
4. Elaborarea algoritmilor repetitivi cu un număr necunoscut de repetări	<ul style="list-style-type: none"> - Prelucrarea unui șir de date elementare introduse de la tastatură până la îndeplinirea unei condiții; - Determinarea valorii maxime (minime) dintr-un șir de date elementare citite de la tastatură până la îndeplinirea unei condiții; - Realizarea programelor-meniu.
5. Elaborarea procedurilor fără parametri	<ul style="list-style-type: none"> - Afișarea unui desen static.
6. Elaborarea procedurilor cu parametri de intrare	<ul style="list-style-type: none"> - Afișarea ariei unei figuri geometrice; - Afișarea rezultatului prelucrării unui șir de numere.
7. Elaborarea procedurilor cu parametri de ieșire	<ul style="list-style-type: none"> - Determinarea rezultatelor prelucrării unui șir de date citite de la tastatură; - Generarea și determinarea rezultatelor prelucrării unui șir de date.
8. Elaborarea funcțiilor	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborarea funcțiilor logice; - Determinarea rezultatului prelucrării unui șir de date.

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

Tabelul 2. Categoriile de acțiuni necesare pentru tratarea competentă a situațiilor

Categoria de acțiuni	Exemple de acțiuni
1. Analiza specificării problemei	<ul style="list-style-type: none"> - Determinarea datelor de intrare; - Determinarea datelor rezultate; - Analiza descrierii problemei; - Depistarea cazurilor de erori posibile.

Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

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

Pentru soluționarea competentă a situațiilor și acțiunilor proiectate este necesară prezența resurselor respective (cunoștințe și capacități). În tabelul 3 este prezentat setul de resurse necesare pentru soluționarea competentă a situației „Proiectarea algoritmilor liniari”.

Tabelul 3. Resursele necesare pentru soluționarea competentă a situației „Proiectarea algoritmilor liniari”

Nr. crt.	Resursa
1.	Cunoașterea conceptului <i>dată</i>
2.	Cunoașterea conceptului <i>variabilă</i>
3.	Cunoașterea conceptului <i>tip de date</i>
4.	Cunoașterea conceptului <i>tip de date elementar</i>
5.	Cunoașterea conceptului <i>tip de date ordinal</i>
6.	Cunoașterea conceptului <i>tip de date standard</i>
7.	Cunoașterea conceptului <i>tip de date utilizator</i>
8.	Cunoașterea domeniilor de definiție a tipurilor standard
9.	Cunoașterea seturilor de operații posibile cu date de tipuri standard
10.	Capacitatea de a determina tipul variabilelor
11.	Cunoașterea algoritmului de funcționare a instrucțiunilor de introducere a datelor
12.	Cunoașterea algoritmului de funcționare a instrucțiunii de atribuire
13.	Cunoașterea algoritmului de funcționare a instrucțiunilor de afișare a datelor
14.	Cunoașterea algoritmului de funcționare a structurii liniare
15.	Capacitatea de alegere optimală a tipurilor de date a variabilelor
16.	Capacitatea de proiectare a algoritmilor liniari

Formularea competențelor prin descrierea situațiilor, acțiunilor și 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*. 2^e 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 INDEPENDENȚEI ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT CENTRAT PE STUDENT

Lilia RĂCIULA, *Universitatea de Stat „Alecus Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: Paradigma educațională modernă promovează învățămîntul centrat pe student ca prioritate a sistemului Bologna. În condițiile în care rolul studentului devine unul activ, principiul participării active a studenților la dezvoltarea propriei personalități trebuie corelat cu principiul independenței. E necesar ca independența studentului să fie recunoscută drept competență ce trebuie dezvoltată împreună cu alte competențe care stau la baza formării personalității 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 și cu unele soluții, aprofundări.

Cuvinte-cheie: *principiul independenței, învățămînt 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 corrélé avec le principe de l'indépendance. Il est nécessaire de 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'étudiant identité cognitive.*

În mod absolut evident, actualmente, paradigma modernă a educației valorizează prioritar învățămîntul centrat pe student, care se sprijină pe ideea că cunoștințele „nu sînt formative prin ele însele, ci prin procesul parcurs pentru a se ajunge la ele, prin structurile cognitive/intelectuale, acționale, afective, motivaționale, voliționale etc. pe care le dezvoltă” [Bocoș: 1]. În acest context, activizarea studenților devine absolut necesară. Principiul participării active a studenților la dezvoltarea propriei personalități trebuie, însă, corelat cu principiul independenței. E necesar ca independența studentului să fie recunoscută drept competență, ce trebuie dezvoltată împreună cu alte competențe care stau la baza formării personalității studentului (gîndire critică, independență etc.). Instituția de învățămînt împreună cu cadrele didactice au obligația fundamentală de a dezvolta aceste competențe. Formarea competenței de independență a studentului este o premisă pentru dezvoltarea societății, în general, adică un student activ, independent înseamnă și un impact asupra societății, înseamnă un cetățean activ, format în spiritul valorilor democratice, capabil de discernămint și atitudini civice (or, mentalitățile determină comportamente, iar primele se modelează de educație).

Așadar, învățămîntul centrat pe student recunoaște ca valori principiul independenței studentului, principiul participării active etc. În condițiile în care Republica Moldova a aderat la Procesul de la Bologna este necesar ca instituțiile universitare să ia în considerare nevoile studenților atît în planul orizontal al curriculumului universitar, cît și în cel vertical al valorilor, al principiilor axiologice. Dar să începem printr-o clarificare necesară și anume ce reprezintă personalitatea studentului, care este identitatea cognitiv-axiologică a acestei categorii sociale, și de ce este nevoie să dezvoltăm competența de independență la acesta.

În intenția de a schița profilul personalității studentului e necesar să ne referim, mai întîi, la problema identității acestuia. În literatura de specialitate se vorbește de identitatea multiplă a studentului (Petru Iluț). Trebuie să menționăm că „ne găsim aici, precum se exprimă Petru Iluț, pe teritoriul geometriilor variabile, date de intersecțiile dintre sine¹, personalitate, roluri, contexte și episoade, complicate de disonanțele ce pot apărea între autoidentificări și pluralitatea hereroidentificărilor” [Iluț 1999: 43]. În pofida faptului că studenții, în calitate de categorie socioumană distinctă, întrunesc anumite particularități identitare (prezente atît în planul mecanismelor cognitive, cît și în cel al vîrstei, al vestimentației etc.) ce îi individualizează pe fundalul altor categorii socioumane, nu trebuie, totuși, să uităm că „făcînd parte simultan și / sau succesiv din mai multe grupuri (de apartenență), sau raportîndu-se la ele ca etalon valoric (grupuri de referință), indivizii umani acumulează o pluralitate de roluri și identități sociale” [ibidem]. Așadar, se ajunge la conceptul de identitate multiplă. În această ordine de idei, specialiștii din domeniu sînt de părerea că „în jocul interacțional cu ceilalți și cu situațiile în general (care și ele, direct sau indirect, sînt întotdeauna sociale), din acest *potențial de identități multiple*, actorul social aduce în față identitatea potrivită (eficientă) în a obține rezultatul dorit, fenomen ce s-ar putea numi *identitate situațională* (sau *conjuncturală*), deosebit de cel numit în literatura de specialitate al *situării de identitate* („situated identity”)” [ibidem]. Și tot aici trebuie să menționăm că identitatea ca realitate psihosocială este nemijlocit legată de problema sinelui. Sinele este definit „colecție de crezuri despre noi înșine” [Taylor, *apud. Idem*: 40]. Acesta „înglobează și rezultatele autoobservațiilor și autoanalizelor, el fiind concomitent ca subiect și obiect al reflecțiilor despre calitățile personale, relațiile cu ceilalți, locul și rostul lui în lume. Sinele se dovedește a fi inițiator și emanator de judecăți și acțiuni către ceilalți și către lumea din afară în general, dar și receptor a ceea ce vine din exterior” [ibidem]. Ar mai fi de adăugat că sinele (self-ul), în viziunea specialiștilor, se edifică drept un concept sintetizator al lui I și ME (le je +le moi=le soi în franceză; eu+mine-ul=sine-ul în română). În această formulă „componenta I este sinele ca și subiect creator, spontan, dinamic, energizator, componentul „Me” este cel care controlează și dă direcție acțiunilor noastre, este sinele conformist, cuprinzînd în esență identificările cu roluri și grupuri sociale” [ibidem]. Pornind de la această distincție, putem delimita unele caracteristici ale sinelui acestei categorii socioumane cum sînt studenții. Astfel, componenta I este mai vizibilă, mai conturată decît cea a My-ului. Atunci cînd specialiștii vorbesc despre identitate multiplă, se referă la identitățile particulare ca și componente ale sinelui și nu la un sine multiplu (conceptele diferențiîndu-se): „multitudinea de identități se combină la nivelul sinelui și personalității, iar comportamentele noastre obișnuite, stilul de viață adoptat este rezultanta acestor combinații, chiar dacă [...] pentru o situație sau alta mai specifică, doar una dintre identități devine relevantă” [idem: 44]. În literatura de specialitate există multiple studii în care profilul psihosocial al

¹În ceea ce privește conceptul de *sine* (self), e necesar de precizat că acesta este operațional în psihologia socială americană, la noi însă, operîndu-se cu conceptul de „eu”. Ceea ce trebuie să reținem este că acești doi termeni „nu sînt perfect interșanjabili, „sinele” cuprinzînd accentul sporit pe focalizarea cognitivă a individului asupra lui însuși; nu putem spune „image de eu”, ci „imagea de sine” [Iluț 1999: 40].

Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

studentului a constituit obiect de investigație și care, ulterior, au confirmat teza identităților multiple, în funcție 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 inițiativă, manipulabil, influențabil. Și aici trebuie să insistăm asupra mentalității, pentru că anume „mentalitățile, invizibile și inconștiente, durabile influențează din profunzime transpunerea în realitate a principiilor ideologice, așa cum instinctele influențează rațiunea” [Ungureanu *et alii* 2007]. Studenții nu seamănă între ei. Studentul basarabean nu seamănă la nivel de mentalitate cu cel din România sau cu cel american, francez etc.

Preluând experiența specialiștilor din domeniu, am realizat în colectivitatea studențească a Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți un test, pe care specialiștii de peste Prut l-au efectuat în anii 1982 (în condițiile unui regim totalitar) și 1997. Studenților-respondenți (peste o sută) li s-a solicitat să ierarhizeze 15 valori-norme în funcție de importanța acordată acestora de fiecare student. Pentru o ilustrare comparativă, mai concludentă, plasăm în tabel alături de rezultatele înregistrate în colectivitatea studențească din Bălți și cele înregistrate în România în anii 1982 și 1997.

Anul	Valori (norme)		Rang mediu (obținut din clasamentele individuale)	
	2010 (Bălți)	1997 (România)	1982 (România)	
A te înțelege cu părinții	1	2	1	
A avea mulți prieteni	3	8	5	
A fi frumos	11	10	11	
A fi cinstit și 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-ți face datoria	7	9	11	
A iubi sincer	4	4	4	
A fi cult	5	3	3	
A spune lucrurile pe față	9	6	6	
A căuta să-i înțeleagă pe ceilalți	10	7	9	
A fi tradițional	8	15	15	
A avea multe relații	12	14	13	

Ierarhizările operate de studenți, evident, pot fi interpretate în varii feluri. Plasarea pe poziții superioare a valorilor „A te înțelege cu părinții”, „A fi cinstit și sincer” și „A avea mulți prieteni” în detrimentul valorilor de „A fi inteligent” și „A fi cult” – valori definitorii pentru condiția de student și viitor intelectual – exponent al elitei societății, îl caracterizează pe student ca fiind drept o replică a societății contemporane. Studentul este produsul societății în care trăiește. Să nu uităm că studentul basarabean se profilează în contextul unei societăți afectiv-difuze (așa cum o denuțește Talcott Parsons) ceea ce înseamnă că, „în societățile afectiv-difuze, oamenii au relații calde, prietenoase, durabile. Planul vieții private și al vieții profesionale se interpătrund: pilele, relațiile, cunoștințele sînt folosite pentru suprimarea greutăților birocratice. Oamenii judecă de la caz la caz, și „aplică legea cînd nu se mai poate face nimic [...]. Nu legile au autoritate, ci șefii” [*ibidem*]. Plasarea pe poziții oarecum de mijloc a valorilor „A fi inteligent”, „A fi cult” și „A-ți face datoria” traduce într-un fel refuzul asumării responsabilităților sau neconștientizarea responsabilităților unor cerințe de rol esențiale pe care le pretinde condiția de student.

În asemenea condiții dezvoltarea competenței independenței și autonomiei la studenții de la noi (în special) devine vitală la nivel de sistem de învățămînt și societate, în întregime. Necesitatea renunțării la stereotipuri de gîndire și de comportament depășite este evidentă. Schimbarea de mentalitate și rolul studenților în acest proces e de netăgăduit. Pentru a demonstra rolul determinant al independenței 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 situație în care printr-un apel telefonic, din numele unui medic pretins fiind din aceeași instituție, se cerea unor asistente medicale să administreze unui pacient o doză dublă de medicamente. Experimentul în sine viza cu totul altceva și anume să observe comportamentul subiecților – participanți la experiment față de o autoritate pretinsă. Astfel, în pofida contradicțiilor pe care le întrunea situația: necunoașterea 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 secția dată, 95% dintre subiecți au intenționat să dea curs acelei cereri abuzive, demonstrînd că obediența față de o autoritate este naturală la

ființa umană, adică este susceptibilă de a dezvolta dependență față de o autoritate [apud Pânișoară 2009: 41-42]. Precum s-a observat, statutul și/sau prestigiul de care se bucură un individ influențează modul în care acesta este perceput de alții și, în consecință, deține pîrghiile de manipulare. În această ordine de idei, nelipsit de rațiune ni se pare elucidarea rezultatelor unui studiu de specialitate care susține că indivizii umani se pot încadra în una din categoriile de mai jos:

- „persoanele care manifestă *dependență ridicată* față de celălalt (35%), deoarece au ambele caracteristici: țin cont de opinia acestuia și se compară cu el;
- 38% dintre subiecții cuprinși în cercetare manifestă o *dependență scăzută*, deoarece nu au decît unul dintre indicatorii de mai sus (24% țin cont de părerea celui alt, dar nu se compară cu el; 14% se compară, dar nu țin cont de părerea celui alt);
- 27% sînt persoane care manifestă independență, deoarece nici nu țin cont de părerea celorlalți, nici nu se compară cu ei” [idem: 44].

În condițiile unui sistem de învățămînt modern se impune responsabilizarea și re poziționarea studentului în calitate de partener al procesului de instruire. Cadrele didactice au menirea de a-l introduce pe student în valorile grupului de referință, lucrînd, în special, la eliminarea predispoziției sau disponibilității către dependență față de o autoritate, or „nimic nu impune atîtea obligații individului ca libertatea” (Viekoslaw Kaleb).

Bibliografie:

1. Bocoș, Mușata, *Paradigma pedagogică a activizării studenților în Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și ...* www.ubbcluj.ro/ro/.../B.../B.2.1.4.d. *Activizarea_stud.pdf*
2. Iluț, Petru, *Identitatea multiplă și condiția cognitiv-axiologică a studentului*, în *Sociologie Românească*, nr. III, 1999, p. 39-50.
3. Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Iași, Editura Polirom, 2009.
4. Ungureanu, Dan, Popescu, Xandrei, *Mentalitate și ideologii în Cultura*, nr. 68, 2007.

IMPACTUL MODERNIZĂRII CURRICULUMULUI LA EDUCAȚIA MUZICALĂ ASUPRA DESIGN-ULUI INTRUCȚIONAL

Marina MORARI, *Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: Curriculumul modernizat marchează trecerea de la un enciclopedism al cunoașterii la o cultură a acțiunilor contextualizate; de la asimilarea unor sisteme de cunoștințe la focalizarea actului didactic pe achiziții finale și stăpînirea competențelor necesare pentru viață. Designul proiectului didactic la educația muzicală este în funcție de specificul cunoașterii artistice.

Cuvinte-cheie: curriculum modernizat, designul proiectului didactic, competențe muzicale, experiență 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 învățămîntul preuniversitar din Republica Moldova se află la o nouă etapă de dezvoltare și aprofundare a reformelor demarate în anii 90, reforme care vizează modernizarea standardelor educaționale și a curriculumului școlar. Modernizarea curriculumului la toate disciplinele în general și la educația muzicală în special, a fost condiționată de mai multe necesități prioritare pentru învățămîntul din Republica Moldova [Bucun et alii 2009: 14-26]:

- Ralierea sistemului educațional la valorile și standardele europene, valorizarea competențelor pentru viață,
- Racordarea tuturor pieselor curriculare la cerințele reale ale vieții și asigurarea calității educației,
- Organizarea integrată a obiectivelor pentru transformare și derivarea acestora din competențe,
- Articularea creativă a cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor achiziționate la lecții în diverse situații de viață privată, profesională, publică.

Astfel, curriculumul modernizat marchează trecerea de la un enciclopedism al cunoașterii, imposibil de atins în raport cu viteza de multiplicare a informațiilor, la o cultură a acțiunilor contextualizate; de la asimilarea unor sisteme de cunoștințe la focalizarea actului didactic pe achiziții finale ale elevului și stăpînirea competențelor necesare în viață.

Pentru modernizarea curriculumului a fost realizată o evaluare complexă a curriculumului [Morari 2009: 518-530]. Concluziile experților au demonstrat că centrarea proiectării curriculare pe obiective educaționale a devenit nesatisfăcătoare în raport cu scopurile și finalitățile pe care le înaintea societatea con-

Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

temporană față de școli, față de viața personală și socială a elevului. Aceste situații au condiționat proiectarea curriculum-ului școlar centrat pe achizițiile finale ale învățării - competențe școlare/disciplinare și dimensiunile acționale ale activității de formare a personalității elevului. Astfel, în rezultatul modernizării curriculumului oferta școlii se va stabili în raport cu interesele/aptitudinile elevului și cu așteptările sociale.

Conceptul de competență, implementat în Curriculumul școlar actual [Morari et alii 2010], oferă o cale mai sigură în dezvoltarea elevilor. În sistemul educațional modern la temelia competențelor stau valorile educaționale europene. Complexitatea valorilor educaționale se dezvoltă prin taxonomia competențelor:

- *Competențele-cheie transversale*, cu care trebuie înzestrați toți copiii;
- *Competențele transdisciplinare*, care se formează pe durata unei trepte de învățământ;
- *Competența generală pe o disciplină*, la educația muzicală în special, reprezintă formarea culturii muzicale a elevului, ca parte componentă a întregii culturi spirituale;
- *Competențele specifice*, care se definesc pe discipline școlare. La educația muzicală se structurează pe domeniile: audiție, interpretare muzicală, creație muzicală elementară, reflecția;
- *Subcompetențele*, care se definesc ca precondiții pentru formarea competențelor, reprezintă componente ale competențelor specifice unei discipline și sînt racordate la conținuturile pentru fiecare treaptă de școlaritate.

Analiza conceptului de competență școlară, din diverse perspective, a generat următoarea definiție: Competența școlară reprezintă un ansamblu integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobîndite de elev prin învățare, mobilizate în contexte specifice de realizare, adaptate vârstei elevului și nivelului cognitiv al acestuia în vederea soluționării unor probleme cu care acesta se confruntă în viața reală. Această definiție poate fi reprezentată schematic cu ajutorul elementelor formative din care se constituie:

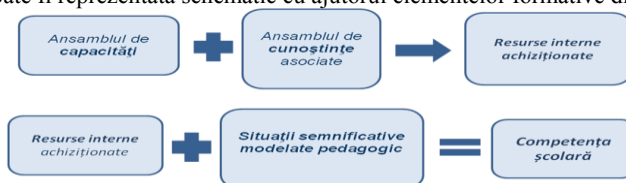


Figura 1. Reprezentarea elementelor constituente ale procesului de formare a competențelor școlare

Fiecare componentă structurală are o funcție bine determinată în structura generală a competenței școlare și pornește de la un ansamblu de resurse. Elevul trebuie să știe și să poată combina diferite resurse pentru a manifesta anumite competențe. Aceleași resurse pot genera formarea mai multor competențe în funcție de modul de combinare a acestora. În acest sens, cadrul didactic trebuie să organizeze traseul de învățare în baza diversității situațiilor de învățare.

Competența muzicală reprezintă totalitatea de cunoștințe, abilități practice specifice domeniului artistic și atitudini antrenate într-un sistem de orientări valorice în muzica națională și universală. Spre deosebire de alte discipline școlare, la educația muzicală resursele interne reunesc nu numai cunoștințe, aptitudini și atitudini. Pornind de la specificul cunoașterii artistice, consemnăm faptul că trăirea emoțională a fenomenului muzical-artistic reprezintă momentul central, de la care își revendică sensul celelalte faze ale cunoașterii unei creații muzicale: cunoașterea, înțelegerea, interpretarea, analiza, caracterizarea, valorizarea etc. În esență, fără crearea experienței trăirii emoționale a mesajului muzical nu are loc faptul cunoașterii muzicii. De aceea, achizițiile resurselor interne ale elevilor vor gravita în jurul experiențelor muzicale de trăire emoțională. În formarea competențelor muzicale, resursele interne vor fi integrate/valorificate în cadrul contextelor specifice educației muzicale-activităților muzical-didactice: audiția, interpretarea, creația elementară și reflecțiile despre muzică. Ansamblul de resurse muzicale mobilizat pentru participare în actul muzical va susține efectuarea unor acțiuni. Profesorul de educație muzicală va organiza contextele didactice în funcție de mai mulți factori:

- etapele lecției (evocare, căutarea sensului, reflecție);
- varietatea și integritatea activităților muzical-didactice în cadrul unei lecții;
- dramaturgia emoțională a lecției de educație muzicală;
- operaționalizarea subcompetențelor prin obiective operaționale;
- cunoașterea de tip muzical;
- conținuturile de învățare cu abordare tehnologică adecvată.

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

- Cunoașterea și înțelegerea diversității fenomenului muzical-artistic din perspectiva semnificațiilor emoționale, estetice, sociale și spirituale;

- Identificarea mijloacelor de expresivitate muzicală în corespundere cu rolul fiecăruia în redarea imaginii artistice și a mesajului ideatic al lucrării;
- Demonstrarea abilităților muzicale și integrarea în activități cultural-artistice școlare și extrașcolare;
- Utilizarea terminologiei muzicale specifice pentru caracterizarea și aprecierea muzicii;
- Participarea afectivă în actul muzical de interpretare, receptare și promovare a valorilor muzicale naționale și universale.

În proiectarea procesului de formare a competenței școlare se va pune accent pe trei momente importante:

1. **Fixarea obiectivelor** – *Spre ce se tinde în actul educațional?* – derivarea obiectivelor operaționale din subcompetențe (care sînt prevăzute în curriculumul disciplinar).

2. **Organizarea procesului educațional** – *Cum se ajunge la ceea ce se tinde?* – selectarea și proiectarea conținutului educațional, stabilirea metodelor de predare-învățare.

3. **Stabilirea strategiilor didactice** – *Cum vom ști că am ajuns la rezultatul proiectului?* – elaborarea instrumentelor de evaluare și autoevaluare.

În alegerea variantei de lecție intervin cîteva variabile: poziționarea actului instructiv (începutul/mijlocul/sfîrșitul temei); caracteristicile grupului de elevi (mărimea, omogenitatea, nivelul pre-achizițiilor în domeniul muzicii etc.); recomandările Curriculum-ului disciplinar; gradul de asigurare informațională (material muzical, material teoretic, suport intuitiv video, acces la internet etc.; stilul de predare a profesorului etc. Evenimentele educaționale dintr-o lecție tradițională (captarea atenției, reactualizarea achizițiilor anterioare, transmiterea conținuturilor noi, dirijarea învățării (fixarea/consolidarea), realizarea conexiunii inverse (feedback-ul), concluzii, tema pe acasă, evaluarea rezultatului școlar) se restructurează în cadrul unei lecții moderne în trei etape: evocare, realizarea sensului, reflecții.

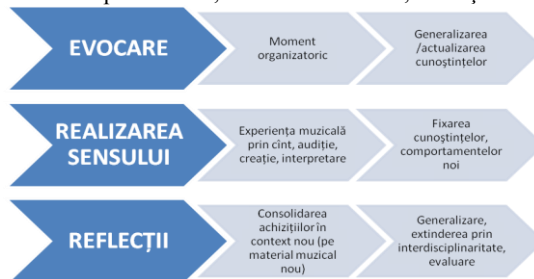


Figura 2. Evenimentele educaționale (etapele) ale lecției

Adevărata operă a cadrului didactic îl constituie obiectivele operaționale. Axarea procesului de învățare pe competență nu exclude obiectivele din organizarea acestui proces. În educația muzicală se utilizează taxonomiile tradiționale, cu unica diferență care ține de specificul cunoașterii artistice. Călea cunoașterii artistice își are procedeele proprii de realizare. Este foarte important să se valorifice cu maximă eficiență în procesul educațional trăirea muzicii. Fără trăire nu poate fi conceput actul educației muzicale. Cristalizarea sentimentului îl provoacă pe receptor să se documenteze multilateral, începînd cu mijloacele de expresie muzicală și terminînd cu istoria apariției creației muzicale și biografia compozitorului. De asemenea, educația muzicală trebuie axată pe *experiențele* elevului în *trăirea muzicii*. Sensibilizarea elevului prin declanșarea emoției, a trăirii mesajului sonor poate contribui, în condiții didactic-educaționale speciale, la realizarea eficienței a demersului didactic-formativ la lecția de educație muzicală. Or, experiența trăirii muzicale este *motiv* și *cauză* pentru formarea și dezvoltarea la elevi a competențelor muzicale.

Bibliografie:

1. Bucun, N., Mija, V., Paladi, O., *Percepțiile cadrelor didactice privind schimbarea curriculumului educațional*, În: Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală: Materialele Conf. Șt. Intern. 22-23 oct. 2009, Chișinău, Inst. de Științe ale Educației, 2009.
2. Gagim, I., *Fundamente psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale*, referat științific al tezei de doctor habilitat, Chișinău, 2004.
3. Morari, M., Stîngă A., *Evaluarea Curriculumului de educație muzicală: retro și perspective*, În: Modernizarea standardelor în curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală // Materialele Conf. Șt. Intern., 22-23 octombrie 2009, Chișinău, Institutul de Științe ale Educației, 2009.
4. Morari, M., *Rezultatele analizei: curricula disciplinară Educație muzicală*, În: Evaluarea curriculumului școlar – perspectivă de modernizare. Chișinău, 2009 / coord. șt.: Lilia Pogolșa, Nicolae Bucun, Chișinău, 2009.
5. Morari, M., Stîngă, A., *Educație muzicală, Curriculum modernizat pentru învățămîntul gimnazial (clasele a V-VIII)*, Chișinău, Editura Lyceum, 2010.

INTEGRAREA ȘTIINȚEI ȘI EDUCAȚIEI – CALE SPRE SOCIETATEA BAZATĂ PE CUNOAȘTERE

Stanislav STADNIC, Boris BOINCEAN, *Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: Știința și educația sînt legate reciproc. O revoluție permanentă științifică și tehnologică a condus la globalizare. Globalizarea, la rîndul său, a condus la noile chemări în domeniul educației, inclusiv la asigurarea dezvoltării economice bazate pe cunoaștere (societate bazată pe cunoaștere). Situația impune crearea în baza universităților existente în țară a centrelor științifico-educative.

Cuvinte-cheie: știință, educație, producție, integrare, globalizare, centre științifico-educative, competențe.

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 științei și educației oferă posibilitatea transferului rapid al realizărilor științei în procesul educațional și, apoi, în producție. Știința îmbogățește educația cu noi cunoștințe, iar educația este baza resurselor umane pentru știință. De aceea soluționarea cu succes a problemelor de dezvoltare a activităților științifice și educaționale depinde de interacțiunea lor efectivă. Cu toate că dezvoltarea științei și a învățămîntului superior în țara 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 și subiectivi, generînd o mulțime de obstacole administrative și juridice pentru dezvoltarea, în continuare, a științei și educației, precum și îndeplinirea cu succes a sarcinilor lor.

Revoluția permanentă științifică și tehnologică a condus la globalizare. Globalizarea, la rîndul său, a condus la noi chemări în domeniul educației, inclusiv în asigurarea dezvoltării economice bazate pe cunoaștere (societate bazată pe cunoaștere).

Un efect destabilizator asupra dezvoltării științei și educației au avut și continuă să-l aibă factorii din perioada de tranziție:

- instabilitatea socială și economică în societate;
- lipsa acută de fonduri bugetare;
- insuficiența de materiale și insuficiența bazei tehnice pentru asigurarea necesităților actuale ale activităților științifice și educaționale;
- tendința constantă de scădere a numărului de cadre tinere, reducerea contingentului științific și a cadrelor didactice;
- scăderea prestigiului social al omului de știință și al pedagogului, ca urmare a salariilor scăzute etc.

Plus la aceasta, în Moldova, ca și în alte țări post-sovietice și europene, s-au schimbat prioritățile în domeniul educațional. În primul rînd, educația fundamentală tehnică a schimbat prioritatea spre educație de tip *dobîndirea de competențe*. În afară de dobîndirea de aptitudini, învățămîntul superior îndeplinește, de asemenea, o funcție de educație (de exemplu, patriotismul, toleranța, devotamentul față de idealurile societății civile, loialitatea față de idealurile științei etc.). Conform datelor prezentate de CNAA a Republicii Moldova (Consiliul Național pentru Atestare și Acreditare), rata de „reproducere” a profesioniștilor cu grade științifice în domeniul științelor reale (fizica și matematica, chimie, biologie, tehnică și agricultură) este mult mai mic decît în domeniul științelor economice, juridice și ale educației [Дикусар].

Situația impune crearea, în baza universităților existente în țară, a centrelor științifico-educative. Această practică există în unele țări dezvoltate, unde veniturile din activitățile educaționale ale universităților servesc ca sursă de finanțare a științei [Гордеева, Пучкова].

În anul 2003, în cadrul Universității de Stat „Alecru Russo” din Bălți, a fost fondată Facultatea de Științe ale Naturii și 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) „Selecția”. Instruirea practică a studenților la facultate se efectuează în conformitate cu Planul de învățămînt și se desfășoară, preponderent, la ICCC „Selecția”. Astfel, la anul I se desfășoară practica de inițiere, în cadrul căreia studenții sînt delegați la ICCC „Selecția” și Stațiunea Tehnologico-Experimentală (m. Bălți), unde fac cunoștință cu problemele legate de gospodărirea fondului funciar, a sistemelor de irigație, de aplicare a măsurilor agrotehnice în procesul tehnologic de producție, producerea de furaje și creșterea animalelor etc.

Formarea deprinderilor de muncă producătoare de bunuri materiale nu se realizează doar prin expuneri asupra modului de a munci, ci și prin integrarea efectivă a studenților în procesul de producție,

în sfera activităților pentru care se pregătesc [Cerchez]. Planul de învățământ la specialitatea Agronomie prevede practica didactico-tehnologică (16 credite) și de producție (8 credite), care reprezintă o metodă complexă de învățământ, bazată pe acțiune și constă în efectuarea conștientă de către studenți a unor operațiuni în vederea formării și perfecționării priceperilor, deprinderilor specifice la diferite discipline de învățământ. Stagiile de practică reprezintă o continuare a procesului didactic în condițiile producerii agricole cu scopul de aprofundare, consolidare a cunoștințelor teoretice și aplicarea lor la valorificarea tehnologiilor moderne de cultivare a plantelor de câmp, studierea și generalizarea experienței fruntașe și a realizărilor științei. La facultate este elaborată programa practicii de producție și îndrumări metodice cu privire la întocmirea dării de seamă. Practica de producție se finalizează cu conferința de totalizare, care se promovează după susținerea raportului. La conferință sînt invitați toți studenții cursurilor respective, cît și cei ce vor merge la practică în anul viitor.

Activitatea didactică studentească la facultate este armonios îmbinată cu cea de cercetare științifică, care reprezintă un domeniu prioritar de formare a specialiștilor. În astfel de activități, sub conducerea cercetătorilor ICCC „Selecția”, sînt antrenați studenții facultății, începînd cu anul II. Conceptul cercetărilor științifice a Catedrei de agroecologie este bazat pe evaluarea comparativă a ecosistemelor naturale și a agroecosistemelor în vederea utilizării ecosistemelor naturale ca model de funcționalitate pentru agroecosisteme. Cercetările sînt efectuate în experiențele de lungă durată a ICCC „Selecția”, iar rezultatele obținute sînt discutate în cadrul cercului științific studentesc „Agroecologul”, se folosesc în procesul didactic, și pentru pregătirea tezelor anuale, de licență.

Tematica cercetărilor științifice este sincronizată cu planul de activitate științifică a cercetătorilor ICCC „Selecția”. Drept exemplu, pot fi menționate următoarele teme de cercetare:

- studierea comparativă a productivității culturilor și a fertilității solului în asolament și cultura permanentă (conducător științific – profesor cercetător, doctor habilitat Boris Boincean);
- evaluarea posibilităților de tranziție la sistemul de agricultură ecologică (conducător științific – profesor cercetător, doctor habilitat Boris Boincean);
- perfecționarea procedeelelor agrotehnice la cultivarea sfeclei de zahăr în vederea reducerii cheltuielilor energetice și a prevenirii poluării mediului ambiant (conducător științific – conferențiar cercetător, doctor Valentin Perju);
- ameliorarea culturilor leguminoase cu potențial înalt de producție și rezistență sporită la factorii nefavorabili ai mediului ambiant (conducător științific – conferențiar cercetător, doctor Valeriu Voizian);
- perfecționarea tehnologiei de cultivare a florii-soarelui cu reducerea consumului de energie și prevenirea poluării mediului ambiant (conducător științific – conferențiar cercetător, doctor Ion Boaghii);
- tehnologia de cultivare a sfeclei de zahăr cu aplicarea soiurilor și hibridizilor autohtoni (conducător științific – conferențiar cercetător, doctor Petru Hropotinschi);
- influența diferitor sisteme de fertilizare a solului în asolament asupra productivității culturilor și a fertilității solului (conducător științific – conferențiar universitar, doctor Stanislav Stadnic).

Printre primele rezultate de la fondarea facultății poate fi menționat faptul că astăzi 11 absolvenți ai facultății deja activează în cadrul ICCC „Selecția” în calitate de laboranți superiori, cercetători științifici stagieri. Cinci dintre ei își continuă studiile doctorale. Practica demonstrează că la nivel de stat trebuie să fie formulat un concept general de integrare a științei și educației, prevăzute tipurile de bază și formele juridice de creare a unor centre științifico-educative și dezvoltare a unor mecanisme eficiente pentru finanțarea acestora cu logistica necesară. Numai în acest caz, integrarea științei și educației va avea rezultate palpabile.

Bibliografie:

1. Cerchez, N., *Introducere în pedagogia agricolă*, București, 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>

Rezumat: În articol este analizată problema definirii competenței de comunicare interculturală și componentele acestei competențe. Sînt evidențiate aspectele ce urmează a fi evaluate, caracterizîndu-se formele de apreciere a acestui tip de competență.

Cuvinte-cheie: *abordare prin competențe, competență 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 компетентный подход является основной современной 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 «точные, приемлемы и допустимы» [Борисова, Кузов 2010: 23].

Упомянутая выше компетенция, таким образом, может разделяться на 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, понимаю 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 ȘI NOTAREA STUDENȚILOR. EFECTUL PYGMALION

Mihai ȘLEAHIȚCHI, Parlamentul Republicii Moldova

Rezumat: Vorbind despre evaluarea obiectivă a eficienței învățământului, este foarte important să punem accentul pe necesitatea asigurării unui climat docimologic de maximă corectitudine și imparțialitate. Se știe că factorii care generează o obiectivitate scăzută în aprecierea rezultatelor școlare pot fi raportați mai întâi de toate la personalitatea profesorului și cea a elevului/studentului și că printre acești factori se evidențiază în mod special *efectul Pygmalion*.

Așa cum *efectul Pygmalion* exercită o influență nefastă asupra evaluării didactice, este extrem de important să realizăm care sunt modalitățile practice de „limitare în posibilități” a acestuia. O analiză meticuloasă a surselor de specialitate – în special, a studiilor axate pe identificarea „formelor, metodelor, procedeelelor și mijloacelor care asigură aprecierea justă și obiectivă a cunoștințelor sau abilităților” – arată că problema în cauză nu este una nouă (de ea au fost preocupate mai multe generații de analiști ai câmpului educațional) și că, până în prezent, soluționarea ei a devenit posibilă ori de câte ori s-a recurs la (a) *organizarea & desfășurarea unor examene externe (la aceste examene sunt atrase cadre didactice din alte medii instituționale)*, (b) *extinderea lucrărilor cu caracter secret (adică a lucrărilor care pot asigura anonimatul celor apreciați)*, (c) *antrenarea mai multor profesori/învățători în evaluarea aceluiași elev/student sau (d) compararea rezultatelor evaluării cu cele realizate, pe parcurs, de inspectorii școlari ori alte persoane cu funcții de control (directori, directori-adjuncți, diriginți etc.).*

Cuvinte-cheie: *eficiența învățământului, randamentul procesului de predare-învățare, 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 new (several generations of analysts of the educational field have been struggling with it) and that, up to this moment, a solution can be found every time one resorts to the (a) *organization of some external examinations (where teaching staff from other institutional environments are invited to participate)*, (b) *extension of works with a secret character (meaning works that ensure the anonymity of those to be appreciated)*, (c) *involving several teachers in the process of evaluating one and the same student* 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 *eficienței învățământului*¹ sau – în alți termeni – despre stabilirea corectă a *randamentului procesului de predare-învățare*², este foarte important să punem accentul pe necesi-

¹*Eficiența învățământului*, vom reaminti, exprimă capacitatea sistemului de învățământ de a realiza, de o manieră coerentă și la un nivel calitativ satisfăcător, întreaga gamă a obiectivelor preconizate (adică, expresia lui C. Cucoș, „de a parveni la rezultate concretizate în comportamentele și atitudinile celor ce studiază, prin eforturi determinate la nivel macro- și microstructural”).

tatea asigurării unui climat docimologic de maximă corectitudine și nepărtinire. Câteva aserțiuni, preluate din lucrările unor distinsi exponenți ai științei pedagogice, vin în susținerea unui asemenea gen de poziționare:

- *aparitia sistemului de evaluare sistematică a „tinerilor preocupați de studiul științelor” a semniificat începutul profilării unui act paideutic întemeiat pe imparțialitate și corectitudine* [Ardoino, Berger 1989: 2];
- *calitatea, valoarea și eficiența evaluării rezultatelor procesului de învățământ necesită eliminarea subiectivității în aprecierea celor examinați (deoarece pot exista situații de incorectitudine în plus sau minus în notare de 1-3 puncte)* [Bantoș 1994];
- *evaluarea urmărește supravegherea procesului de învățare, printr-o verificare obiectivă a progresului și randamentului final* [Surdu 1995];
- *docimologia reprezintă studiul sistematic al examenelor, analiza științifică a modurilor de notare, a variabilelor notării la examinatori diferiți și la același examinator, a factorilor subiectivi ai notării, precum și identificarea mijloacelor menite să contribuie la asigurarea obiectivității examinării și evaluării* [Pavelencu 1976; Cucos 1998];
- *tot ceea ce poate contribui la o apreciere cât mai obiectivă a nivelului de cunoștințe și a capacităților unei persoane în diverse împrejurări și în diverse scopuri reprezintă obiect de studiu pentru docimologie* [Nicola 1996].

Dorința specialiștilor din domeniul pedagogiei de a supune întreaga procedură „de colectare, organizare și interpretare a datelor cu privire la calitatea activităților de formare” principiului imparțialității nu este, bineînțeles, una incidentală, neîntemeiată, fără rost și fără explicare. Or, evaluarea rezultatelor procesului de învățământ – ca „proces prin care se stabilește dacă sistemul de predare-învățare își îndeplinește funcțiile pe care le are”, ca „mecanism de obținere a informațiilor cu referire la ceea ce se întâmplă în perimetrul câmpului educațional și de valorificare a acestor informații în vederea elaborării unor aprecieri adecvate” sau ca „procedură complexă de comparare a rezultatelor activității instructiv-educative cu obiectivele planificate, cu resursele utilizate și cu rezultatele anterioare” - înfățișează un fenomen extrem de complicat, cu elemente predictibile, coerente, bine „puse la punct”, dar și cu numeroase disfuncții ori dificultăți. Idealul obiectivității, într-un asemenea context, este adeseori afectat. Factorii perturbatori instituiți induc „variații destul de semnificative, relevante fie la același examinator în momente diferite, fie la examinatori diferiți” [Cucos 1998]. Contrar așteptărilor, observăm – cu nedumerire, de cele mai multe ori – că evaluarea poate fi și un mijloc de măsurare subiectivă, un factor de emiterie a unor judecăți de valoare axate pe niște axiologii strict particulare, ei revenindu-i, în anumite împrejurări, statutul de anihilator al interesului pentru studiul continuu, pentru perfecționare sau pentru obținerea unor performanțe cât mai înalte.

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

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

De ce efectul Pygmalion?

Pygmalion, așa cum găsim în numeroase surse de extracție filosofică, literară sau/și mitologică³, a fost un rege al Ciprului și, totodată, un sculptor de mare valoare. Deoarece nu reușise să-și găsească o parteneră de viață pe potrivă aspirațiilor sale și așa cum în regatul pe care-l controla dădea semne de viață

²*Randamentul școlar ține, ca și eficiența învățământului, de domeniul emiterii judecăților de valoare cu referire la rezultatele procesului de predare-învățare, dar dispune, în același timp, de o anvergură mai mică, fiind dat doar de nivelul de pregătire teoretică și acțională a circilor/ucenicilor (de un nivel de pregătire care, expresia aceluiași C. Cucos, reflectă o anumită concordanță între ceea ce s-a studiat și ceea ce se regăsește în conținutul circumscris de programele școlare existente).*

³Pentru 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., *Dicționar de mitologie generală*, București, Editura Albatros, 1995; Borbély Șt., *Mitologie generală*, Cluj-Napoca, Editura Limes, 2004; Cazimir Șt., *Pygmalion. Eșeu de mitologie comparată*, București, Editura Cartea Românească, 1982 sau/și Braunstein Fr., Pepin J.F., *Marile mituri ale lumii*, București, Editura Lider, 1997.

un puternic val de promiscuitate, de conviețuire în condiții de mizerie morală a mai multor persoane de sex diferit, el hotărăște că nu se va căsători niciodată și, drept consecință, se apucă să cioplească în fildeș idealul său feminin. Statuia care, până în cele din urmă, i-a reușit arăta atât de frumos, încât *Pygmalion* se îndrăgostește de ea, numind-o Galatea⁴. Mai mult, cuprins de-o patimă nemăsurată, el începe să o roage cu cel mai mare foc pe *Afrodita*, zeița frumuseții și a iubirii, să îi aducă pe cineva la fel de minunat⁵. Rugile și pasiunea proaspătului îndrăgostit o impresionează pe zeiță. În curând, statuia denotă antren, devine carne, om cu suflet, ființă deschisă pentru amor⁶.

Așa cum se întâmplă mereu în mituri, cei doi își leagă sufletele, nasc copii („(...) și când, pentru a noua oară, luna s-a închis peste discul său plin, tânăra fată naște un fiu cu numele simbolic de *Pathos* (...)”), trăind fericit până la adânci bătrâneți...

Mai aproape de zilele noastre, tema legendară a lui *Pygmalion* se regăsește într-o piesă omonimică scrisă de G.B. Shaw. Publicată inițial, la Londra (1912) și jucată, mai apoi, la Paris (1923), opera suscită interesul publicului, devenind – pe parcurs – una de înaltă condescendență. Scriitor spiritual, cu gustul paradoxului, mereu predispus să dinamiteze convențiile, G.B. Shaw își alege ca erou un tânăr și bogat profesor de fonetică, pe nume *Higgins*, care întâlnește, întâmplător, o florăreasă drăguță vorbind cu accent de provincie. Își propune să o inițieze în regulile limbajului frumos și să facă din ea o *lady*. Ceea ce îi reușește, de altfel. *Eliza Doolittle* – or, anume acesta este numele florăresei - devine o desăvârșită „doamnă nobilă”, o femeie fermecătoare, înțeleaptă, bogată și bine educată. Va fi prezentată înaltei societăți și i se va oferi o viață nouă. La un moment dat, când un alt tânăr (pe nume *Pickering*) se îndrăgostește de ea, *Eliza* îi dezvăluie caracterul ambivalent al sentimentelor sale: „(...) diferența dintre o adevărată doamnă și 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 și întotdeauna o să mă trateze așa. Dar pentru dumneavoastră, știu că pot fi o femeie cumsecade pentru că o să mă tratați ca pe o doamnă și întotdeauna mă veți trata așa”.

În mare – și acest lucru poate fi observat relativ ușor –, *efectul Pygmalion*, derivând din mitul cu același nume, ar exprima o „putere a așteptărilor”. Or, anume așteptările ne fac să devenim o persoană sau alta⁷. Contează, bineînțeles, ce așteptăm noi de la propria persoană, dar, în același timp, contează

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

⁵Iată cum arată acest răscolitor moment în versiunea aceluiași *Ovidiu*: „Pygmalion adresează o rugă lui Venus (Afroditei): „Dacă este adevărat, o, Zei, că voi puteți acorda totul, eu vă adresez dorința ca soția mea să fie – și pentru că nu îndrăznește să spună: fecioară de fildeș – asemănătoare fecioarei de fildeș” [ibidem, 59].

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

⁷Așteptările, după cum s-a demonstrat nu o singură dată, redau o stare de veghe a conștiinței orientată spre înregistrarea senzorial-perceptivă a ceea ce pare a fi verosimil. Prin intermediul lor, se anticipează în timp și se consenmează ca fiind realizate evenimentele care încă nu au avut loc sau care au fost realizate doar în parte. Ori de câte ori dau semne de existență, ele nu fac decât să profileze un soi de probabilități subiective sau ipoteze (fie implicite, fie explicite) care prevăd apariția a tot felul de rezultate/efecte comportamentale. În principiu, așteptările sunt rezultatul unor procese de condiționare sau a unei învățări bazate pe observație. Astfel, în cazul relației de tipul R-S, structurile mentale vizate iau forma credințelor privind relația dintre un comportament și consecințele sale (care credințe sunt formate îndeosebi prin condiționare operantă), iar în cazul relației de tipul S-S – forma credințelor care spun că un anumit eveniment-stimul anticipează apariția altui eveniment-stimul (care credințe sunt formate îndeosebi printr-un proces clasic de condiționare).

extrem de mult și traseul pe care ne cheamă să-l urmăm cei din preajma noastră. De ce nu suntem cu toții independenți în gândire și acțiuni? De ce nu procedăm așa cum ne duce capul? Unul dintre motive, cu siguranță, este acela că „nu trăim singuri, iar prezența celorlalți determină schimbări și schimburi (mutuale) de crezuri, aspirații și valori” [Ionescu]. Oricât am fi de non-conformiști, există oameni de al căror punct de vedere nu putem face abstracție și ale căror îndemnuri am fi tentați să le urmăm. Până la urmă, așa cum obișnuia să spună G. Eliot, „toți suntem înclinați să credem ceea ce lumea crede despre noi”.

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

- orice persoană are așteptări de la cei cu care se află în contact, conlucrează, întreprinde anumite acțiuni concrete;
- persoana în cauză comunică aceste așteptări de o manieră consistentă sau mai puțin consistentă;
- cei din jur intuiesc sau citesc – într-o măsură mai mare ori mai mică – aceste așteptări;
- productivitatea actului de conlucrare se află într-o dependență direct proporțională de așteptările pe care respectivele categorii de actori le au unele față de altele.

Efectul Pygmalion, irefutabil, îl poate determina pe om să exceleze, ca răspuns la bunele așteptări legate de el, ca reacție la părerea că este capabil să aibă succes și că acest succes este unul realizabil. Totodată, efectul vizat poate și să diminueze performanța aceluiași 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 așteptări înălțătoare „(...) va lăsa cicatrici pe carierele celor ce râvnesc să se afirme, va tăia adânc în stima lor de sine și le va distorsiona imaginea despre sine”⁸.

În interacțiunile cotidiene, oamenii adesea dau curs unor așteptări 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 și ceilalți încep să se comporte în așa fel încât să se confirme – secvențial sau în deplinătate – previziunile elaborate anterior. Intrate în traiectoria existențială a indivizilor, așteptările lasă o puternică amprentă asupra modului în care se organizează câmpul cognitiv al acestora, asupra procesului de structurare a situațiilor în care ei se găsesc și asupra selectării comportamentului ce va fi actualizat din repertoriul acțiunilor lor potențiale. Mai mult decât atât, așteptările pot crea realitatea socială, pot influența cursul evenimentelor în așa fel încât, chiar neadevurate, ele sfârșesc prin a se adevăra. Un exemplu, adus de Șt. Boncu, cunoscut psihosociolog ieșean, este suficient de convingător în acest sens: „Dacă A crede că B este prietenos și sociabil din fire, se va comporta îndatoritor și 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 inițială. Cu siguranță că nu-și va da seama că dacă ar fi crezut că B este rece și distant, ar fi adoptat un stil de interacțiune distant și rezervat. Probabil că în cazul acesta B l-ar fi tratat, la rândul său, rece, tratamentul pe care A l-ar fi interpretat ca o validare a expectanțelor sale. În oricare din cele două situații, A nu este conștient că propria lui conduită generează o realitate care nu face decât să-i confirme așteptările”.

Rolul așteptărilor în contextul relațiilor interpersonale, vom reaminti, poate fi elucidat pornindu-se de la câteva concepte relevante, dar mai ales de la cel ce vizează *starea de auto-eficiență* și de la cel ce ia în calcul *predicția care se autoîmplinește*.

Noțiunea de *auto-eficiență* (*self-efficacy*) se referă la „credințele oamenilor despre capacitățile lor de a exercita un control asupra evenimentelor ce le afectează viața” (A. Bandura). Din acest punct de vedere, auto-eficiența consună perfect cu ceea ce poartă numele de așteptare, adică reflectă o poziție realistă cu referire la nivelul de reușită a unei acțiuni. Credințele autoeficienței, sunt predispuși să creadă specialiștii, operează asupra comportamentului prin procese motivaționale, cognitive și afective, influențând comportamentul atât direct, cât și indirect (prin efectul lor asupra mecanismului autoregenerator constituit din standardele performanței). Eficiența crescută va antrena așteptarea succesului și va genera perseverența în fața obstacolelor și frustrărilor. La fel, credințele scăzute privind eficiența personală vor mobiliza puține resurse, mărind probabilitatea eșecului.

În ceea ce se referă la conceptul de *predicție autoîmplinitoare* (*self-fulfilling prophecy*), acesta, discutând în termenii relației de atribuire (observator-actor), pune în evidență situația de interacțiune în care așteptările credibile ale observatorului vor suscita un anumit comportament din partea actorului, ultimului revenindu-i să confirme (inconștient, de regulă) așteptările legate de el. Făcându-și apariția în știința psihologică grație eforturilor lui R. Merton (1948), conceptul în cauză avea în vedere, de la început, relația experimentator – subiect experimentat/observator – observat: examinatorul cu așteptări pozitive găsește Q.J.-uri superioare examinătorului cu așteptări negative față de același subiect supus procesului de investigație.

⁸La general, spun specialiștii, *efectul Pygmalion* dispune de doi poli și o zonă intermediară situată între acești doi poli. Este sau nu este avantajos *efectul Pygmalion*, se întrebă, bunăoară, într-un studiu recent, R. Ionescu [Ionescu]. Și răspunde: „Ca de obicei, situația nu se poate zugrăvi doar în alb și negru, dar îi putem localiza cu aproximație poli. Când ochiul critic al celorlalți se închide, cresc șansele de a repeta comportamente social indezirabile. Fără anumite legi nescrise nu ne-am putea adapta la societatea în care trăim. Aceasta este *polul pozitiv*. Datorită privirii critice mereu ațintită asupra noastră, ne simțim presați să fim la nivelul standardelor impuse, începând de la unghii curate până la percepțiile morale. Acesta ar fi *polul negativ*. Însă mai există o *zonă intermediară* în care avantajele se pot transforma în dezavantaje dacă nu le cunoaștem și nu le folosim în modul cuvenit”.

Cum acționează efectul Pygmalion asupra lui homo studiosus?

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

- a) profesorii au unele așteptări în ceea ce privește performanța elevilor;
- b) elevii tind să răspundă așteptărilor pe care le au - față de ei - profesorii;
- c) performanțele școlare sunt determinate și influențate de aceste așteptări.

Partea experimentală a lucrării a implicat prezentarea de informații false unui grup de profesori vizavi de potențialul intelectual al anumitor elevi selectați aleator (acestora li s-a dat numele de „bloomers”). Acțiunea s-a desfășurat într-o școală primară din San-Francisco. Deși, inițial, toți ucenicii au trecut printr-un test de inteligență, rezultatele acestuia – în strictă conformitate cu logica demersului investigational - nu au fost făcute publice. La sfârșit, s-a constatat că ucenicii „marcați”, dar mai ales cei din clasele I și II, au avut rezultate mai bune decât cei care, conform indicatorilor nedeclarați ai testului de inteligență, le erau mai mult sau mai puțin superiori din punct de vedere mental. Astfel, cei care-i reprezentau pe „bloomers” au câștigat în medie 12 puncte la coeficientul de inteligență, în timp ce antipozii și-au îmbunătățit performanța cu doar aproximativ 8 puncte. La ucenicii din primele clase discrepanța a fost și mai mare, raportul fiind de 28 la 10.

Ipotezele de lucru ale studiului, așadar, s-au confirmat în deplinătate: *categoriile de elevi care au fost prezentate cadrelor didactice ca fiind „puternice” au obținut rezultate mai bune decât acele categorii de elevi care au fost prezentate ca fiind „slabe”, în condițiile în care și unele, și altele dispuneau, de fapt, de aceeași potențialitate valorică.*

Referindu - se la datele experimentale obținute de către R. Rosenthal și L. Jacobson, mai mulți specialiști – printre care, în mod special, T. Good și J. Brophy [Brophy; Drophy] – țin să ofere următoarele explicații:

- a) la începutul perioadei școlare, profesorii/învățătorii au așteptări diferite față de discipolii săi (în fond, cadrele didactice nu sunt de condamnat; or, așteptările în cauză iau în calcul niște informații pe larg vehiculate atât în școală, cât și în afara ei);
- b) pe fundalul așteptărilor existente, profesorii/învățătorii se comportă diferit cu cei pe care au obligația să-i instruiască (oferindu-le sarcini ale căror grade de dificultate diferă de la un caz la altul);
- c) tratamentul diferențiat pe care-l aplică profesorii/învățătorii le indică discipolilor cum arată așteptările legate de ei;
- d) până în cele din urmă, aceste așteptări sunt interiorizate de către discipoli, acest fapt contribuind, încetul cu încetul, la bulversarea activității lor cognitive/academice;
- e) în cazul în care nu se va opune rezistență activă acestui gen de imixtiune, discipolilor le va fi afectată motivația, aspirațiile, rezultatele școlare;
- f) rezultatele finale obținute vor întări așteptările existente ale profesorilor/învățătorilor (aceste așteptări bazându-se, de acum încolo, pe fapte/date considerate a fi obiective).

Evident, ar fi greșit să se creadă că puterea efectului Pygmalion depinde în exclusivitate de factorul inteligență. Însuși R. Rosenthal este acela care nu se mulțumește cu cele înregistrate la 1968, atrăgând atenția asupra necesității abordării entității efectului Pygmalion din mai multe perspective. Pedalând pe această idee, el ajunge să constate, în timp, că așteptările – înalte sau scăzute – ale profesorilor față de discipolii săi sunt provocate, pe lângă coeficientul de inteligență, de *atractivitatea fizică, informațiile cu referire la notele anterioare (sau, mai larg, cu referire la comportamentul anterior), proveniența socială, înregimentarea profesională, apartenența rasială, durata relațiilor de cunoaștere mutuală.* În plus, ține să menționeze reputatul cercetător american, profesorii/învățătorii tind să-i abordeze pe elevii/studenții în raport cu care au anumite așteptări în baza a cel puțin *patru dimensiuni sociale:*

- *climatul* (de pildă, comportându-se de o manieră caldă/apropiată cu elevii/studenții față de care manifestă așteptări mari/înalte);
- *feedbackul* (de pildă, laudându-i mai mult pe acei elevi/studenți față de care manifestă, din nou, așteptări mari/înalte);
- *intrări/input* (de pildă, oferind mai puține informații celor ce inspiră așteptări neînsemnate);
- *ieșiri/output* (de pildă, furnizând mai multe ocazii de a răspunde elevilor/studenților față de care manifestă așteptări de anvergură).

Prin ceea ce izbutesc să întreprindă, R. Rosenthal și 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 prejudecățile pozitive sau negative ale profesorului să influențeze succesul școlar, deși diagnoza obiectivă a premiilor învățării nu lasă să se întrevadă posibilitatea unei astfel de modificări* [Schaub; Zenke 2001];
- C. Cucuș: *generând erori și fluctuații în notare, efectul Pygmalion face ca aprecierea celor care studiază să fie puternic influențată de părerea pe care profesorul/învățătorul și-a format-o pe parcurs despre capacitățile acestora, părere care a devenit relativ fixă, inflexibilă; predicțiile cadrelor didactice nu numai că anticipă, dar și facilitează apariția comportamentelor invocate* [Cucuș 1998];
- A. Petrescu: *efectul Pygmalion conduce la modificarea comportamentului elevului în raport de convingerea profesorului/învățătorului că el, elevul, nu poate rezista cerințelor școlare; acest comportament indus elevului duce, în final, la eșec* [Petrescu 2001].

Dat fiind faptul că *efectul Pygmalion*, din câte am văzut, generează o obiectivitate scăzută în stabilirea corectă a randamentului activității de predare-învățare, este imperios necesar să știm cum anume și în ce condiții influența nefastă a acestuia poate fi redusă substanțial sau chiar anihilată.

Despre posibilitatea eliminării efectului Pygmalion din sfera învățământului

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

- inițierea multiaspectuală a cadrelor didactice – prin intermediul unor seminare specializate, a unor conferințe științifico-practice, mese rotunde sau/și workshop-uri tematice – în tot ce ține de caracteristicile definitorii și legitățile de funcționare ale *efectului Pygmalion*;
- stabilirea, încă de la faza de proiectare didactică, a unor obiective generale și operaționale adecvate finalităților procesului instructiv-educativ;
- mărirea numărului de probe curente date elevilor/studenților cu scopul diminuării puterii incidentalului/hazardului în aprecierea nivelului de însușire a materialului predat;
- asigurarea anonimatului probelor scrise, corectarea aceleiași lucrări de mai mulți profesori/învățători (mai ales, în cazul examenelor);
- compararea notelor înregistrate de către profesori/învățători cu ceea ce-au reușit să stabilească, cu referire la aceiași elevi/studenți, alte persoane investite cu funcția de control (directori, directori adjuncți, inspectori școlari etc.);
- dezvoltarea, prin toate modalitățile posibile, a încrederii în posibilitățile elevilor/studenților și promovarea sistematică a unghiului de vedere potrivit căruia ei sunt capabili de reușite școlare auguste;
- încurajarea elevilor/studenților să participe la tot felul de activități apte să aducă o îmbunătățire continuă atât a imaginii lor, cât și a calității relațiilor lor cu învățătorii/profesorii (concursuri, dezbateri, mese rotunde, olimpiade, victorine etc.);
- asigurarea *coaching*-ului⁹ între patru ochi, a unui tip de *coaching* chemat să pună accentul pe ceea ce elevul/studentul face bine, și nu pe slăbiciunile acestuia);
- exprimarea neîntârziată – de către cadrul didactic – a devotamentului sincer față de elevii/studenții care au reușit să obțină succes (oricât de mic ar fi) sau care depun un anumit efort pentru a-l obține pe viitor.

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

⁹*Coaching*-ul, vom reaminti, redă o varietate de program mentorial, prin intermediul căruia persoanelor (elevilor sau/și studenților, în cazul nostru) li se acordă o atenție personală în vederea integrării lor în cultura organizației, precum și pentru dezvoltarea deprinderilor, formarea abilităților și a relaționării interpersonale. *Coaching*-ul, așa cum găsim în literatura de specialitate [Hobson 2003], redă o „focalizare pe deprinderi și competențe în acțiune, precum și de feedback asupra performanțelor”. În fond, *coach*-ul (în cazul nostru, învățătorul sau profesorul) îi ajută pe cei cu care conlucrează să-și 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 potențialului intelectual al unor persoane luate separat sau al unor întregi colectivități.

totuși, să recunoaștem că lucrurile nu stau tocmai așa. Nimeni, suntem convinși, nu ar merge până a nega că efectul nominalizat continuă să bântuie prin școli, că din cauza lui un număr impunător de elevi/studenți nu-și primesc notele care corespund nivelului lor de pregătire și pe care, respectiv, le merită cu adevărat. Chiar cu riscul de a-și confirma statutul lor de *pygmalioni moderni*, înșiși profesorii/învățătorii ar putea fi predispuși, credem, să depună mărturie în favoarea existenței unei asemenea stări de fapt.

Să nu fim, însă, pesimiști. Știm deja ce avem de făcut pentru a ieși din impas. Cadrul didactic a fost și va fi mereu elementul nodal al activităților cu caracter instructiv-educativ. Tendințele evenimențiale sunt de așa natură încât el va trebui – mai devreme sau mai târziu – să renunțe la postura sa tradițională și să se transforme, în condițiile în care instituțiile de învățământ se restructurează, tot mai frecvent, în echipe de elevi și profesori, într-un veritabil planificator al activităților de grup, într-un moderator imparțial, într-un facilitator al echitabilității, într-un consultant bine inițiat și echidistant. El este acela care, în noile condiții, va trebui să manifeste maximum de corectitudine în relațiile cu discipolii săi, să facă din obiectivitate un puternic catalizator al interacțiunilor din cadrul sălilor de studii. În definitiv, schimbându-și radical atitudinea față de ceea ce poartă numele de relaționare didactică, el va fi în stare să prefacă travaliul școlar într-o activitate atractivă, desfășurată pe un fundal concordant, temperat, cald și 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 și cum evaluăm* / trad D. Samarineanu; pref. G. Berger, Iași, Editura *Polirom*, 2000, p. 17).
3. Bontaș, I., *Evaluarea cunoștințelor. Docimologia*, în I. Bontaș, *Pedagogie*, București, Editura ALL, 1994.
4. Surdu, E., *Rolul și funcțiile evaluării în învățământ*, în E. Surdu, *Prelegeri de pedagogie generală. O viziune sociopedagogică*, București, Editura *Didactică și Pedagogică*, R.A., 1995.
5. Pavelcu, V., *Principii de docimologie*, București, Editura *Didactică și Pedagogică*, 1976.
6. Cucuș, C., *Probleme de docimologie didactică*, în C. Cucuș (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice: curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță*, Iași, Editura *Polirom*, 1998.
7. Cucuș, C., *Evaluarea randamentului școlar*, în C. Cucuș, *Pedagogie*, Iași, Editura *Polirom*, 1998.
8. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, București, Editura *Didactică și Pedagogică*, R.A., 1996.
9. Cucuș, C., *Factori ai variabilității aprecierii și notării*, în C. Cucuș, *Pedagogie*, Iași, Editura *Polirom*, 1998.
10. Ovidius, *Metamorfoze*, București, Editura *Științifică*, 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 expectations for children's classroom performance: some behavioral data*, în *J. Educ. Psychol.* - 61:365 – 74, 1970.
14. Good, T. & Brophy, J., *Looking in classrooms*, New York: *Harper and Row*, 1984.
15. Schaub, H., Zenke, K.G., *Dicționar de pedagogie* / trad. Rodica Neculau; consultant științific: C. Cucuș, Iași, Editura *Polirom*, 2001.
16. Cucuș, C. *Factori ai variabilității aprecierii și notării*, în C. Cucuș, *Pedagogie*, Iași, Editura *Polirom*, 1998.
17. Cucuș, C., *Factori perturbatori în apreciere și notare*, în C. Cucuș (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice: curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță*, Iași, Editura *Polirom*, 1998.
18. Petrescu, A., *Factori care generează o obiectivitate scăzută în evaluarea didactică*, în I. Jinga & E. Istrate (coord.), *Manual de pedagogie*. – București: Editura ALL EDUCATIONAL, 2001.
19. Cucuș, C., *Factori ai variabilității aprecierii și notării*, în C. Cucuș, *Pedagogie*, Iași, Editura *Polirom*, 1998.
20. Cucuș, C., *Factori perturbatori în apreciere și notare*, în C. Cucuș (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice: curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță*, Iași, 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*, București, Editura ALL EDUCATIONAL, 2001.
22. Hobson, A., *Mentoring and Coaching for New Leaders*. Full Report: National College for School Leadership, 2003.

FORMAREA COMPETENȚEI CULTURII ÎNVĂȚĂRII ÎN CONTEXTUL TEHNOLOGIILOR EDUCAȚIONALE

Virgil MÂNDĂCANU, *Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova*

Rezumat: Experiența transformărilor învățământului pedagogic superior în formă și conținut prin Procesul Bologna, conform noii arhitecturi a studiilor (licență, masterat, doctorat), bazat pe credite transferabile, pe standarde curriculare și profesionale, pe creșterea calității în educație și cercetare, acum doi ani, ne arată că procesul de formare inițială, cât și de reciclare a cadrelor didactice nu poate fi asigurat și realizat păstrând accentul pe paradigma predării –

Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

învățării – evaluării, pe folosirea tehnologiilor informaționale (TIC), pe magistrocentrism orientat spre cunoaștere, mobilitatea în Europa fără a renunța la vechiul sistem de predare.

Cuvinte-cheie: *competența culturii învățării, paradigma umanistă a managementului interacțiunii subiect - subiect al culturii învățării, managementul culturii învățării în contextul integralității personalității, tehnologii educaționale 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.*

Conferințele, simpoziioanele teoretico-practice științifice petrecute în ultimii 5 ani în multe universități din țară și peste hotare ne permit să spunem sincer și deschis că Procesul Bologna cu toată substanța unei noi orientări, moderne, n-a transmis universităților totuși o nouă respirație în trezirea adevărată a celor care acum în învățământul de masă vor să folosească aceleași pârgșii, pe care le folosește învățământul de elită european.

Învățământul de calitate nu poate fi realizat dacă profesorii și studenții nu sunt implicați profund în procesul de cercetare – inovare, de dezvoltare a gândirii critice, creative, iar managementul interacțiunii subiect – subiect al învățării nu este asigurat de tehnologii educaționale moderne:

- în primul rând, la comutarea accentului de la un sistem de predare la o cultură a învățării, adică comutarea de la magistrocentrism la pedocentrism, când procesul de studii se bazează pe orientarea profesională; cunoașterea potențialului creativ individual; dezvoltarea la maximum a potențialului individual creativ; învățării individuale, în grup și colectivă cu caracter deschis; dezvoltarea gândirii critice, creative; motivarea și stimularea necesității învățării permanente; construirea / dezvoltarea cunoștințelor, capacităților, competenței profesionale a personalității umaniste. Acest sistem cere o pregătire specială în formarea culturii învățării atât a studenților, cât și a profesorilor. Aceasta nu se poate realiza calitativ doar prin credite transferabile și standarde curriculare / profesionale, ci neapărat și cunoașterea potențialului individual de performanță și excelență, prin folosirea tehnologiilor educaționale de tip nou (TEM).
- în al doilea rând, catedrele, cadrele didactice și studenții vor fi implicați profund în procesul de învățare prin cercetare – inovare. Aceasta cere o metodologie și tehnologie specifică în învățare. Finanțarea modestă a cercetătorilor universitari; nefamiliarizarea studenților cu ideea de „bildung” în condițiile când deja ne mutăm de la un sistem mai restrâns la un sistem de masă; desconsiderarea deplină a excelenței, performanței, nepreocuparea catedrelor cu orientarea profesională, cu cunoașterea potențialului creativ și posibilitatea gradului de angajare a absolvenților – toate acestea nu pot da viață Procesului Bologna în învățământul universitar.

Experiența transformărilor învățământului pedagogic superior în formă și conținut prin Procesul Bologna, conform noii arhitecturi a studiilor (licență, masterat, doctorat) ne mai arată că numai în baza tehnologiilor informaționale (TIC) nu se poate obține formarea personalității cu competență și performanță, capabile să promoveze integral valorile autonomiei și libertății. Se cer și tehnologii educaționale moderne (TEM) care pot asigura realizarea unei noi paradigme umaniste subiect – subiect în interacțiunea managementului formării culturii învățării. Managementul învățării prin cooperare / colaborare, învățare individuală, învățării în grup, euristică, problematizată, activității de cercetare poate contribui și la edificarea problemei-cheie – schimbarea morală spirituală, intelectuală a pedagogului ca rezultat al integralității dezvoltării profesionale.

În același rând, vom menționa că paradigma învățământului pedagogic umanist superior al interacțiunii subiect – subiect în managementul formării culturii învățării nu prezintă o noutate științifică în pedagogie. Aceasta vizează doar o întoarcere simbolică la modelul clasic al învățământului european care acum menține accentul pragmatic pe performanță, excelență și competitivitate doar în școlile de elită sau care pretinde să devină normă și în învățământul 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 și actuală pentru toate țările Europei care tind spre competitivitate la nivel mondial în contextul integralității dezvoltării profesionale a cadrelor didactice.

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

Paradigma umanistă subiect – subiect al managementului culturii învățării impune renunțarea la centrarea pe transmiterea cunoștințelor, la îmbunătățirea cunoștințelor, la îmbunătățirea procesului de predare, la tendințe de a avea, cât mai multe ore în normă. Se cere o nouă metodologie, se cere implementarea TEM în baza standardelor educaționale, ce vor cuprinde fundamentele psiho-pedagogice ale educației, care acum, parțial, nu sunt stimulate. Profesorii trebuie să-i atragă pe studenți să învețe pe cale experimentală folosind metodele: învățării interactive, euristice, problematice, de cercetare parțială, de cercetare în grup, individuale, colective, iar evaluarea și autoevaluarea cunoștințelor (competențelor) vor purta un caracter deschis și distinct. Aceasta poate avea loc numai în condițiile motivației și orientării profesionale încă din școală. Această muncă a profesorilor școlari și universitari cere mari eforturi și cheltuieli.

Conservatismul și tradițiile vechi, stereotipul ce se menține în învățământul superior prin magistrocentrism, cercetările pedagogice din ultimii 15-20 de ani ce ocolesc procesul de interacțiune subiect – subiect al managementului învățării, neglijarea accentului umanist al formării personalității cadrului didactic, a specificului național, precum și lipsa tehnologiilor educaționale care ar contribui la realizarea acestor probleme – toate frânează dezvoltarea arhitecturii noi a învățământului superior. Competitivitatea învățământului cere ca de rând cu tehnologiile informaționale comunicaționale (TIC), care pun accentul pe învățământul pragmatic, să fie asigurată, de asemenea, proiectarea și implementarea tehnologiilor educaționale noi (moderne) (TEM) care vizează pregătirea inițială a cadrelor didactice.

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

Învățământul de calitate poate fi realizat doar în cazul în care studenții și profesorii sunt implicați profund în procesul de cercetare-inovare, realizând comutarea accentului de la un sistem de predare la o cultură a învățării prin transformarea acestuia în formă și conținut, cu accent pe creșterea calității în educație și cercetare, pe performanță, excelență și competitivitate.

Toate acestea pot fi asigurate dacă la nivel de cercetare vor fi produse și desemnate realizări științifice, tehnologii moderne (TEM) și inovații competitive ce vor favoriza dezvoltarea unei culturi a învățării în baza abilităților intelectuale înalte, de gândire critică și creativă, de autoinstruire permanentă și învățământ deschis la distanță.

Bibliografie:

1. Mândăcanu, Virgil, *Etica pedagogică*. Ed. A III-a, Chișinău, Liceum, 2001.
2. *Etica și arta comportamentului moral*, Chișinău, Baștina, 2004.
3. Mândăcanu, Virgil, *Educație. Credință. Umanism*, Chișinău, Baștina, 2007.
4. Mândăcanu, Virgil, *Profesorul maestru*, Chișinău, Pontos, 2009.
5. Mândăcanu, Virgil, *Specificul tehnologiilor pedagogice în sistema „culturii învățării”*, în *Tehnologii educaționale moderne în contextul formării culturii învățării*. Coord. V. Mândăcanu, Vol. X, Chișinău, 2010.

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

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

Rezumat: Articolul reflectă relația dintre stilul, particularitățile de comunicare a cadrelor didactice universitare cu studenții și succesul activității profesionale. Prezintă interes investigația experimentală care reflectă particularitățile de percepere de către studenți a diferitor stiluri de comunicare didactică și aprecierea lor.

Cuvinte-cheie: școală superioară, cadre didactice universitare, stiluri de comunicare pedagogică, stilul dictator, deficit de contact, stilul atenție diferențiată, stilul hiporeflexiv, stilul hiperreflexiv, stilul rigid, stilul autoritar, stilul axat pe interacțiune 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.

Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

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 calității învățămîntului superior. Responsabilitatea primară, în ceea ce privește asigurarea calității, revine instituțiilor de învățămînt superior, în general, și cadrelor didactice universitare, în particular. Activitatea cadrelor didactice universitare este un moment-cheie în asigurarea calității învățămîntului superior. Aprecierea activității profesionale, a succesului activității profesionale a profesorilor universitari este o procedură complicată și dificilă din motivul că presupune aprecierea următoarelor domenii: activitatea pedagogică, științifică, metodică, managerială, organizațională. Pornind de la ideea că cîmpul universitar cuprinde, în mod necesar, studentul, unul dintre cei mai importanți actori ai săi care, împreună cu profesorul, constituie scheletul învățămîntului universitar și că Școala Superioară funcționează, înainte de orice, pentru studenți, iar strategiile de dezvoltare a acestui sector se integrează sau ar trebui să integreze direcții speciale de educare, formare și emancipare a tinerilor care frecventează cursurile facultăților [Neculau 1997: 237], ne-am propus să cercetăm influența stilurilor de comunicare cu studenții asupra succesului activității profesionale a cadrelor didactice universitare.

Rezultatele investigațiilor științifice pun în evidență faptul că, de fapt, cadrul didactic universitar are un rol hotărîtor în formarea competențelor profesionale ale studentului și în facilitarea dezvoltării personalității 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 studenții și a influenței lor asupra succesului profesional devine o necesitate în condițiile asigurării calității învățămîntului superior.

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

Obiectul investigației realizate de noi a constituit stilurile de comunicare cu studenții a cadrului didactic universitar.

Scopul cercetării l-a constituit investigația relației dintre succesul profesional al cadrelor didactice universitare și stilurile de comunicare cu studenții.

Demersul științific a pornit de la ipoteza că stilurile, particularitățile de comunicare a cadrelor didactice universitare cu studenții au o eficiență diferită din perspectiva activității didactice.

Am administrat metode și tehnici de cercetare științifică cum ar fi: metoda testelor, ancheta, „Propoziții neterminate”.

Eșantionul de cercetare a fost constituit din 40 de respondenți, cadre didactice universitare ale Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți.

Testul „Diagnosticul stilurilor de comunicare pedagogică” pe care l-am administrat ne-a permis să identificăm stilurile de comunicare cu studenții conturate în indici cantitativi. Testul nominalizat identifică opt stiluri de comunicare pedagogică: stilul dictator, deficit de contact, numit și „Zidul chinezesc”, stilul atenție diferențiată, stilul hiporeflexiv, stilul hiperreflexiv, stilul rigid, stilul autoritar, stilul axat pe interacțiune activă. Rezultatele obținute în urma administrării testului nominalizat le prezentăm în figura ce urmează (Vezi Diagrama N-1):

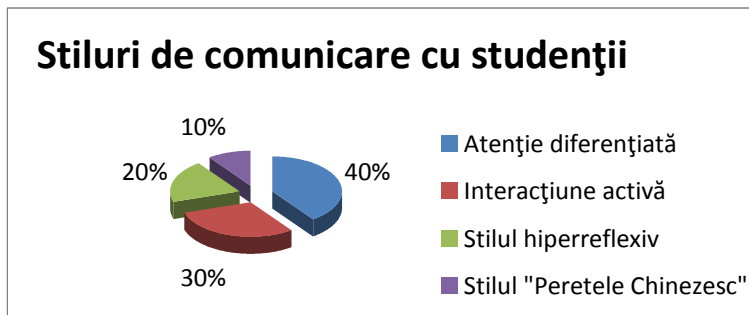


Diagrama N-1

Analiza rezultatelor obținute de respondenți ne-a permis să conchidem că majoritatea cadrelor didactice universitare - 40%, în activitatea didactică, preponderent, recurg la stilul de comunicare axat pe atenție diferențiată, adică manifestă o atitudine selectivă față de studenți. În timpul orelor se orientează,

își concentrează atenția la o parte din studenții din auditoriu: fie la cei mai talentați, fie la cei care întâmpină greutăți, fie la lideri sau la outsideri.

Totodată, o bună parte din cadrele didactice în comunicare cu studenții apelează la stilul de comunicare axat pe interacțiune activă – 30% de respondenți, adică stimulează inițiativa, sînt foarte atenți la schimbările în climatul psihologic din auditoriu și reacționează abil la ele, domină înțelegerea reciprocă, dar cu păstrarea distanței. Problemele de ordin organizatoric, etic, educațional se soluționează creativ și cu eforturi comune. Un număr nesemnificativ de cadre didactice universitare apelează la stilul de comunicare hiperreflexiv (20% respondenți) – profesorul nu ține cont numai de conținuri, dar și de modul în care el este perceput de public. Foarte sensibil reacționează la atmosfera psihologică din sala de clasă, raportînd totul la propria persoană, reacționează neadecvat la replicile și acțiunile din auditoriu. Stilul de comunicare de tip „Zidul chinezesc” este adoptat de circa 10% din respondenți între profesor și educabil există un feedback limitat, slab, dictat de bariere create intenționat în comunicare: lipsa dorinței de a comunica, accentuarea intenționată din partea pedagogului a statutului său, atitudinea neadecvată față de studenți.

Menționăm faptul că în cazul tuturor respondenților (100%) – cadre didactice universitare – a doua poziție după indicii cantitativi îl ocupă stilul de comunicare axat pe interacțiune 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 calității activității, a succesului profesional al cadrelor didactice universitare, din perspectiva studenților. Opinia studenților este valoroasă pentru acest studiu, pentru că ei sînt acei ce interacționează cu profesorii și trăiesc pe propria persoană influențele lor.

Ancheta „Profesorul cu ochii studentului” a fost elaborată din întrebări ce reflectă următoarele aspecte ale activității profesionale ale cadrelor didactice și care sînt indicatori ai calității și succesului profesional: aspecte social-profesionale; funcționale de rol, etico-psihologice, individual-tipologice.

Ancheta „Profesorul cu ochii studentului” a fost utilizată nu doar pentru aprecierea activității cadrelor didactice universitare, dar și pentru investigarea particularităților de percepere de către studenți a diferitor stiluri de comunicare didactică și aprecierea lor.

Reflecțiile ce urmează elucidează rezultatele obținute de respondenți la proba nominalizată:

1. Cadrele didactice universitare care recurg la stilul de comunicare hiperreflexiv expun mai bine conținuturile decît cei cu stilul de comunicare axat pe atenția diferențiată;
2. Cadrele didactice care în comunicare cu studenții apelează la stilul de comunicare axat pe interacțiune activă și la stilul de comunicare hiperreflexiv sînt mai atenți în timpul orelor la reacția auditoriului decît cadrele didactice care în comunicare apelează la stilul de comunicare axat pe atenție diferențiată și la stilul de comunicare de tip „Zidul chinezesc”.
3. Un interes sporit față de succesele studenților îl manifestă pedagogii care în comunicare cu studenții apelează la stilul de comunicare hiperreflexiv, apreciere mai joasă la această întrebare au obținut pedagogii care în comunicare cu studenții apelează la stilul de comunicare de tip „Zidul chinezesc”.
4. Mai exigenți în viziunea studenților sînt pedagogii cu stilurile de comunicare axate pe atenție diferențiată și la stilul de comunicare de tip „Zidul chinezesc”.
5. Tendința de a trezi și a menține interesul față de cursul universitar a fost apreciată, îndeosebi, la pedagogii marcați de stilul de comunicare axat pe interacțiune activă și la stilul de comunicare hiperreflexiv și mai puțin apreciată la pedagogii marcați de stilul de comunicare axat pe atenție diferențiată și 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*, Iași, Polirom, 2000.
2. Neculau, A., *Cîmpul universitar și actorii săi*, Iași, Polirom, 1997.
3. *Competența didactică: (perspectiva psihologică)*. Coord. S. Marcus. București, 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 COMPETENȚELOR DIDACTICE - CONCEPT AL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI FORMATIV

Maria NICORICI, *Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Motto: Nu există învățare fără acțiune (J. Piaget)

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

Cuvinte-cheie: *competență didactică, procesul educativ, competența cognitivă, competența emoțională, competența exploratorie, competențele legate de performanță, situația de învățare.*

Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

Rezumé: L'article présente un aperçu générale 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 și dinamică economie bazată pe cunoaștere din lume, capabilă de o creștere economică durabilă cu locuri de muncă mai bune și mai multe și o mare coeziune socială”. Concomitent cu aceasta se stabilesc și noile competențe de bază pentru toți (pe lângă cele tradiționale):

- competențele digitale;
- limbile străine;
- cultura tehnologică;
- spiritul antreprenorial;
- competențele sociale (încrederea în sine, autonomia funcțională, lucrul în echipă, adaptarea, competențe de învățare).

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

Printre obiectivele strategice ale agenților educaționali (universitate, facultate, catedră) se află prerogativa asigurării calității educației și formării resurselor umane prin *competențe* – consecință firească a procesului educațional și îmbunătățirea imaginii publice a cadrului didactic.

Ce este competența? Conceptul de competență nu este absolut ceva nou. A fost lansat în științele educației de către Noam Chomsky.

Învățarea prin competențe este abordată de mai mulți cercetători din țară și de peste hotare: V. Pișlaru, L. Papuc, V. Cabac, S. Cristea, V. Copilu, I. Jinga, I. Neacșu, M. Diaconu, R. Niculescu etc.

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

Este o noțiune polisemantică, semnificația ei schimbându-se în funcție de domeniul în care se aplică. Odată cu schimbările parvenite în învățământ, valorile au trecut de la conținuturi pe obiective care presupun calitate, iar calitatea se finalizează cu competențe.

Persistă mai multe definiții ale noțiunii de competență, bunăoară:

☞ Din cadrul european al calificărilor extragem algoritmul: Competența = Cunoștințe + Deprinderi + Capacități.

☞ V. Copilu definește competența ca „interacțiunea a 3 C”: Competența = Cunoștințe (C_n) + Capacități (C_p) + Comportament (C_m) [Copilu *et alii* 2002: 154].

☞ În accepțiunea Comisiei Europene, definiția competențelor-cheie este următoarea: „Competențele-cheie reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, deprinderi (abilități) și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională. Acestea trebuie dezvoltate pînă la finalizarea educației obligatorii și trebuie să acționeze ca un fundament pentru învățarea în continuare, ca parte a învățării pe parcursul întregii vieți”.

☞ J. Cardinet afirmă: competența este o finalitate a unei formări globale care pune în joc mai multe capacități într-o singură situație [Cardinet 1988: 134].

Componentele unei competențe sînt:

- Componenta (*savoir-dire*) este o componentă de tip static, legată de senzațiile, percepțiile și reprezentările referitoare la obiectele, fenomenele și persoanele din lumea înconjurătoare.
- Componenta (*savoir-faire*) sau „a ști cum”, permite acțiunea asupra mediului și soluționarea cognitivă și motorie a unor probleme; poate fi aplicată direct la anumite sarcini, implicînd mai multe simțuri și proceduri: (*a ști să faci cognitiv* - presupune activități cognitive care permit a deduce informații noi referitoare la informația existentă; *a ști să faci operațional* - presupune efectuarea unei modificări printr-o operație, un element; *a ști să faci relațional* - presupune stabilirea relațiilor cognitive dintre diferite domenii de studiu, cu scopul de a realiza o activitate).
- Componenta (*savoir-etre*) ține de voință, emoții, motivații și include subcompetențele: a putea să acționezi; a vrea să acționezi; a ști să acționezi.

Secțiunea *Strategii de evaluare și competențele didactice ale profesorului școlar/universitar modern*

Astfel, în cadrul procesului educațional realizat în baza obiectivelor curriculare, *elevul are datoria și posibilitatea să dobândească competențele, în special, la lecție*, sub forma algoritmului, propus de V. Copilu în care, C (competențele) reprezintă:

☞ cunoștințe funcționale, asimilarea cărora este nu doar pentru a le „ști” ca să fie reproduse la examene, dar fiind formate prin exerciții de aplicare sistematică a lor la lecție favorizează formarea de ☞ capacități de aplicare a cunoștințelor sub forma unor priceperi, abilități și deprinderi care după o anumită perioadă să se transforme în ☞ comportamente constructive, a unor conduite și atitudini pozitive în plan profesional.

Adică prin noțiunea de competență înțelegem un termen generic, în care se integrează toate tipurile de obiective realizate în procesul educațional, fiind o *combinație de deprinderi, cunoștințe, aptitudini și atitudini*.

Astfel competențele-cheie cuprind trei aspecte ale vieții:

- a. să dea posibilitatea oamenilor să-și urmeze obiectivele individuale în viață, conduși de interesele personale, aspirații și dorința de a continua învățarea pe tot parcursul vieții;
- b. să le permită indivizilor să participe în societate în calitate de cetățeni activi;
- c. capacitatea fiecărei persoane de a obține o slujbă decentă pe piața forței de muncă.

Începând cu anii 2005-2006, sistemul de competențe-cheie reprezintă un element de referință a planurilor de învățământ și a programelor analitice. Aceste documente principale reflectă formarea competențelor profesionale necesare viitorului cadru didactic - opțiune strategică în politica educațională a învățământului de calitate.

Ce competențe le sînt necesare profesorilor?

În opinia lui Gherghinescu, competența didactică poate fi operaționalizată în număr de cinci competențe specifice:

- *competența cognitivă*, care cuprinde abilitățile intelectuale și cunoștințele așteptate;
- *competența afectivă*, definită prin atitudinile așteptate din partea profesorului și considerată a fi specifică profesiei didactice, fiind și cel mai greu de obținut;
- *competența exploratorie*, care vizează nivelul practicii pedagogice și oferă ocazia viitorilor profesori de a-și exercita abilitățile didactice;
- *competența legată de performanță*, prin care profesorii dovedesc nu numai că știu, dar și că pot utiliza ceea ce știu;
- *competența de a produce modificări observabile* ale elevilor în urma relației pedagogice [Gherghinescu 1999: 18].

Cum pot fi formate competențele în cadrul unei discipline de studiu? Competențele sînt, în esență lor, *transversale (transferabile)*, formîndu-se prin mai multe discipline și nu doar prin studiul unei anumite discipline. Pentru formarea și dezvoltarea competențelor este necesară atît *activitatea teoretică* de informare, dar mai ales *activitatea practică*, desfășurată într-un context profesional real. Aici va depinde mult de competența cadrului didactic și *aptitudinile pedagogice* ale studenților - viitori profesori care pot fi considerate ca premise necesare pentru formarea ulterioară a competențelor didactice. *Atitudinile pozitive* ale studenților față de viitoarea profesie fac posibilă evoluția de la aptitudini la competențe, ca indicatori ai profesionalizării carierei didactice.

Formarea competențelor se poate realiza prin utilizarea mai multor metode și 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 pronunțat caracter de activizare a studenților. În cadrul acestei metode fiecare student simulează rolul cadrului didactic. Din timp ei își selectează tema pentru promovarea unui anumit tip de lecție la biologie. În fața 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 studenți. El oferă posibilitatea plasării studentului în postură de cadru didactic pentru a identifica punctele forte și punctele slabe, pentru a înțelege mai profund cerințele viitoarei profesii, pentru a realiza legătura dintre teorie și practică în cadrul disciplinei de studiu, pentru a reține mai bine informațiile dobîndite, prin utilizarea lor în situații de instruire simulate, pentru a dobîndi experiență didactică, pentru a învăța din greșelile proprii și ale altora, pentru a-și autodirija, în mod conștient, propriul proces de pregătire profesională.

Sînt binevenite și sarcinile de învățare de genul:

Situație de învățare nr.1.

Competențe: proiectarea lecției (Domeniul: Didactica biologiei).

Obiectiv operațional: studenții vor fi capabili să simuleze o lecție la biologie la un anumit conținut.

Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

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

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

Sarcina de lucru: Elaborati proiectul didactic al unei lecții de biologie, conform tuturor rigorilor metodologice (tipul lecției, clasa, cât și tematica/modulul este la libera alegere). Conform proiectului, veți promova ora în grupa dvs., având rolul de profesor de biologie, iar colegii vor fi în calitate de elevi. Proiectul didactic al lecției de simulare și calitatea promovării lecției respective vor fi apreciate după anumite criterii (grila de evaluare a proiectului didactic și Fișa de evaluare a lecției).

Situație de învățare nr. 2

Competențe: proiectarea lecției (Domeniul: Didactica biologiei).

Obiectiv operațional: studenții vor fi capabili să formuleze obiective operaționale cognitive integrate unei competențe, corelate cu un anumit conținut din cursul de biologie.

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

Resurse procedurale: conversația, algoritimizarea (elaborarea de obiective).

Sarcina de lucru: Lucrați în grupuri de câte patru, timp de 5-6 minute. Elaborati câte 3 obiective pe nivele cognitive, după Mager (subiectul, verbul, rezultatul, condițiile, criteriul), corelate cu competența tipuri de înmulțire.

Situație de învățare nr. 3

Competențe: a învăța să înveți, completarea tabelului.

Competența generală: analiza florei cultivate.

Competența specifică: analiza morfologică a plantei cu flori.

Obiectiv operațional: pe parcursul secvenței de învățare studenții vor fi capabili să analizeze organele vegetative și generative a unei plante cu flori în baza planșelor, materialului natural, atlaselor.

Sarcina de lucru: Lucrați în grupuri de câte patru, timp de 10 minute. 1. Citiți textul din fișa lucrării de laborator. Examinați atlasul, planșa și materialul natural. 2. Observați organele vegetative și generative ale plantei, concretizați denumirile și descrieți-le. În baza informațiilor dobândite completați tabelul alăturat.

Denumirea speciei	Organe vegetative			Organe generative		
	rădăcina	tulpina	frunza	floarea	fructul	sămînța

O altă modalitate eficientă de formare a competențelor la o lecție de biologie este implementarea lecțiilor cu caracter formativ, orientate pe formarea de competențe școlare, cu ajutorul verbelor operaționale, ca indicatori unici și unitari în activitatea curentă de p/î/e.

Obiectivele operaționale sînt clasificate pe 4 niveluri cognitive:

Nivelul I. Obiective ce necesită reproducerea mnemonică a datelor (recunoaștere, reproducere de definiții, noțiuni, scheme, tabele) etc.;

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

Nivelul III. Obiective ce necesită operații de gîndire logică (transfer de cunoștințe, interpretare, explicare, argumentare, inducție, deducție, apreciere) etc.;

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

În baza acestor obiective cadrul didactic elaborează *sarcini didactice (SD) pe nivele cognitive* la fiecare lecție în parte, diferențiate pe teme/conținuturi, elaborate cu ajutorul verbelor operaționale/de acțiune, cu sprijinul cărora se desfășoară activitățile didactice:

De exemplu, tema: Aparatul excretor

SD-I (cunoaștere și înțelegere):

1. Numește componentele aparatului excretor.
2. Grupați factorii următori, separîndu-i pe cei care cresc producția de urină de cei care o scad. *Lichide abundente, alimentație bogată în legume proaspete, transpirație, hemoragie, o ceașcă de cafea, hrană sărată.*

SD-II (aplicare):

1. Descrie cum funcționează nefronul?
2. Cum reglează rinichiul compoziția ionică a mediului intern?

SD-III (analiză și sinteză):

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

Secțiunea *Strategii de evaluare și competențele didactice ale profesorului școlar/universitar modern*

2. În baza informațiilor acumulate la curs stipulează care substanțe din plasma sanguină sînt proprii și pentru urină? De ce atare reziduuri ca acidul uric și ureea sînt mai concentrate în urină decît în sînge? SD-IV (rezolvare de probleme):

1. Urmăriți datele prezentate în tabelul alăturat și calculați:

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

- a. Calculați cantitatea de substanțe eliminate în 1,5 l de urină care se elimină într-o zi.
b. Știind că fiecare nefron filtrează 60nl/min ($1\text{nl} = 10^{-9}\text{l}$) de plasmă, calculați cantitatea de plasmă filtrată în 24 de ore. Fiecare rinichi posedă $1,2 \times 10^6$ nefroni.

Prin proiectarea și promovarea lecțiilor axate pe metode formative cadrul didactic îi propune elevului/studentului să învețe făcînd, aceasta fiind prerogativa învățămîntului actual. Doar în cadrul unei lecții proiectate și realizate pe bază de obiective curriculare de formare, educații pot fi astfel antrenați în-cît ei singuri să-și dobîndească achiziții performante sau competențe profesionale necesare pe parcursul întregii vieți.

Bibliografie:

1. Copilu, D., Copilu V., Dărăbăneanu I., *Predare pe bază de obiective curriculare de formare*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2002.
2. Gherghinescu, R., *Conceptul de competență didactică*, în *Competența didactică*, București, Editura ALL, 1999.
3. Cardinet, J., *Evaluasion scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck Wesmael, 1988.

ФОРМИРОВАНИЕ ХИМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ
НА ОСНОВЕ СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА

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

Rezumat: Pentru formarea competențelor chimice se propune aplicarea analizei de sistem. Se examinează esența noțiunilor sistem și elementele lui, abordarea de sistem și analiza de sistem. Competențele chimice se divid în următoarele grupe: noțiunile chimice de bază, alcătuirea ecuațiilor reacțiilor chimice și rezolvarea problemelor, practicumul de laborator și probleme cu caracter integru. Se discută exemple concrete de aplicare a abordării de sistem pentru formarea competențelor chimice.

Cuvinte-cheie: *competență 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).

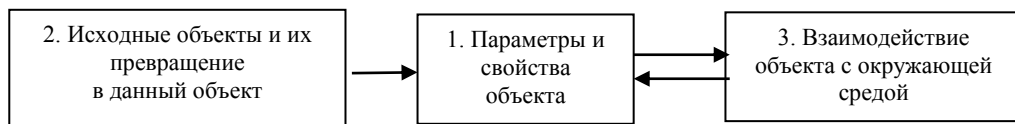


Рис.1. Блок-схема представления объекта с позиций системного анализа

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, влияющие 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.

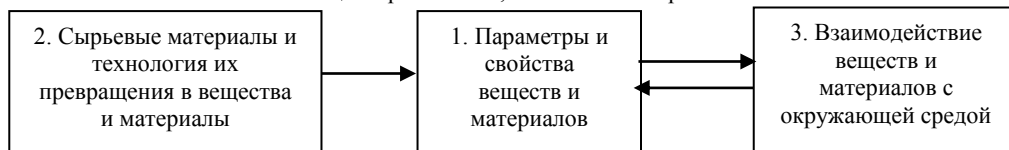


Рис. 2. Блок-схема представления веществ и материалов

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.

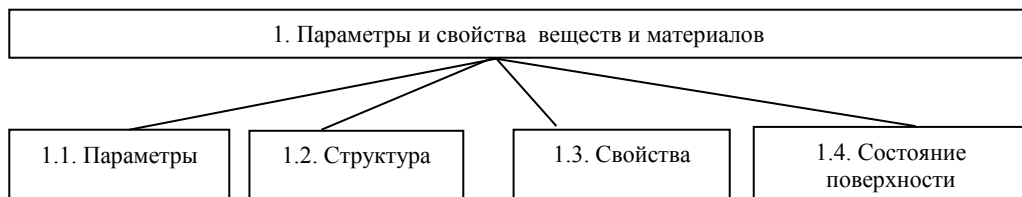


Рис. 3. Блок-схема групп факторов, относящихся к направлению 1. „Параметры и свойства веществ и материалов”

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 подподгруппы 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 лицензионные 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 стеклоформирующей 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. Gofincioi, Valeriu, *Formarea profesorilor pentru implementarea curriculumului modernizat de liceu. Chimia. Suport de curs*, Chișinău, 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 COMPETENȚĂ LA PREGĂTIREA ECONOMIȘTILOR: FORMAREA STRATEGIILOR DE ADAPTARE PROFESIONALĂ A VIITORILOR SPECIALIȘTI

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

Rezumat: Transformările strategice, care au loc în învățământul superior în legătură cu modificarea cerințelor pieței de muncă, ne orientează asupra introducerii maxime a abordării competente în procesul educațional al formării

viitorilor economiști. Abordarea competentă are premise pedagogice atât în practică, cât și în teorie. Referindu-se la practica educației profesionale, pedagogii au atras atenția la decalajul evident dintre calitatea pregătirii specialistului cu studii superioare și cerințele pieței muncii. Abordarea prin competențe în pregătirea economiștilor corespunde direcției contemporane de dezvoltare strategică a businessului. Formarea strategiilor de adaptare profesională a viitorilor specialiști în învățământul superior este instrumentul de realizare a abordării prin competențe, scopul fiind pregătirea unui specialist competent și competitiv, în corespundere cu cerințele pieței.

Cuvinte-cheie: *conceptul de competență, abordarea competentă, competența profesională, competențe pentru economiști, strategiile educaționale, 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.*

Educația superioară contemporană suferă schimbări esențiale, ca rezultat al reacției la condițiile social-economice schimbătoare, ce țin în special de criteriile de cerere a forței de muncă, determinate de piața de muncă. Piața înaintează specialistului o gamă de noi cerințe, care nu sînt suficient sau deloc luate în considerație în programele de pregătire a specialiștilor în educația superioară. Întreprinderile și organizațiile au nevoie de specialiști de o înaltă calificare, competitivi, ce posedă cunoștințe și abilități și se adaptează repede la condițiile schimbătoare ale businessului. Ca rezultat, se modifică structura procesului de învățămînt și abordările față de pregătirea specialiștilor, inclusiv a specialiștilor profilului economic.

În practica învățămîntului superior se utilizează un număr mare de abordări variate, ce stau la baza pregătirii economiștilor. Printre ele se numără atât abordări cunoscute și fundamentate în timp (abordarea tradițională, complexă, sistemică, situațională, de activitate, personală), cât și abordări noi, ce au intrat în procesul de învățămînt relativ nu de mult (abordarea strategică, orientată spre piață, informațională, competentă).

Metodologia abordărilor, ce intră în prima grupă, este mai mult sau mai puțin complet elaborată, deși în măsuri diferite. Esența abordărilor menționate este larg privită de pe pozițiile filozofiei, psihologiei, pedagogiei. Ceea ce ține de grupa a doua de abordări, ele încă nu au primit o suficientă argumentare științifică și răspîndire, dar cu toate acestea sînt tot mai mult recunoscute și utilizate atât de cercetători, cât și de practicieni.

Introducerea abordării competente în activitatea pedagogică e legată de numele savantului-cercetător V. Landseer, care la începutul anilor 80 ai secolului trecut, a publicat într-o revistă științifică „concepția competenței minimale” elaborată de el. De la început, se vorbea despre competența profesională ca un scop și rezultat al educației. Cu toate acestea, competența într-un sens larg avea sensul de „cunoașterea detaliată a obiectului sau deprinderea căpătată”. Pe măsura introducerii în practica educațională, conceptul de competență profesională a căpătat noi forme și conținut. La sfîrșitul secolului trecut așa savanți 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 educație.

Astăzi abordarea competentă în educație presupune posedarea de către student a unui complex de cunoștințe și abilități necesare în activitatea sa profesională. Conținutul competențelor necesare e variat, dar se poate de determinat gama universală de competențe pentru economiști: cunoștințe profesionale; cunoașterea și capacitatea de a interpreta informația din domeniul businessului, dreptului, ecologiei, standardelor internaționale; abilitatea și deprinderile de a lucra cu sisteme informaționale, baze de date; capacitatea de protecție a proprietății intelectuale; capacitatea de a prezenta tehnologii și produse; cunoașterea limbilor străine. În lista deprinderilor individuale intră: deprinderile și abilitățile de comunicare, creativitatea, capacitatea de a gândi creativ, adaptarea, capacitatea de a lucra în echipă și independent, conștiința de sine și autoaprecierea.

Competența se reflectă în abilitatea de a face o alegere, reieșind din evaluarea adecvată a propriilor posibilități într-o situație concretă, și are legătură cu motivația pentru o educație continuă și autoeducație a specialistului. Aici e necesar de a numi elementele componente ale conceptului de competență:

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

Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

- Deprinderile sînt abilitatea de a posedea mijloacele și metodele de efectuare a unei însărcinări concrete. Deprinderile apar într-un diapazon larg, de la forța fizică și îndemnare pînă la educația specializată. General pentru toate deprinderile este faptul că ele sînt concrete.
 - Aptitudinea este predispoziția înăscută de a efectua o însărcinare concretă.
 - Efortul este punerea în aplicare conștientă a resurselor intelectuale și fizice într-o direcție anumită.
- Indiciile fundamentale ale competenței sînt așa trăsături ca flexibilitatea continuă, legată de schimbările necesare succesului specialistului în societatea mereu în schimbare. Cu alte cuvinte, abordarea competență presupune o orientare clară spre viitor - abordarea strategică, care apare în posibilitatea de a crea propria educație, luînd în considerație succesul în activitatea personală și profesională.

În contextul trecerii educației superioare la standardele europene, să ne oprim, de asemenea, la competențele internaționale înaintate specialiștilor. În lista competențelor-cheie în dependență de pozițiile de bază, elaborate de Consiliul Europei, intră:

- competențe politice și sociale, așa ca abilitatea de a lua responsabilitatea asupra sa, participarea la luarea deciziilor în comun, soluționarea conflictelor pe cale pașnică, participarea la funcționarea și îmbunătățirea instituțiilor sociale democratice;
- competențe ce țin de traiul într-o societate multiculturală, așa ca înțelegerea diferențelor, respectul reciproc, abilitatea de a trăi împreună cu oamenii de alte culturi, limbi, religii și convingeri;
- competența în domeniul comunicării, așa ca posedarea comunicării orale și scrise, cunoașterea cîtorva limbi etc.;
- competențe legate de lumea informațională, așa ca posedarea tehnologiilor informaționale, înțelegerea posibilității utilizării lor, a avantajelor și dezavantajelor, capacitatea de a avea o atitudine critică la informația și publicitatea distribuită etc.;
- competențe legate de formarea deprinderii de educare continuă ca bază a unei pregătiri continue pe plan informațional, atingerea succesului în viața personală și de activitate.

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

Abordarea competență are premise pedagogice atît în practică, cît și în teorie. Dacă e să vorbim despre practica educației profesionale, atunci pedagogii demult au atras atenția la divergența evidentă între calitatea pregătirii absolventului instituțiilor superioare de învățămînt și cerințele înaintate față de specialist a angajatorilor și activității de producție.

V. Landseer în articolul său „Conceptul competenței minimale” scrie: „cunoștințele, deprinderile și noțiunile sînt componente importante ale succesului în toate sferele activității, dar ele nu îl asigură. Succesul depinde, de asemenea, și nu într-o măsură mică de obiective, valori, sentimente, speranțe, motivare, independență, cooperare, perseverență și intuiție a oamenilor” [Landseer 1988: 36]. Li Iacocca, un manager de frunte, evidențiază faptul că succesul în afacerile financiare depinde doar cu 15% de cunoașterea profesiei sale, și 85% de abilitatea de a comunica cu colegii, a-i face pe oameni să aibă punctul său de vedere, a-și face publicitate sie și ideilor sale etc.

Toate aceste exemple ne vorbesc despre prezența neajunsurilor în pregătirea specialiștilor, ce constă în faptul că formînd sistemul de cunoștințe și deprinderi la subiect, instituțiile de învățămînt nu acordă destulă atenție dezvoltării multor competențe individuale și sociale, ce determină competitivitatea viitorului specialist.

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

- competența socială (abilitatea de a lucra în grup și a colabora cu alți angajați, gradul de pregătire de a accepta responsabilitatea pentru rezultatul muncii sale, posedarea procedeele de educație profesională);
- competența specială (pregătirea pentru efectuarea independentă a unor tipuri de activități concrete, abilitatea de a soluționa probleme profesionale tipice, capacitatea de a evalua rezultatele muncii sale, abilitatea de a căpăta independent noi cunoștințe și deprinderi la specialitate);
- competența individuală (gradul de pregătire pentru calificarea continuă și realizarea în plan profesional, abilitatea de a reflecta profesional, trecerea de crizele și deformațiile profesionale) [Landseer 1988: 37].

Deseori competența este privită ca sinonim al calității pregătirii specialistului. Acest concept include în sine totalitatea calităților acelor obiecte și procese care au legătură cu pregătirea specialistului. În plan de conținut, conceptul „calitatea pregătirii specialistului” este mai larg în sens decât noțiunea „competența specialistului”. Pe de altă parte, calitatea și competența pot fi în relația „mijloc-condiție-scop”. Scopurile calitative, conținutul, formele, metodele și mijloacele, condițiile de pregătire sînt o garanție necesară formării unui specialist competent.

E important de determinat locul abordării competente în procesul educației. Din punctul nostru de vedere, abordarea competentă nu neagă abordarea academică, dar o aprofundează, lărgeste și completează. Abordarea competentă corespunde mai mult condițiilor economiei de piață, deoarece ea presupune orientarea la formarea în același timp a cunoștințelor profesionale (ceea ce este practic unicul lucru important pentru abordarea academică), ce implică cunoașterea tehnologiilor profesionale, dar și a dezvoltării la studenți a unor deprinderi și abilități universale (competențe-cheie), care sînt cerute de piața de muncă modernă.

Abordarea competentă, fiind orientată mai întîi de toate spre o nouă viziune asupra scopurilor și evaluării rezultatelor educației profesionale, înaintează cerințele sale și față de alte componente ale procesului educațional-conținut, tehnologii pedagogice, mijloace de control și evaluare. Cel mai important aici este proiectarea și realizarea a unor așa tehnologii de învățare, care ar crea situații de introducere a studenților în diferite tipuri de activitate (comunicare, soluționare de probleme, discuții, dezbateri, realizarea proiectelor).

Ca instrument de realizare a abordării competente în educația superioară servesc strategiile educaționale. Cele mai adecvate strategii ale acestei abordări sînt următoarele: învățarea pe module, învățarea „case-study”, elaborarea unui număr de situații pentru primirea deciziilor, învățarea prin proiecte. Aceste strategii îndeplinesc funcții importante în procesul educațional, dintre care se evidențiază funcția dezvoltării capacităților de adaptare a studenților față de mediul profesional.

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

La baza primei strategii (strategia comportamentului adaptiv) stă tendința dominantă de a supune activitatea profesională condițiilor externe ce se manifestă prin necesități stabilite, reguli, norme. În activitatea sa omul, de regulă, se ghidează de postulatul de economisire a propriilor consumuri energetice (fizice, emoționale, intelectuale etc.). De asemenea el folosește, în general, algoritmi de soluționare a problemelor, însărcinările, situațiilor profesionale, elaborate mai devreme, ce se transformă în șabloane și stereotipuri. Această strategie permite omului să intre constructiv în procesul tehnologic, ce se caracterizează prin normele sale, învățarea condițiilor necesare de muncă ce este determinat de reguli și de ordinea internă, să intre în fluxurile de informații existente, în sistemul de relații de afaceri și personale ale membrilor colectivului.

Comportamentul strategiei a doua (strategia de autodezvoltare profesională) caracterizează omul prin capacitatea de a ieși din limitele activității de fiecare zi, de a vedea munca sa ca un tot întreg și a o transforma într-un obiect de schimbare practică. Această avansare îi dă posibilitatea să devină stăpîn pe situație, stăpîn ce își construiește prezentul și viitorul. Aceasta permite acceptarea, conștientizarea și evaluarea internă a dificultății și divergențelor diferitor laturi ale activității profesionale, de a le soluționa independent și constructiv în dependență de orientările sale valorice, de a privi dificultățile ca stimul pentru o dezvoltare ulterioară.

În concluzie, e necesar de a menționa că pentru activitatea profesională eficientă în noile condiții, specialistului nu-i este de ajuns să aibă cunoștințe, deprinderi și abilități profesionale. La pregătirea profesională (și calificare) într-o instituție superioară de învățămînt e necesar de a atrage atenția asupra dezvoltării potențialului adaptiv a viitorului specialist, ce este posibil prin utilizarea abordării competente în procesul educațional și elaborării strategiilor de adaptare profesională a viitorilor specialiști.

Bibliografie:

1. Landsheer, V., *Definirea obiectivelor educaționale*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1979.
2. Rusu, Mina-Maria, *Competența 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. Ландшeer, 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., *Компетентный 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 ȘI METODELE DE NEUTRALIZARE A PROBLEMELOR ADAPTĂRII PROFESIONALE A SPECIALIȘTILOR ÎN ȚĂRILE DEZVOLTATE

Alla TRUSEVICI, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: Adaptarea profesională a specialiștilor și problemele acestea se află în centrul atenției oamenilor de știință și a cercetătorilor. Articolul este axat pe experiența procesului de adaptare profesională a specialiștilor la întreprinderile din țările dezvoltate: Japonia, SUA și Germania. Se pronunță 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 țările dezvoltate. Se propune de a realiza programe similare privind adaptarea profesională a specialiștilor și în întreprinderile din Republica Moldova.

Cuvinte-cheie: *adaptare profesională, comportament individual, condiții 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 specialiștilor este un proces complicat și de lungă durată, care începe cu angajarea salariatului în câmpul muncii, deci, cu momentul intrării în colectivul de muncă, și continuă pe parcursul întregii sale activități. Procesul de adaptare a unui nou angajat la condițiile și cerințele din mediul instituțional, în mare măsură depinde de calitățile individuale ale fiecărei persoane, pe de o parte, și de politica motivațională promovată de conducerea entității, pe de altă parte.

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

Adaptarea, de asemenea, poate fi caracterizată ca o adaptare reciprocă a angajatului și organizației, bazată pe productivitatea salariatului ce crește treptat în noile condiții de muncă profesionale, sociale și organizatorico-economice. Cu alte cuvinte, adaptarea este un proces social de asimilare de către personalitate a noii situații de muncă, în care personalitatea și mediul de lucru au o influență reciprocă unul asupra altuia și sînt sisteme adaptiv-adaptabile [Așirov 2006: 103].

Rezultatul adaptării profesionale reprezintă apariția unui comportament individual al personalității, care asigură o eficiență înaltă a muncii sale, precum și formarea iscusinței de a folosi productiv cunoștințele în practică, în vederea îndeplinirii sarcinilor. Cel mai important semn, care caracterizează rezultatul pozitiv al acțiunii de adaptare profesională, reprezintă realizarea de către angajat a unor indicatori de performanță înalte.

Problemele privind adaptarea profesională a lucrătorilor se află permanent în centrul atenției 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 și practice legate de adaptarea profesională a absolvenților Universităților, a fost examinată în lucrările lui Ilinski I. M., Kovaleva A. I., Lisowski V.T., Pisarevski E. L. Majoritatea acestor oameni de știință, atît din străinătate, cît și din Moldova, consideră procesul de adaptare profesională, nu numai ca o adaptare psihologică la o nouă echipă, la noi condiții de muncă, dar, de asemenea, ca o calitate personală indispensabilă, care permite specialistului să se realizeze în condițiile de piață în plină schimbare și să fie competitiv pe piața forței de muncă.

În practica economiei mondiale putem găsi experiențe de adoptare profesională care reflectă diverse concepte și modele de comportament uman. În acest context, un interes deosebit îl are practica Japoniei. Trebuie de menționat că în procesul de gestionare a personalului japonezii se conduc după principiul „potențialului uman”, în corespundere cu care pe prim plan se plasează oportunitatea reală de a-și demonstra și dezvolta abilitățile de calificare și cele intelectuale, primind, totodată, plăcere de la munca efectuată. Acest principiu de conducere se deosebește de teoria „relațiilor umane” prin faptul că angajatul se dovedește a fi inclus integral în toate împrejurările, obiectivele muncii sale, înțelege dificultățile ei, are oportunitatea de a-și concentra atenția asupra auto-guvernării și auto-controlului, recunoaște semnificația implicării sale în cauza comună și gradul său de responsabilitate [Knorring 2001: 358].

Sistemul de pregătire a cadrelor în țara dată are specificul său. În Japonia acționează sistemul de învățământ de 12 ani, dintre care șase ani – etapa inițială de instruire, următorii trei ani – medie și încă trei ani – finală, superioară, care a fost destinată pentru oferirea studiilor speciale. Elevii din școlile japoneze înainte de a trece la a treia etapă de învățământ secundar (10-12 clase) practic nu pot obține nici un fel de pregătire profesională, de aceea majoritatea tinerilor japonezi cu studii medii, intră pe piața forței de muncă, dacă nu definitiv lipsiți de pregătire profesională în domeniu, apoi, în orice caz, fără nici o dovadă a calificărilor asimilate. Aceasta însă puțin ce alarmează conducerea companiilor japoneze. Pregătirea profesională în întreprinderi este o parte integrantă a sistemului japonez al managementului personalului. Conducerea companiilor japoneze dorește să atragă tinerii direct de la școală, deoarece lipsa competențelor de muncă demonstrează lipsa de influență a mediului exogen, dorința de a accepta regulile de comportament existente în această companie. Tinerii care sînt acceptați pentru a fi angajați trebuie în mod obligatoriu să urmeze cursul pregătirii inițiale – adaptarea care se realizează într-o perioadă relativ scurtă – de două luni [Porșnev 2005: 428].

O atenție deosebită în integrarea socială și profesională în cadrul întreprinderilor japoneze este dedicată programelor de educare a culturii corporative a organizației, a imaginii sale, de educare a mîndriei pentru compania sau corporația 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 și misiunea acesteia.

În SUA, de asemenea, o mare atenție se acordă întrebărilor adaptării profesionale a lucrătorilor. Programul de adaptare profesională a lucrătorilor se folosește pe larg la întreprinderile mijlocii și mari din SUA. În procesul de implementare a acestora sînt implicați atît managerii privind gestiunea personalului, cît și managerii de linie. La întreprinderile mici programa de adaptare este realizată de către managerul general, uneori, cu includerea funcționarilor sindicali. De regulă, se folosesc diverse programe care includ informații ce urmează a fi prezentate pe cale orală, cît și proceduri formalizate cu ajutorul cărora se îmbină prezentările orale cu setările scrise și grafice. În programele formalizate de adaptare se folosesc deseori echipamente, dispozitive, fotografii [Porșnev 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 condițiile istorice de dezvoltare a teoriei și practicii de gestionare în aceste țări. 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 producției, corectarea prețurilor, înlocuirea și instalarea noilor echipamente etc., pentru filialele lor. Majoritatea celor mai mari companii europene sînt orientate spre descentralizarea gestiunii și filialele acestora dispun de autonomie financiară și juridică și ele sînt responsabile pentru producerea și comercializarea gamei de produse care le revin. Această caracteristică de structură a societăților europene se manifestă chiar și în denumirea lor – „grupuri industriale”. Întreprinderile mici însă au avantaje semnificative față de cele mari: flexibilitate gestionară, reacție rapidă la schimbările condițiilor de piață, atmosfera specială a relațiilor interpersonale („compania – o familie”) etc.

De exemplu, în Germania, conform legislației privind regimul juridic al întreprinderii, angajatorul este obligat să-l familiarizeze pe noul angajat cu condițiile și regimul de muncă, cu domeniul de activitate, cu responsabilitățile lui. Prin intermediul interviului cu noii săi colegi, începătorul face cunoștință cu specificul procesului tehnologic și procedeele ce urmează să le utilizeze în viitor; instrucțiunile de bază le primește de la reprezentanții de conducere ai întreprinderii ș.a. În rezultatul utilizării metodei colegiale de gestionare și a principiilor de parteneriat, se îmbunătățește semnificativ climatul de producție la întreprindere, se stimulează interesul lucrătorilor, se soluționează mai eficient problemele manageriale, economice și sociale [Knorring 2001: 347].

Însumînd experiența țărilor dezvoltate în materie de adaptare la locul de muncă, putem concluziona că conducerea companiei, managerii de resurse umane și colectivul de muncă acordă o atenție deo-

sebită, procesului de intrare și de adaptare a specialiștilor la noile condiții de muncă. Prin acțiunea comună atât a organizației, cât și a angajatului, se poate atinge efectul maxim privind adaptarea și se neutralizează problemele ce pot apărea. Potrivit experților problemele cele mai des întâlnite sînt în principiu de ordin psihologic și se împart în:

- probleme sociale, asociate cu așteptările societății în ceea ce privește realizarea unei sau altei activități în conformitate cu cerințele calitative și cantitative;
- probleme personale, legate de condițiile de adaptare psihologica a omului în colectivul de muncă, pe baza calităților personale.

În rezultatul apariției problemelor la noul angajat apare o situație stresantă, care micșorează eficacitatea de adaptare a individului. Pentru a neutraliza problemele care apar în procesul de adaptare, este necesară o analiză minuțioasă a factorilor care afectează atât pozitiv, cât și negativ acest proces. Dar nu numai analiza factorilor mediului înconjurător determină nivelul de adaptare și tensiunea emoțională a individului. De asemenea, este necesar să se țină cont de calitățile individuale, de specificul grupului, în care are loc adaptarea la nivel microsocial.

Adaptarea psihologică efectivă este una din condițiile esențiale pentru o cariera de succes. În cadrul activității managementului profesional, situațiile stresante apar în rezultatul dinamismului evenimentelor, necesității de luare a deciziilor în mod cât mai operativ, neconcordanței între caracteristicile individuale, ritmul și natura activității.

Factorii negativi care contribuie la apariția stresului emoțional în aceste situații pot fi: neajunsul de informații, contradicțiile informaționale, varietatea excesivă sau monotonia procesului de producție, cerințele contradictorii sau ambigue, circumstanțe critice sau riscul de decizie.

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

După cum s-a menționat deja, la întreprinderile din țările 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 acțiuni specifice, concrete, care trebuie să fie efectuate de către managerul resurselor umane sau de conducătorul întreprinderii. Desfășurarea programului la întreprindere ar trebui să prevadă abordarea următoarelor aspecte [Bazarov 1998: 141].

O privire de ansamblu asupra companiei: obiective, priorități, probleme, tradiții; norme, standarde, produsele și clienții săi; varietatea de activități desfășurate de întreprindere, organizarea, structura, legăturile companiei; informații despre conducători.

Politica de organizare: principiile politicii de personal; principiile de selectare a personalului; direcția de formare și 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 protecția secretelor comerciale și documentației tehnice.

Salariu: normele și formele de remunerare a angajaților; zilele de odihnă plătite; orele suplimentare remunerate.

Beneficii suplimentare: asigurare, luare în considerare a vechimii în muncă, plățile efectuate în cazul incapacității temporare de muncă; indemnizații în caz de boală în familie, în caz de pierderi masive; indemnizații acordate pentru concediul de maternitate, de sprijin în caz de concediere sau de pensionare; oportunitățile de învățare la locul de muncă, prezența unei cantine; alte servicii acordate de către organizație angajaților săi.

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

Angajatul și relațiile sale cu organele sindicale: termenii și condițiile de angajare; numirea în funcție, plasarea, promovarea; termenul de probă; gestionarea activității; informarea cu privire la eșecurile la locul de muncă și întârzierile la serviciu; drepturile și obligațiile angajaților; organizarea lucrătorilor; prevederile organelor sindicale și politica companiei; gestionarea și evaluarea nivelului de îndeplinire a lucrărilor; disciplina și pedeapsa, procedura de înregistrare a reclamațiilor; comunicarea: canalele de comunicare, materiale poștale, difuzarea unor idei noi.

Acordarea serviciilor de uz personal: organizarea alimentației; prezența punctelor de ieșire și intrare în companie, la locul de muncă; condițiile pentru parcare autoturismelor personale ale angajaților;

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

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

Problemele analizate în prezenta lucrare sînt actuale și pentru piața muncii din Republica Moldova. În condiții de concurență dură pentru locuri de muncă prestigioase, indiferența conducerii față de problemele de adaptare a lucrătorilor (din cauza lipsei de timp), rezistența opusă a noului colectiv (care privesc un nou angajat ca pe un concurent), adaptarea profesională a angajaților creează probleme nu numai de ordin psihologic, social, dar și de natură economică. Lipsa unor programe de adaptare profesională a lucrătorilor la întreprinderile autohtone provoacă problema circulației masive a personalului, o parte din care sînt tineri profesioniști cu calificări înalte, care nu au făcut față procesului de adaptare. Aceasta, la rîndul său, contribuie la creșterea cheltuielilor neproductive legate de recrutarea și selectarea personalului, ceea ce micșorează eficiența economică a activității de producție, realizate la întreprindere.

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

Bibliografie:

1. Nicolescu, O., *Management*, București, Editura Economică, 1999.
2. Nicolescu, O., *Sisteme, metode și tehnici manageriale ale organizației*, București, 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, Юрист, 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 COMPETENȚELOR PROFESORULUI DE EDUCAȚIE MUZICALĂ

Margareta TETEA, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: În articol sunt expuse unele probleme specifice, legate de formarea competențelor profesorului de Educație muzicală în cadrul Facultății de Muzică și Pedagogie muzicală. Aceste probleme țin de o viziune integră asupra procesului formării specialistului în domeniu și sunt axate pe o dimensiune enciclopedică, care presupune integrarea mai multor domenii tangențiale muzicii și pedagogiei muzicale în pregătirea profesorului de Educație muzicală. Tot aici sunt reflectate și finalitățile formării competențelor profesorului de Educație muzicală cu ulterioara lui activitate profesională.

Cuvînte-cheie: *dimensiune enciclopedică, competență, educație muzicală, pedagogie muzicală, cultura profesională, activitate artistică, învățământ 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 învățămîntului artistic, cerințele vieții contemporane sub aspect educativ, cultural, artistic, spiritual impun ideea formării competențelor ample ale specialiștilor din domeniul educației muzicale.

Viziunea pregătirii specialistului la Facultatea de Muzică și Pedagogie muzicală pornește de la aspectul enciclopedic în formarea competențelor profesionale ale lui.

Facultatea este unica în republică, profilată în domeniul *pedagogiei muzicale* și strict direcționată în pregătirea cadrelor universitare pentru sfera educațional-artistică.

Conform standardelor educaționale actuale, facultatea pregătește studenți – viitori specialiști pentru realizarea procesului de educație/instruire muzicală în școala de cultură generală, centrele de creație a copiilor, școlile de muzică și de artă pentru copii, colegiile pedagogice și muzical-pedagogice.

Anume în aceste diverse instituții educaționale activează tradițional absolvenții facultății. În acest context, facultatea abordează o viziune enciclopedică asupra problemei educației artistice, dimensiune specifică domeniului și care necesită și permite colaborarea diferitor arte (muzică, coregrafie, teatru) și științe (muzicologie, estetică, filozofie, psihologia și filozofia artei, pedagogie ș.a.) în realizarea unui act educațional integru.

Specificul lucrului educativ-instructiv cu elevii și cadrul enciclopedic în care se desfășoară activitatea ulterioară a absolvenților – în instituțiile școlare de învățământ – necesită specificarea exactă a calificării specialistului, care va desemna din start caracterul activității date – nu pur artistic (dirijor de cor, conducător de colectiv coregrafic etc.), dar **pedagogic-artistic** (**profesor** de cor, **profesor** de educație coregrafică, după cum și se numește disciplina respectivă în școală etc.).

Pe lângă aceste exigențe, Conceptul pregătirii la facultate se mai fondează și pe realizările moderne ale Pedagogiei muzicale (artistice), ale Filozofiei educației în epoca contemporană, ale Psihologiei pedagogice, ale Psihologiei artei (muzicii), ale Filozofiei muzicii, ale Teoriei artei, ale Esteticii muzicale, ale Muzicologiei și ale altor științe chemate să fundamenteze și să propună o viziune modernă, enciclopedică, adecvată cerințelor timpului asupra învățământului în general, precum și a învățământului muzical-artistic în particular; pe experiența înaintată a altor facultăți (instituții) similare din alte țări; pe experiența vastă acumulată de facultate pe parcursul a circa patruzeci de ani.

În ansamblu, această viziune enciclopedică se axează pe principii ce preconizează predarea-înșușirea muzicii ca artă, ca fenomen artistic-viu, emoțional-psihologic, cu destinația sa de a contribui la edificarea omului, de a cultiva, modela și spiritualiza ființa umană. Abordarea în învățământ (în special, în învățământul general) a muzicii sub aspect „teoretizat”, „tehnologic”, este o viziune depășită, neeficientă, lipsită de perspectivă educațională, cu urmări și rezultate nule sau chiar nefaste pentru natura copilului. Printre autorii consacrați, cu renume mondial (compozitori, muzicologi, pedagogi-teoreticieni și practicieni), care au formulat și au contribuit la elaborarea viziunii actuale asupra Educației (Instruirii) muzicale, utilizată în multe țări ale lumii (și în baza căreia are loc pregătirea specialiștilor la Facultatea de Muzică și Pedagogie muzicală), pot fi numiți: Carl Orff (Austria, Germania), George Breazul (România), Zoltan Kodaly (Ungaria), Boris Tricicov (Bulgaria), Emil-Jacques Dalcroze (Elveția), Boris Asafiev și Dmitri Kabalevski (Rusia) ș.a.

Așadar, facultatea oferă un model de specialist, care corespunde standardelor educaționale, apt de a realiza în școlile Republicii un învățământ formativ, centrat pe elev, orientat spre furnizarea de cunoștințe necesare adaptării la condițiile vieții actuale, cultivarea **aptitudinilor și atitudinilor** în domeniul muzical, cultural și spiritual, și fondat pe competențe din toate domeniile tangențiale cu muzica.

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

Facultatea își desfășoară activitatea didactică, educativă, științifică și de creație, conform principiilor și formelor tradiționale de organizare și realizare a procesului universitar, practicate în instituțiile cu profil muzical și pedagogic.

Totodată, la facultate au fost întreprinse în ultimii ani un șir de acțiuni în scopul modernizării pregătirii specialiștilor:

- au fost revăzute, conceptualizate și modificate planurile de învățământ și curricula la toate disciplinele de studiu, incluzând disciplinele noi, în conformitate cu cerințele moderne (reforma învățământului) și realizările actuale ale pedagogiei muzicale; au fost elaborate noi forme de evaluare curentă și sumativă a studenților: *concerte de clasă (la instrument muzical); concerte solistice (la instrument muzical); conferințe didactice de aprofundare în specialitate (la dirijat coral); evaluarea finală anuală (dare de seamă) publică sub formă de concert academic al Facultății (cu participarea studenților, profesorilor, maeștrilor de concert) ș.a.*

Concomitent, studenții facultății desfășoară o amplă **activitate artistică** (concertistică) – Muzică, Coregrafie, Teatru – în municipiu, județ, republică și în afara ei. În cadrul Facultății activează orchestra de muzică populară „Alunelul”, care a realizat concerte în diverse localități ale Republicii, precum și în alte țări: Grecia, Bulgaria, România, Rusia, Tagikistan, Republicile Baltice ș.a. Colaboratorii facultății au evoluat cu succes la Festivalul Internațional „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 și în afara ei (Armenia, Republicile Baltice ș.a.). Corul Mixt „Ars Nova”, corul feminin „Rondo”, actualul cor „Gaudeamus”, precum și Ansamblul coregrafic al facultății au participat în ultimii ani la Festivaluri Internaționale în Spania, Portugalia, Italia, Grecia, Bulgaria, Polonia și alte țări.

În cadrul facultății a fost instituit **Atheneul Universitar**, unde studenții desfășoară o amplă activitate de educație, culturalizare și spiritualizare a tuturor doritorilor: studenți ai diferitor facultăți, elevi ai școlilor și liceelor din oraș și județ, intelectuali etc. În acest sens, facultatea colaborează activ cu **Filarmonica de muzică pentru copii**, cu instituțiile de învățământ muzical și artistic din municipiu.

Realizarea pregătirii enciclopedice le oferă o posibilitate a absolvenților facultății de a activa într-un câmp de muncă foarte larg: în învățământul general, muzical și artistic; în sfera teatrală, în calitate de profe-

sori de muzică și coregrafie, actori, interpreți-vocaliști, directori de școli medii, directori de școli de muzică pentru copii, șefi de studii, colaboratori ai Ministerului Educației, colaboratori științifici în instituții de cercetare și instituții superioare de învățământ, cadre didactice cu titlu și grad științific în Universități.

Bibliografie:

1. Breazul, George, *O catedră de pedagogie la Conservatorul din București*, Timișoara, Muzica, 1925.
2. Coroi, Eugen, Borș, Alexandru, Croitoru, Sergiu, Gagim, Ion, *Curriculum la Educația muzicală*, Chișinău, 2006.
3. Gagim, Ion, *Fundamentele psihopedagogice și muzicologice ale Educației muzicale*, Referat științific al tezei de doctor habilitat în baza lucrărilor publicate în pedagogie, Chișinău, 2004.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ, УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАНИЯ И НОВОЕ ЗНАНИЕ

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

Rezumat: În opinia autoarei, *competența* reprezintă un cuvânt livresc și nicidecum un termen. Competența se formează în baza cunoștințelor ce țin de diverse științe. Din acest motiv, postulatul gramaticii reflectorii vizavi de faptul că lingvistica, în studiul și descrierea legităților sale, se bazează, inclusiv, pe descoperirile din alte științe determină abordarea prin competențe în procesul de orientare profesională a studenților la disciplina analiza filologică a textului.

Cuvinte-cheie: *generalizări eficiente, cunoștințe științifice, instruire, competențe științifice 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 [Махмуриян 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. Категории 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 знаковую, 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. Компетентность 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., *Компетентный 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 XXI 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 COMPETENȚELOR FILOLOGICE: CONCEPT, SISTEM, PRAXIS

Maria ȘLEAHIȚCHI, *Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: În comunicare se iau în discuție conceptul și practicile de formare a competențelor filologice în sistemul de instruire universitară. Sînt prezentate cele trei trepte ale formării universitare și se evidențiază specificul fiecăreia. Analiza se sprijină pe stipulările actelor reglatoare, elaborate de instituțiile de resort, și pe experiența de organizare a studiilor filologice de toate nivelele: licență, masterat, doctorat. În lucrare se propun soluții și recomandări ce au ca finalitate îmbunătățirea formării viitorilor filologi și profesori-filologi.

Cuvinte-cheie: *competențe, concept, sistem, praxis, plan-cadru, licență, masterat, doctorat, plan de studii, unități de curs, management educațional.*

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. *Competențele, un subiect nou/vechi.* Înainte de expunerea unor idei despre formarea competențelor filologice în mediile educaționale universitare, vom preciza că folosim sintagma „competențe filologice”, pentru comoditate și în vederea economiei actului de comunicare, avînd în vedere două tipuri de specialiști: filologi (Domeniul 22. Științe umanistice) și profesori de limbă și literatură (Domeniul 14. Științe ale educației). Noțiune reactivată relativ recent, reintrată în lexicul la modă al științelor educației, *competența/competențele*, o componentă educațională tradițională, născută odată cu însuși fenomenul, a căpătat brusc o circulație ubicuă. Este folosită mult prea frecvent și adesea fără a-i fi înțelese sensurile și a-i potrivi adecvat contextul. Actele reglatoare, elaborate cu aproape un deceniu în urmă în registru de provizorat, vizează și această dimensiune a formării profesionale. Citim în *Planul-cadru provizoriu pentru ciclul I (studii superioare de licență)*, aprobat prin Ordinul M.E.T.S., nr. 202 din 01 iulie 2005, că „la elaborarea planurilor de învățămînt pentru ciclul I (studii superioare de licență) se va urmări realizarea unui învățămînt centrat pe student. Dobîndirea cunoștințelor și competențelor definitorii pentru domeniul de studiu va fi completată de asigurarea formării practice adecvate a studenților prin accentuarea caracterului pragmatic al conținutului formativ al disciplinelor cuprinse în planul de învățămînt, precum și prin reorganizarea formei, a conținuturilor și a perioadelor aferente acestei componente a procesului educațional. Conținutul formativ al planului de învățămînt vizează finalitățile de studii: *cunoștințele („a ști”), capacitățile („a ști să faci”) și atitudinile („a ști să fii”) și integrarea lor în competențe profesionale caracteristice viitorului specialist*” [Plan-cadru]. Deducem de aici că prin entitatea „competențe” se subînțeleg și cunoștințele, și capacitățile, și atitudinile. „Competențele reprezintă o combinație dinamică

de *calități, abilități și aptitudini*. Cultivarea competențelor este scopul programelor educaționale. Ele vor fi formate în cadrul diferitor discipline/module și vor fi evaluate la diferite etape” [Plan-cadru]. Aceasta ar trebui să ne ghideze în activitatea noastră de realizare a finalităților planurilor și programelor de studii. Astfel, fiind cadre didactice ce formează viitorii specialiști pentru economia națională, vom avea grijă să dezvoltăm competențele de învățare, iar acolo unde lipsesc sau sînt la o etapă incipientă, să le formăm, să dezvoltăm competențe analitice, de formare a sintezelor, de comparare a două și mai multe fenomene și de a le aprecia critic, de a emite judecăți de valoare.

1. *Studiile universitare, studiul 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 dependență de nivelul de instruire la treapta anterioară. Devenite în ultimii 15-20 de ani învățămînt de masă, studiile superioare, nu doar în Republica Moldova, trebuie să se adapteze unor condiții de start modificate în mare măsură. Extinderea masivă a învățămîntului superior a mișcat stacheta calității, cu părere de rău, precum era și firesc, pe linie descendentă. Astfel, la facultățile de filologie se înscriu adesea studenți care nu cunosc elementarele legi ale gramaticii, nu sînt în stare să rezume subiectul unei povestiri, nu au capacitatea de a depista ideile centrale ale unui text, au un nivel de cultură generală submediocru. În asemenea condiții, cadrelor didactice universitare le revine rolul dificil de a acoperi lacunele, și de a umple golurile educaționale ale etapei anterioare și de a construi în ritm alert un specialist, filolog în cazul nostru. Sarcinile suplimentare care revin volens-nolens universităților cauzează adesea handicapul și retardul sistemului educațional 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 educaționale produc rabat, acesta se va resimți în mod inevitabil în etapele superioare și la nivelul sistemului în întregime. Conștienți de aceste lucruri, ar trebui găsite acele mecanisme și metode de activitate care, în regim susținut și 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 soluție ar ține de adaptarea planului de studii la cerințele timpului, ceea ce ar presupune introducerea unui *Curs practic (propedeutic) de limbă și literatură*, care ar deveni o treaptă obligatorie de acces la nivelul de pregătire necesară studiilor universitare și prin care s-ar asigura acumularea cunoștințelor și competențelor *sine qua non* instruirii în sfera filologiei. Aceasta ar fi precondiția instruirii viitorilor filologi.

2. *Cum înțelegem pregătirea licenței?* Instruirea filologică la *Ciclul I (studii superioare de licență)*, dincolo de rigorile generale pe care trebuie să le includă domeniul de pregătire, trebuie să aibă capacitatea adaptării la „materie” și „obiectul” instruirii, cu alte cuvinte, la nivelul de pregătire a studentului înscris la anul I. Pentru a stabili nivelul adevărat de cunoștințe al studenților la anul I e bine să se facă o testare complexă sau testări la disciplinele de formare profesională, precum sînt *Limba și literatura A* și *Limba și literatura B*. În funcție de rezultatele testării se vor stabili metodele de realizare a obiectivelor cursurilor universitare și mecanismul formării competențelor generale și profesionale.

Reperete esențiale ale procesului formării filologilor la *Ciclul I (studii superioare de licență)*: ar trebui să țină 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 și Retoricii* etc.;
 - b) asigurarea cadrului culturologic, lingvistic și literar general pentru pregătirea filologică specializată, ce ar include studierea *Literaturii universale*, a unui curs precum ar fi cel de *Construcție* (politică, lingvistică, literară) europeană;
 - c) asigurarea unei susținute culturi informaționale și accesul la informații atît prin intermediul calculatorului, cît și prin intermediul cunoașterii a unei-două limbi de circulație europeană, mondială.
- II. Formarea studentului prin intermediul disciplinelor filologice fundamentale, precum sînt *Teoria limbii, Teoria literaturii, Psihologie și pedagogie generală* (pentru formarea profesorilor școlari).
- III. Cel de-al treilea nivel al instruirii, care se reduce în unghi și aprofundează dimensiunile specializării va include *Limba A; Literatura A* (în cazul mono-specialităților - limba și literatura de instruire) și *Limba și literatura B* (în cazul specialităților duble); *Didactica/ didacticile specializării/specializărilor* (în cazul formării profesorilor școlari).
- IV. Spre deosebire de cerințele planului-cadru, elaborat în conformitate cu principiile Procesului Bologna (despre care credem că au fost preluate și implementate într-o formulă exagerată, tel-

quelle-istă, de către instituțiile statului Republica Moldova), la nivelul Licență a formării universitare nu vom exagera în ce privește cantitatea cursurilor opționale, reducând rezonabil proporția lor față de unitățile de curs obligatorii. Cu părere de rău, propunerile *Planului-cadru provizoriu* mizau pe creșterea exagerată a numărului de ore opționale, în defavoarea cursurilor obligatorii. Spre exemplu, experiența pregătirii filologilor la Facultatea de Filologie pe parcursul a șase ani de zile a demonstrat ineficiența modelului sugerat de actul normativ aprobat în 2005. Spre exemplu, *Planul-cadru* prevede introducerea, începând cu anul II, a cursurilor opționale, 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 opționale, ceea ce face planul nefuncțional... Or, se știe că în anul terminal numai examenul de licență ocupă 5 credite, iar stagiilor de practică, cea de profesionalizare și cea de licență, le revine o bună parte din timpul prevăzut de orar... În legătură și cu aceste dezarticulări, credem că e cazul să fie regândit conceptul și statutul studiilor de licență.

Nivelul acestor studii ar trebui să presupună pregătirea generală universitară, inclusiv tatonarea unor posibile specializări care vor fi obținute, în urma unor studii aprofundate și eficiente, la *Ciclul II (studii superioare de masterat)*. Astfel, cursurile opționale incluse la acest nivel vor viza atât aprofundarea studiilor filologice, cât și deschiderile spre alte specializări, precum ar fi management (cultural, educațional), drept, filosofie, științele educației, psihologie etc.

În cele din urmă, vom atrage atenția supra organizării propriu-zise a studiilor. În vederea eficientizării și optimizării procesului de studii, managerii universităților, ai facultăților cu profil filologic, vor trebui să pună în aplicare abilitățile lor organizaționale pentru a face ca planurile de studii să fie operaționale pentru formări destul de diverse. În acest sens, am propune trunchi comun pentru prelegeri la toate cursurile de cultură generală (U) și cele fundamentale (F), precum și la o serie de cursuri opționale cu acoperire universitară, la care studenții vor forma serii a câte 100-150 de persoane, în funcție de capacitățile spațiale ale universității. Orele de seminar vor presupune orientarea parțială spre specificul fiecărei specialități, iar orele practice sau de laborator, care ar trebui să acopere 40% din totalul orelor rezervate cursului dat, vor asigura formarea competențelor profesionale solicitate de specialitățile la care s-au înscris studenții. Această schemă este funcțională pentru toate cursurile care au aderență la formare universitară și poate servi de model în ideea unei eventuale regândiri a managementului procesului de studii la toate facultățile universității. Eficiența acestui model mizează pe organizarea studiilor interdisciplinare, trans-facultate, trans-specialitate.

3. *Care este miza masteratului?* În condițiile de astăzi, obținerea studiilor de masterat sînt practic facultative. Oricîte eforturi ar face facultățile, motivarea studenților pentru obținerea studiilor de masterat este minimă. Ofertele de angajare în cîmpul muncii nu țin cont de prezența sau lipsa studiilor de masterat decît la angajarea în școala superioară și la studiile de doctorat, or, acestea constituie un procent foarte mic de oferte și nu contribuie la schimbarea mentalității eventualului beneficiar de studii de masterat. Mai mult decît atât, plasarea în cîmpul muncii organizată de către organisme de resort se face după studiile de licență și 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 specialiștilor de înaltă calificare: „Studiile superioare de masterat asigură:

- a) aprofundarea/specializarea într-un domeniu de formare;
- b) formarea specialiștilor performanți;
- c) dezvoltarea capacităților de cercetare științifică, 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 științific;
- b) de profesionalizare, în scopul formării/consolidării competențelor profesionale într-un domeniu specializat” [Regulamentul].

Astfel stînd lucrurile, masteratul ar trebui să contribuie la obținerea specializărilor, după care absolventul trebuie să intre în cîmpul muncii prin concurs și cu drepturi depline. Calificarea masterului trebuie să asigure o treaptă superioară atât din punctul de vedere al competențelor, cât și, în consecință, al posibilităților de a obține un loc de muncă mai calificat și 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 experiență și viziune, au fost incluse în planurile de studii la licență, în mod special cu girul cursurilor opționale. Sistemul de formare la masterat trebuie să-și restrîngă aria

cursurilor de cultură generală și fundamentală și să se deschidă preponderent spre specializări și practici, unde formarea competențelor și dexterităților profesionale vor constitui o preocupare dominantă.

4. *La ce bun un doctorat?* Studiile de doctorat devin, după modelul țărilor dezvoltate, cea de-a treia, și 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 regăsește, de regulă, în școala superioară și în cercetare. Asta nu înseamnă însă că deținătorii titlului de doctori în filologie nu pot fi angajați în alte sfere ale economiei naționale. Ceea ce trebuie să devină normă este angajarea în universități a personalului doar în funcție de calificarea obținută prin susținerea tezei de doctor. Aceasta este o condiție de start după care poate urma angajarea în domeniul instruirii și cercetării de cel mai înalt nivel și care asigură producerea celor mai calificate rezultate ale domeniului. Astfel, competențele obținute în urma studiilor de doctorat trebuie să-i asigure deținătorului acestei diplome angajarea într-un domeniu de activitate în care competitivitatea îi vor asigura succesul.

5. *Ce ar mai trebui făcut?* Parcurcând schema generală a sistemului descris anterior urmează să ajustăm conținuturile materiei de studiu, să stabilim obiectivele operaționale în vederea asigurării competențelor prevăzute de treptele fiecărei etape a sistemului. Să le punem în coerență. Dacă sistemul este văzut și înțeles ca un puzzle, ca sertare ale unui fagure, ceea ce nu necesită un efort intelectual atât de mare, cel mai important moment ține de cu ce se vor umple aceste sertare și cum vom pune în mișcare acest mecanism în vederea asigurării finalității/finalităților 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 universități, facultăți, catedre a obligațiilor de completare a conținuturilor și de elaborare a mecanismelor de realizare a obiectivelor formative. După care trebuie să urmeze monitorizarea obligatorie a funcționării sistemului. Dacă monitorizarea, ritmică, nu se va produce, sistemul riscă să se întineze cu iresponsabilitate și trivialitate.

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

Bibliografie:

1. **Plan-cadru provizoriu pentru ciclul I (studii superioare de licență)** // 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 Bălți, Republica Moldova

Rezumat: Instruirea cu ajutorul calculatorului este o metodă didactică activă și modernă. Ea este o activitate deosebit de complexă, integrând, pe lângă resursele umane implicate (cadre didactice și studenți) și resurse materiale deosebite (prezența unui calculator și a altor tehnologii informaționale și de comunicare), acestea din urmă, de cele mai multe ori minimalizând rolul celor umane, respectiv a cadrului didactic, care devine, mai mult decât în alte moduri de organizare a activității instructiv-educative, un moderator, un îndrumător, un observator al activității desfășurate.

Cuvinte-cheie: competență, tehnologii informaționale și comunicaționale, instruirea cu calculatorul, învățarea 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 învățământului superior în legătură cu integrarea sistemului de învățământ superior autohton în spațiul educațional european, de internaționalizare a pieței muncii și de mobilitate a studenților orientează procesul de învățământ spre calitate și spre abordarea prin competențe.

Competență - ansamblu / sistem integrat de cunoștințe, deprinderi și atitudini dobândite de student prin învățare și mobilizare în contexte specifice de realizare, adaptate vârstei studentului și nivelului cognitiv al acestuia, în vederea rezolvării unor probleme cu care acesta se poate confrunta în viața reală.

Competența este o caracteristică obiectivă a persoanei care o determină să selecteze, integreze anumite resurse și să acționeze inteligent pentru a trata o situație.

Pentru o pedagogie a competențelor sînt caracteristice următoarele aspecte:

- se petrec schimbări majore pe piața beneficiarilor, deopotrivă aspiranți la calificări și angajatori;
- programele de studiu se realizează pe canale alternative, inclusiv prin Internet;
- necesitatea accelerării învățării, pentru calificări rapide și flexibile, pentru recalificări, perfecționări;
- cerințele acreditării și recunoașterii internaționale a programelor de studiu;
- competențele sînt criterii de evaluare și 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 universități prin utilizarea unor strategii personalizate, iar, pe de altă parte, problema elaborării și fundamentării a unor astfel de strategii în învățământul superior rămîne cercetată insuficient.

O altă constatare se referă la practica tradițională de formare profesională în universități, orientată la un student abstract și necesitatea devenirii lui ca personalitate.

Pedagogia modernă consideră că stabilitatea metodelor, conservatorismul educatorilor, rutina excesivă, indiferență etc., aduc mari prejudicii efortului actual de ridicare a învățământului pe noi trepte; ea nu se opune în nici un fel inițiativei și originalității individuale sau colective de regîndire și reconsiderare în spirit creator a oricărui aspecte care privesc perfecționarea și modernizarea metodologiei învățământului de toate gradele. În fond creația, în materie de metodologie, înseamnă o neconținută căutare, reinnoire și îmbunătățire a condițiilor de muncă în instituțiile de învățământ.

Învățământul modern preferă metodologia axată pe acțiune, operatorie, deci pe promovarea metodelor interactive care sînt solicitate mecanismele gîndirii, ale inteligenței, imaginației și creativității [Cerghit 2006].

Tehnologiile moderne oferă multiple oportunități pentru realizarea procesului de învățare. Există nenumărate proiecte la nivel european care vizează utilizarea noilor tehnologii în învățământul superior, iar cîteva dintre acestea vizează și îmbunătățirea sau eficientizarea practicilor de evaluare a studenților. Punctul de plecare îl constituie metodele tradiționale de evaluare de performanțe, care sînt preluate și validate (de cele mai multe ori, de practică) în mediul tehnologic.

Avantajele utilizării calculatorului și Internet-ului în evaluare au fost enunțate de diferiți cercetători și practicieni (Bennett 2003; Raikes & Harding 2003; Greenwood, Cole, McBride, Morrison, Cowan, & Lee 2000) și includ costuri administrative scăzute sau sînt gratis, adaptare crescută la caracteristicile individuale ale studenților și mai puțină muncă din partea profesorilor. Problemele care se pun constau în aspectele privind eficiența evaluărilor cu ajutorul calculatorului, precum și cele privind relația dintre modalitatea de evaluare și comportamentul studenților evaluați.

În sprijinul educației intervin noile tehnologii ale societății informaționale - tehnologiile informațiilor și ale comunicațiilor (TIC). Metodele învățământului tradițional nu pot face față avalanșei de cu-

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

Experiențele de evaluare cu utilizarea TIC din diverse țări europene arată preocuparea pentru inovație în domeniul testării și măsurării de performanțe, dar mai ales măsura în care gradul de penetrare a noilor tehnologii se corelează cu eforturi complementare în ce privește asimilarea acestor inovații la nivel teoretic și al unor practici pedagogice de calitate.

Ca o consecință firească a dezvoltării tehnologiilor informaționale, în sistemul de învățământ s-au impus forme moderne de predare și învățare: învățământul la distanță, servicii educaționale oferite prin intermediul Internetului, softurilor educaționale etc. Predominant se utilizează metodele moderne interactive orientate spre cultivarea interesului, motivației, colaborării sociale, spiritului de organizare, inițiativei, creativității etc.

Avantajele utilizării noilor metode în educație sînt multiple. Putem enumera reducerea consumului de timp, posibilitatea adaptării programelor personale de educație, posibilitatea acomodării rapide cu schimbările și noile cunoștințe din diverse domenii, posibilități extinse de educație interdisciplinară și nu în ultimul rînd reducerea costurilor educației continue. La rîndul lor, educatorii se pot concentra pe domeniile lor de activitate, pe dezvoltarea materialelor educative și pot colabora între ei pentru a oferi legături între diversele domenii [Șufană 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 cetățenilor să participe deplin la societatea cunoașterii. Pentru a răspunde cerințelor unei societăți mereu în schimbare, instituția de învățământ este chemată să pregătească studentul în perspectiva autoeducației și educației permanente.

Tendențe globale în domeniul TIC și educație:

1. *Învățarea mobilă* (Mobile Learning). Noile inovații de tip hardware și software au furnizat instrumente devenite indispensabile nu numai pentru comunicare, ci și pentru învățare. Cîndva telefonul mobil cucerea „linia fixă” a comunicațiilor. Instrumentele de care vorbim fac posibil accesul de oriunde la Internet, dezvoltînd, în același timp, abilitățile de învățare 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, informații la cerere. Termenul „cloud” este folosit metaforic și semnifică situația 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 modalități de livrare a serviciilor IT.

3. *Un computer pentru fiecare* (1-to-1 computing). În mediile educaționale din întreaga lume se promovează ideea conform căreia 1-to-1 computing este un principiu important în crearea unui cadru personalizat eficient de învățare. Instituțiile de învățământ 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. Menționăm că în prezent numai în sistemul de învățământ din Marea Britanie raportul 1:1 este realizat.

4. *Învățarea nelimitată*. Odată cu sporirea infrastructurii de conectare la Internet și ieftinirea calculatoarelor, instituțiile de învățământ încep să își dezvolte abilitatea de a furniza posibilități de învățare oriunde și oricînd. Această tendință necesită regîndirea tradiționalei ore de 80 de minute, reorganizarea grupei și 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 învățare este o experiență comună extrem de agreată printre tineri, întrucît sprijină ideea de interacțiune socială și angajare civică activă. În plus, succesul jocurilor este dat de creșterea atractivității și interactivității învățării, de stimularea atenției și interesului tinerilor pentru subiecte din viața reală.

6. *Personalizarea învățării* pornește la crearea parcursului diferențiat al fiecărui educabil. E o tendință ce permite adaptarea conținutului la nevoile de cunoaștere, stilul de învățare, obiective specificate la nivel individual. Vorbim, de fapt, despre o paradigmă majoră în educație ce tinde să devină reală în grupa de studenți, trăită în sfîrșit, deși mult timp ea a funcționat ca un simplu slogan în educație.

7. *Re-designul spațiului învățării*. Ergonomia grupei de studenți este re-gîndită din perspectiva învățării colaborative, cross-disciplinară, centrată pe elev, bazată pe proiect etc. Vorbim de modularitate, de deschiderea spațiului prin luminozitate, culori, de personalizarea spațiului prin elemente de cultură expresivă. Mulți dintre noi am învățat în tradiționala clasă cu 5 bănci pe 3 coloane, sumbră. Pentru mulți încă pare un lucru neriesor ca învățarea să fie atractivă.

8. *Preferința pentru conținuturi deschise*. Unele școli (din sistemul OECD) încurajează libertatea profesorilor de a identifica și crea resursele cele mai eficiente pentru educabilii lor. Foarte multe manuale permit profesorilor să editeze text în formatul electronic, să ajusteze conținutul și sarcinile de învățare; acestea sînt modalități complementare la manualul oficial. Dar e foarte posibil ca în unele țări, 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 proprietății intelectuale a autorului.

9. *Portofoliul de evaluare electronic*. Realizarea unui bun management al informațiilor deținute 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, atenuând presiunea creată de examene finale. Prin portofoliul electronic, off-line sau on-line, studenții pot posta informații sub diferite forme, fie grafice, fie textuale. De asemenea, acest instrument dă posibilitatea nu numai evaluării de către profesor, ci și inter-evaluării colegiale.

10. Schimbarea *rolului profesorului* de la furnizor de cunoștințe la rolul de mentor, de facilitator ce ghidează studentul prin strategii de individualizare a învățării (prin identificarea resurselor de studiu relevante, comunicare cu studentul nu doar în universitate și în cele 80 de minute dedicate orei; învățarea în fapt se produce nu doar în instituția de învățământ).

Specialiștii 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 putând fi programat și folosit astfel încât să fie util în crearea unor situații educaționale diferite, în funcție de nevoile studenților, indiferent de vârsta acestora;
- parcurgerea programului de instruire fără bariere de timp (acestea fiind de multe ori adevărate „piedici” în calea succesului);
- modalități de organizare a procesului instructiv-educativ modern și eficient;
- dă posibilitatea realizării unui șir de operații didactice foarte importante care țin de evaluare, dar și de dezvoltarea creativității studenților;
- oferă informații organizate conform programelor sau în funcție de cererile celui asistat;
- oferă posibilitatea chestionării celui ce învață pentru identificarea lacunelor în procesul de învățare a noului conținut;
- oferă posibilitatea simulării unor procese și fenomene în mișcare prin imagini animate și suplینirea, în felul acesta a unor demonstrații experimentale;
- stimulează interesul față de nou, eliminând riscul ca studentul să se plictisească sau ca activitatea să intre în rutină;
- stimulează imaginația și odată cu trecerea timpului se produce acea creștere a gradului de maturizare intelectuală proprie situației când cel ce învață este implicat direct în actul învățării, devenind din obiect, subiect al învățării;
- dezvoltă o gândire logică - a ști ce să ceară sistemului de calcul, impunând astfel o ordonare superioară a gândirii;
- se poate optimiza randamentul predării, prin prezentarea cu ajutorul ecranului a unei largi varietăți de exemple sau modele asociate unei secvențe de lecție, aceasta conducând la stimularea inventivității, a spiritului participativ și anticipativ al celui care învață;
- studentul învață în ritm propriu, fără emoții și perturbări ale comportamentului determinate de factorii de mediu;
- aprecierea rezultatelor și progreselor obținute se face în mod obiectiv.

Posibilitățile enumerate ale calculatorului facilitează dezvoltarea la instruiți atât a competențelor digitale, cât și a unor competențe-cheie.

Bibliografie:

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

SELECTAREA CONȚINUTURILOR INFORMATICII ȘCOLARE ȘI SCHEMA GENERALĂ DE STUDIERE A DISCIPLINELOR INFORMATICE

Corina NEGARA, *Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: La selectarea conținuturilor informaticii concepatorii de programe sunt nevoiți să balanseze între aspectele fundamentale ale informaticii și instrumentele informatice care evoluează rapid. Sunt discutate efectele unei concepții eronate a conținutului informaticii. În comunicare este propusă o formulă metodologică pentru predarea oricărei discipline informatice: *proces informațional* → *modele informaționale* → *tehnologii informaționale*. Sunt formulate cinci principii informaționale care servesc drept bază pentru transformările din formula de mai sus.

Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

Cuvinte-cheie: cultură informațională, proces informațional, obiect informațional, model informațional, tehnologie informațională, principii informaționale.

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 și alte domenii de cunoaștere, are mai multe fațete/aspecte:

- știință teoretică și experimentală;
- tehnologie;
- ansamblu de mijloace/instrumente integrate din ce în ce mai mult în viața cotidiană profesională și familială.

Datorită faptului că informatica este o știință relativ tânără, aspectele menționate, care sunt complementare, dar indisolubile, adesea sunt confundate. În consecință, la selectarea conținuturilor informației școlare apare tentația 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 combinațiilor de taste, care declanșează acțiunile dorite) [Gremalschi 2002: 91]. Menționăm că în domeniile de cunoaștere mai vechi cele trei componente sunt discriminate fără probleme și nimeni nu confundă, de exemplu, bazele termodinamicii, tehnologia de construcție a motoarelor cu ardere internă și modul de utilizare a unui autovehicul.

Deși stăpânirea unui instrument informatic (de exemplu, o aplicație pentru descărcarea filmelor din Internet) se poate dovedi utilă, existența unui curs, prin care elevii ar învăța să folosească mai multe instrumente informatice este tolerată numai de o parte din părinții elevilor. Deoarece tehnologiile de prelucrare a informației au o evoluție foarte rapidă, pertinența unui asemenea curs este îndoielnică. În plus, asemenea cursuri nu contribuie la dezvoltarea personalității elevului.

Mai complicată este situația și mai grave pot fi consecințele conștientizării eronate a unui curs de tehnologie (în școală sau la facultate). Or, la predarea unei tehnologii, cadrul didactic este tentat să învețe studenții utilizării plene a posibilităților tehnologiei, fără a insista asupra principiilor ce stau la baza tehnologiei, analizei părților tari și slabe ale tehnologiei, comparării cu alte tehnologii etc. În opinia noastră, totul depinde de scopul urmărit de cadrul didactic. Într-o abordare tradiționalistă, scopul unui asemenea curs constă în formarea cunoștințelor și deprinderilor de utilizare a tehnologiei respective. În acest caz, apare inevitabil problema motivării studentului pentru învățare. În abordarea centrată pe student, scopul cursului devine altul: dezvoltarea profesională a studentului prin formarea competențelor de rezolvare a sarcinilor și problemelor. Cunoașterea 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 studenților pentru învățare.

În curriculum-ul modernizat la informatică pentru cl. 10-a – a 12-a accentul în instruire este pus pe dezvoltarea gândirii logice și algoritmice, pe formarea de competențe digitale. „Integrarea persoanei în mediul informatizat al societății moderne este posibilă numai în cazul deținerii cunoștințelor informatice fundamentale și abilităților de utilizare instrumentală și de comunicare cu calculatorul și prin intermediul acestuia – totalitate de competențe care se conțin în noțiunea de cultură informațională” [Ivanov 2010: 29].

Noțiunea de cultură informațională este în plină evoluție. La începutul etapei de informatizare a școlii cultura informațională coincidea cu alfabetizarea numerică. Astăzi cultura informațională presupune:

- înțelegerea legăturilor de decurgere a proceselor informaționale;
- deprinderea de a organiza căutarea și selectarea informației pentru rezolvarea problemelor;
- deprinderea de a estima veridicitatea, plenitudinea, obiectivitatea informației parvenite;
- deprinderea de a reprezenta informația în diferite forme;
- deprinderea de a formaliza descrierea problemei, de a construi și a aplica modelul informațional;
- deprinderea de a interpreta corect rezultatele căpătate și a le aplica în activitatea practică;
- deprinderea de a aplica structurile algoritmice pentru elaborarea algoritmului și de a-l realiza într-un limbaj de programare de nivel înalt;
- cunoașterea caracteristicilor calculatorului;
- capacitatea de a utiliza sistemele informaționale moderne pentru rezolvarea problemelor practice;
- înțelegerea consecințelor computerizării; problemelor informatizării societății [Гришкун 2009: 61].

Secțiunea *Practici de dezvoltare a competențelor digitale (e-competențelor) la studenți*

Procesele informaționale, adică procesele de culegere, prelucrare, acumulare, păstrare, căutare și difuzare a informației reprezintă o componentă fundamentală al tabloului contemporan al lumii. Ele descriu realitățile din sistemele biologice, sociale și tehnice dintr-un punct de vedere unic.

În consecință, informatica poate fi definită drept știința despre legăturile de desfășurare a proceselor informaționale în diverse medii și despre metodele, mijloacele și tehnologiile de automatizare a acestor procese.

Obiectul informațional este o „secțiune” a procesului informațional într-un moment fixat de timp. Relația dintre obiectul și procesul informațional este aproximativ aceeași ca și relația dintre un punct și traiectoria mișcării care trece prin acest punct. Din această perspectivă, se poate afirma că procesul informațional este procesul de transformare sau de transmitere a obiectului informațional [Бешенков 2010: 2].

Dacă procesul informațional este realizat de om, atunci se vorbește despre *activitatea informațională*.

Ca și orice alt fenomen al realității, procesul informațional poate fi cercetat/analizat în vederea determinării componentelor sale și a interacțiunilor dintre ele. Dacă cercetătorul reușește să descrie aceste interacțiuni într-un limbaj oarecare, atunci el capătă *modelul informațional* al procesului. Alegerea limbajului este determinată de sarcina/problema pe care o rezolvă cercetătorul.

În procesul de modelare a proceselor informaționale pot fi evidențiate trei nivele:

- Nivelul *conceptul*, la care se descrie conținutul și structura domeniului cercetat;
- Nivelul *logic*, la care se realizează formalizarea modelului;
- Nivelul *fizic*, la care se determină modul de realizare a modelului informațional în dispozitivul tehnic [Барановская 2005: 92].

Procedura de elaborare a modelului informațional, adică elaborarea unei forme de prezentare a procesului informațional, constituie esența *formalizării*. În sens general, formalizarea denotă priceperea de a evidenția principalul și a neglija secundarul. Formalizarea reprezintă baza automatizării procesului informațional. Din punct de vedere al informaticii cea mai importantă este formalizarea procesului informațional care conduce la algoritmi.

Dacă se dorește a realiza procesul informațional cu ajutorul unui dispozitiv tehnic, adică se dorește a *automatiza* procesul informațional, atunci procesul trebuie prezentat într-o formă accesibilă dispozitivului tehnic, de exemplu, calculatorului electronic. Acest lucru poate fi realizat în două etape: prezentarea procesului informațional sub formă de algoritmi și utilizarea codului binar. În acest mod, procesul informațional devine tehnologie informațională.

Menționăm, că spre deosebire de matematică, unde algoritmul reprezintă o consecutivitate de acțiuni formalizate, în informatică algoritmul reprezintă o *înscrisere formalizată* a acțiunilor. Din această cauză, pentru ca înscriserea formalizată să reflecte adecvat procesul informațional, este necesar ca această înscrisere să fie completată cu noțiunea de *executant formalizat*, spre care este orientată formalizarea.

Acțiunile enumerate mai sus pot fi generalizate într-o formulă compactă:

procese informaționale → *modele informaționale* → *tehnologii informaționale* (1)

Această formulă reprezintă, de fapt, metodologia predării oricărei discipline informatice. Chiar dacă cursul este axat pe structura dispozitivului de calcul sau pe învățarea programării, în opinia noastră, cursul trebuie structurat conform formulei (1) pentru:

- a identifica locul obiectului de studiu în lanțul de transformări (1);
- a motiva mai eficient învățarea cursului respectiv.

În favoarea punctului nostru de vedere aducem definiția informaticii, propusă de R. Iusupov, directorul Institutului de Informatică și Automatizare al Academiei de Științe din Rusia (Sanct-Peterburg):

Informatica este o știință fundamentală aplicativă interdisciplinară despre informație și despre interacțiunile informaționale în natură și societate.

Obiectivul teoretic de bază al informaticii, consideră R. Iusupov, constă în stabilirea legilor și legăturilor de bază, în corăspundere cu care se produce interacțiunea informațională în natură și societate prin intermediul *proceselor informaționale*.

Obiectivul aplicativ de bază al informaticii constă în elaborarea *tehnologiilor informaționale* ce țin de automatizarea proceselor informaționale (culegerea, prelucrarea, transmiterea, păstrarea și protecția informației) [Юсупов 2009: 7].

Definiția asemănătoare a informaticii o regăsim la K. K. Kolin [Коллин 2007]: Informatica contemporană este o știință reală fundamentală și un domeniu complex al activității practice, obiectul de studiu al căreia sunt procesele informaționale și procesele de interacțiune informațională, care au loc în natură și societate, cât și metodele și mijloacele de realizare a acestor procese în sistemele tehnice, sociale, biologice și fizice.

Transformările din formula (1) sunt realizate în baza unor *principii informaționale*, care permit dezvoltarea legăturilor interdisciplinare ale informaticii cu alte științe.

Principiul 1: teza de bază a formalizării. Esența acestei teze poate fi formulată în felul următor: există posibilitatea principală de a separa *obiectul* de *notația* lui. Din teza de bază a formalizării rezultă două consecințe nemijlocite:

- Deoarece semnele și sistemele de semne există autonom, atunci există posibilitatea de a opera cu semnele, fără a ne adresa la obiect;
- Există posibilitatea de interpretare multiplă a semnelor și a sistemelor de semne.

Principiul 2: principiul modelării informaționale. Acest principiu este limitrof cu teza de bază a formalizării și afirmă că cunoașterea științifică este realizată prin intermediul modelării. Modelele de bază sunt modelele obiectelor sau proceselor, adică modelele informaționale. Ele descriu aspectele informaționale ale obiectelor, proceselor sau fenomenelor modelate. Noțiunea de model informațional are un caracter universal, de aceea cu ajutorul ei pot fi stabilite legături interdisciplinare cu orice arie de cunoaștere/disciplină de studiu.

Principiul 3: principiul managementului informațional. Managementul în care influența exercitată asupra obiectului dirijat este realizată prin intermediul informației, se numește management informațional. Pentru managementul informațional este caracteristic modul de dirijare prin influențe mici în punctele de instabilitate (numite puncte de bifurcație).

Principiul 4: principiul nelocalizării influențelor informaționale. Influențele informaționale se deosebesc esențial de interacțiunea obiectelor materiale.

Prima diferență constă în faptul că în procesul informațional crește gradul de informare al subiecților antrenați în proces. Următorul pasaj, atribuit lui G. B. Show, descrie reușit această diferență: Dacă tu ai un măr și eu am un măr, și facem schimb, atunci fiecare din noi are câte un măr. Dacă tu ai o idee și eu am o idee, și facem schimb, atunci fiecare din noi are câte două idei. Menționăm, că același pasaj descrie bine esența strategiei de învățare colaborativă.

A doua diferență constă în posibilitatea realizării interacțiunilor la distanță.

Principiul 5: principiul universalității codificării digitale: există posibilitatea principală de a „digitiza” orice obiect sau proces [Бешенков 2006: 21].

Deoarece informatica contemporană este o știință reală, predarea ei se supune unei logici firești și presupune parcurgerea a trei etape:

- Perceperea și înțelegerea fenomenelor realității (obiecte și procese informaționale).
- Studierea fenomenelor cu ajutorul instrumentelor de modelare (modele informaționale).
- Aplicarea rezultatelor căpătate în practică (de regulă, rezultatul este o tehnologie informațională).

Din cele relatate poate fi dedusă schema generală de predare-învățare a informaticii, atât la facultate (disciplinele de specialitate), cât și în școală (informatica școlară) (fig. 1):

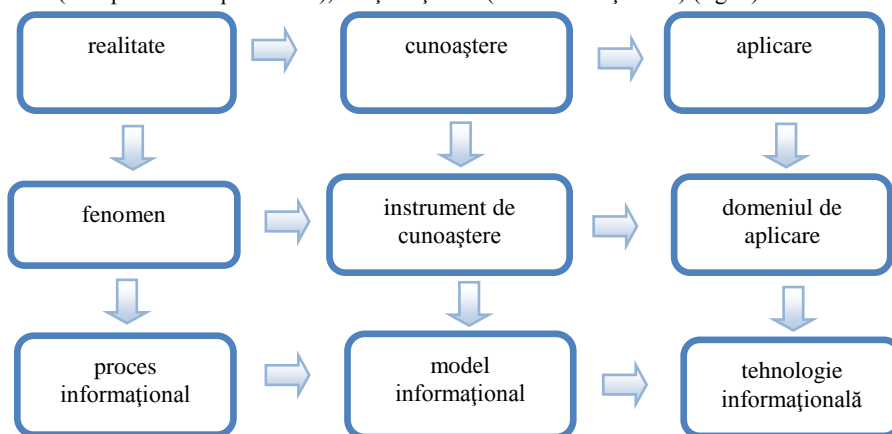


Fig. 1. Schema generală de predare-învățare a informaticii

Bibliografie:

- Gremalschi, A., *Curriculumul disciplinar la informatică*, în *Didactica Pro ...*, nr. 3-4 (13-14), 2002.
- Ivanov, L., *Informatică. Curriculum pentru cl. 10-a –a 12-a./Min. Educației al Rep. Moldova. Chișinău, Știința*, 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] [citată 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] [citată 18.08.2010] Disponibil pe Internet <http://www.spiras.nw.ru/files/lectures/lecture_state_problems_jan_2009.ppt>
7. Колин, К. К., *Информатизация образования и фундаментальные проблемы информатики*. [on line] [citată 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 posibilitățile de integrare a formei de învățare „mobile learning” în curricula limbii engleze, bazându-se pe proiecte de cercetare efectuate la nivel de universitate. Se propun posibilități de utilizare a iPod-ului cu scopul de a integra activități de audiere și de îmbunătățire a procesului de învățare a limbii engleze. Studiul relevă necesitatea de a reconsidera competențele de utilizare a tehnologiilor informaționale ale unui profesor de limba engleză și descrie competențele necesare pentru a folosi iPod-ul în procesul de predare a limbilor. În articol, se aduc exemple de itemi și activități prin intermediul cărora iTunes poate fi integrat în cursul de limbă engleză și se specifică beneficiile acestei integrări.

Cuvinte-cheie: *iPod Touch, iTunes, predarea limbii engleze, abilități 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. *ENGL1113: 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 COMPETENȚELOR DE UTILIZARE A CALCULATORULUI
ÎN CADRUL DISCIPLINEI „INFORMATICA GENERALĂ”**

Olesea SÎRBU, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: Abordarea prin competențe impune ca finalitățile educației să fie formulate nu doar în termeni concreți și pragmatici, ci mai ales din perspectiva nevoilor reale de formare a personalității celui educat.

Articolul este dedicat problemei formării competențelor de lucru la calculator în cadrul disciplinei „Informatica generală”. Specificul formării competențelor de utilizare a calculatorului în cadrul disciplinei „Informatica generală” constă în direcționarea acestora spre activitatea absolvenților în calitate de profesor de informatică.

Este prezentată cu acest scop modalitatea formării competențelor de utilizare a calculatorului prin proiecte, ce permite ca viitorul specialist să nu fie doar la curent cu tehnologiile informaționale existente, dar să fie capabil să le aplice nemijlocit în activitatea sa.

Cuvinte-cheie: *învățămînt, competență, 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 privința a tot ce este legat de calculatoare și utilizarea lor. În acest sens, este necesară pregătirea specialiștilor în aplicarea sistemului de calcul prin dezvoltarea competențelor de a găsi, a acumula și a înțelege informația, de a aplica tehnologiile informaționale și comunicaționale la prelucrarea ei, de a construi modelele virtuale ale obiectelor și acțiunilor din lumea reală.

Aplicarea tehnologiilor informaționale avansate, în procesul de predare-învățare a informaticii implică eficientizarea învățării și crearea competențelor cerute de societatea modernă.

Abordarea prin competențe, care este implementată treptat în învățămîntul superior din Republica Moldova, vine să completeze alte abordări ale organizării procesului de învățămînt – cele centrate pe achiziția conținuturilor, centrate pe obiective sau centrate pe procesarea informației [Deinego 2009: 26].

Cuvîntul competență este de origine latină: *competere* – a se întîlni (într-un loc); a fi capabil, a fi în stare. În domeniul învățămîntului/formării noțiunea de competență a fost preluată din alte domenii: lingvistică, psihologie, lumea muncii [Cabac 2007: 125-135].

O definiție a termenului de competență a fost propusă de un grup de cercetători în frunte cu Ph.Jonnaert [Jonnaert 2004: 674]. Competența este punerea în aplicare de către o persoană plasată în situație, într-un context determinat, a unui ansamblu diversificat, dar coordonat de resurse; această punere în aplicare se sprijină pe selectarea, mobilizarea și organizarea acestor resurse și pe acțiunile pertinente, care îi permit persoanei să trateze reușit această situație.

În decretul „Missions” al Comunității Franceze din Belgia competența este definită drept aptitudinea de a pune în aplicare un ansamblu organizat de cunoștințe, capacități și atitudini, pentru a realiza un anumit număr de sarcini [Denyer 2004: 144].

O modalitate de formare a competențelor 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 studenților. Acestora li se propune un set de „documentație de studiu” ce conține materialul teoretic bine structurat însoțit de însărcinări practice cu algoritmul de soluționare a acestora. Astfel este asigurată legătura teoriei cu practica. Fiecare document include câteva însărcinări cu caracter euristic, cu scopul de a-l provoca pe student la căutarea soluțiilor posibile [Dolgov 2010].

T. Fulea propune utilizarea tehnologiilor multimedia cu scopul formării competențelor de utilizare a calculatorului. Este susținută ideea: organizarea instruirii prin implementarea unui Curs Multimedia Instructiv (CMI) în procesul de predare-învățare a informaticii oferă studentului posibilitatea de a-și contura propriul mod de activitate, în acord cu particularitățile individuale [Fulea 2010].

În articolul prezentat de A. Abrosimov se descrie formarea competențelor la studenți în rezultatul organizării procesului de autoinstruire. Este evidențiată importanța demonstrării studentului a necesității instruirii continue și influența acesteia asupra formării profesionale. Sînt propuse următoarele modalități de organizare a procesului de autoinstruire la studenți:

- testarea la calculator;
- prezentarea referatelor;
- participarea la conferințe;
- participarea la proiecte [Абросимов 2004].

N. Deinego, în lucrarea sa de doctorat, cercetează dezvoltarea competențelor studenților în cadrul disciplinei „Bazele Programării” prin aplicarea tehnologiei testării adaptive. Este susținut faptul că formarea competențelor studenților 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 specialitățile secției cu frecvență la zi (Informatică, Matematică și informatică, Fizică și informatică, Informatică și limba engleză aplicată) și secției cu frecvență redusă (Informatică) a Facultății de Tehnică, Fizică, Matematică și Informatică.

Obiectivul general al cursului „Informatica generală” constă în pregătirea fundamentală a studenților în domeniul informaticii. Cunoștințele obținute servesc drept fundament pentru studierea disciplinelor specialității „Informatica”. În urma studierii cursului, studentul va fi capabil:

- să demonstreze cunoștințele referitoare la noțiunile de bază ale informaticii:
 - să enumere proprietățile informației;
 - să caracterizeze informația după domeniul de cunoștințe, natura fizică de percepere, destinația socială și proprietățile metrice;
- să aplice unitățile structurale, statistice și semantice de măsură a informației la diverse surse de informație;
- să demonstreze deprinderi și capacități referitoare la bazele aritmetice ale dispozitivelor numerice:
 - să clasifice sistemele de numerație;
 - să efectueze conversii între baze de numerație, operații aritmetice în diferite baze de numerație;
 - să realizeze codificarea informației;
- să demonstreze competențe de lucru cu componentele hard și soft ale calculatorului personal:
 - să aplice în cazul apariției necesității asamblării sau deservirii unui calculator cunoștințele referitoare la construcția și principiul de lucru a componentelor calculatorului personal (microprocesorului, memoriei interne centrale, magistralei de sistem, unității intrare/ieșire și dispozitivelor periferice);
 - să opereze cu noțiunile de bază de sistem de operare, sisteme de deservire a interfețelor, sisteme instrumentale și sisteme de deservire tehnică;
 - să posede capacități de lucru în sistemul de operare WINDOWS, editorul de texte WORD, aplicația Power Point.

Scopul principal al cursului prezentat este familiarizarea studenților cu noțiunile de bază utilizate în informatică, cu parametrii, construcția și principiul de lucru ale dispozitivelor calculatorului personal, cu structura lor și formarea competențelor de utilizare a calculatorului personal.

La începutul cursului „Informatica generală” apare necesitatea de demonstrare a competențelor de lucru la calculator ce largesc reprezentările studenților referitor la informatică, calculator și ramurile de utilizare a acestuia. Calculatorul nu este privit doar ca mijloc de distracție, ci ca un atribut de neînlocuit, inclusiv și în domeniul învățămîntului.

Formarea competențelor de utilizare a calculatorului în cadrul disciplinei „Informatica generală” necesită formarea și aplicarea cunoștințelor referitor la:

1. Noțiunile specifice domeniului „Informatica”;
2. Structura și funcționarea dispozitivelor calculatorului;
3. Utilizarea sistemelor informaționale.

Problema majoră ce apare în cadrul procesului de predare-învățare la disciplina „Informatica generală” constă în demonstrarea imposibilității existenței separate a cunoștințelor teoretice și practice și demonstrării studenților legăturii indispensabile dintre compartimentele cursului studiat.

În calitate de soluționare a problemei este efectuată organizarea procesului de studiu sub formă de prelegeri, seminare și laborator. Simplificarea procesului de predare a diversității materiei, la orele de prelegere este realizată prin utilizarea prezentărilor electronice. În cadrul orelor de seminar este utilizată metoda învățării prin descoperire (învățarea euristică), calculatorul servind un mijloc de căutare a informației, prezentare a acesteia sub formă de proiecte realizate în grup și prezentate sub formă de raport (text) și prezentare electronică. Competențele necesare de utilizare a calculatorului sînt obținute de către studenți la orele de prelegeri (cunoștințe teoretice) și de laborator (competențe practice). Astfel este soluționată problema însușirii unui volum mare și în permanentă schimbare de informație referitor la domeniul informaticii.

La etapa actuală în cadrul desfășurării procesului de învățămînt în instituțiile superioare un accent deosebit este pus pe lucrul individual al studentului, ce ține de căutarea, însușirea și prelucrarea informațiilor noi. Lecția modernă nu se reduce doar la disciplină de studiu și profesor. Promovarea acesteia se realizează în etape și la fiecare din aceste etape pot fi utilizate tehnologii informaționale în calitate de instrument de cercetare, sursă de informație suplimentară, mijloc de autoinstruire, instrument de instruire individualizată. Prin aceasta se accelerează viteza de prezentare a materiei de studiu în cadrul lecției. Formarea competențelor de căutare, prelucrare, depozitare și prezentare a informației 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 modalități de prezentare a materiei de studiu: prezentări electronice, softuri informațional – instructive, testări electronice.

Utilizarea prezentărilor electronice în cadrul procesului de instruire la disciplina „Informatica generală” poate fi realizată la studierea temelor ce țin de compartimentele „Noțiuni generale din domeniul informaticii”, „Măsurarea informației”, „Bazele aritmetice ale dispozitivelor numerice”, „Evoluția mijloacelor de calcul”, „Arhitectura calculatorului personal” și „Programarea calculatoarelor”. În prezentare pot fi ilustrate definiții, scheme de clasificare, modele ale dispozitivelor calculatorului personal. Depozitarea acestora permite studierea materiei de către studenți în lipsa profesorului.

Utilizarea video-prezentărilor ce reproduc operațiile efectuate de profesor la formarea competențelor de lucru cu sisteme informaționale este binevenită în cadrul lecțiilor de laborator.

Specificul formării competențelor de utilizare a calculatorului în cadrul disciplinei „Informatica generală” constă în direcționarea acestora spre activitatea absolvenților în calitate de profesor de informatică. Nu e suficient ca viitorul specialist doar să fie la curent cu tehnologiile informaționale existente, dar e necesar ca acesta să fie capabil să le aplice nemijlocit în activitatea sa. Cu acest scop este implementată modalitatea formării competențelor de utilizare a calculatorului prin proiecte.

Spre exemplu procesul de predare-învățare a temei „Schema-bloc și componentele calculatorului personal” este organizată în felul următor:

1. La ora de prelegere, conținutul temei este propus sub forma unei prezentări realizate în MS Power Point, ce include obiectivele lecției, ilustrarea schemei calculatorului personal cu descrierea destinației și principiului de lucru a componentelor acestuia. În continuare, li se propun studenților 7 teme pentru crearea unui exemplu-produs de activitate în grup sub formă de proiect: „Microprocesorul”, „Memoria internă”, „Memoria externă”, „Dispozitive de introducere a informației”, „Unități de afișare a informației”, „Mijloace de comunicare”, „Alimentarea și împămintarea calculatoarelor”. Studenții fiecărei grupe academice vor forma grupuri a câte 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 și prezentarea electronică realizată în Power Point.

2. Ora de seminar este organizată sub formă de conferință la care se prezintă proiectele realizate de studenți.

3. Ora de laborator se promovează înaintea prezentării proiectelor, în cadrul lecției studenților li se propune o sarcină complexă, ce include formatarea unui document Word conform cerințelor înaintate și salvarea acestuia pe suportul de informație precizat.

La evaluarea proiectelor se ține cont de:

- documentația proiectului;
- implementarea corectă a cerințelor;
- structurarea informației în prezentare;
- interfața prezentării;
- modalitatea de prezentare.

Aplicarea modelului axat pe proiecte în procesul de predare-învățare oferă studenților posibilitatea de a-și dezvolta competențe pentru a ști ce doresc să cunoască, de unde să obțină ceea ce-și doresc și cum să gestioneze informația obținută, pentru a deține un control permanent asupra avalanșei informaționale.

Cooperarea servește drept stimul pentru cunoașterea altor opinii, referitor la obiectivele propuse, pentru căutarea informației suplimentare și aprecierea rezultatelor obținute.

Elaborarea materialelor electronice permite formarea în consecință a unui portofoliu ce asigură posibilitatea de:

- a repeta materialul ce prezintă dificultate;
- a dirija și viziona modele reale;
- a automatiza procesul de căutare și prelucrare a informației de către studenți.

Rezultatele sporirii eficienței procesului de instruire la disciplina „Informatica generală” prin aplicarea metodei proiectelor sînt evidente la finele cursului, fiind demonstrate prin notele obținute de studenți la examen.

Bibliografie:

1. Cabac, V., *Noțiunea de competență în cursul universitar «Didactica informaticii»* (I), în *Artă și educație artistică*, nr. 2 (5), 2007.
2. Deinego, N., *Testarea adaptivă ca factor de optimizare a procesului de instruire în învățământul universitar*, Teză de doctor în pedagogie, 2009.
3. Denyer, M., Furnémant, J., Poulain, R., Vanloubbeek, 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 informaționale în procesul de predare-învățare 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., Boufrah, S., Masciotra, D., *Contribution 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> >.

SITUAȚIA – PUNCT DE PORNIRE ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR

Nicoleta BLEANDURĂ, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: Introducerea progresivă a învățământului orientat spre formarea competențelor este o necesitate a societății contemporane. Lipsa unei definiții unanime clare a noțiunii de competență nu facilitează deloc acest proces, ci dimpotrivă. Ca rezultat, apar multe confuzii în ceea ce privește definirea competenței drept capacitate, obiectiv, performanță, calificare sau chiar caracteristică a persoanei. Totuși există anumite elemente cheie ce definesc conceptul de competență, acceptate de mai mulți cercetători.

În articol este analizată abordarea noțiunii de competență, pornind de la elementul ei esențial – situația. Sînt cercetate diversele roluri atribuite situației în dezvoltarea competențelor precum: caracteristică a competenței, sursă sau criteriu. În final, este analizată posibilitatea gestionării competențelor, pornind de la un referențial de situații.

Cuvinte-cheie: *competență, învățămînt centrat pe competențe, situație, poziție, obiectiv, capacitate, performanță, calificare, referențial.*

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.*

Apariția conceptului de competență în cadrul sistemului de învățămînt este un răspuns la o nouă cerere socială, avînd menirea de a reduce ecartul dintre calificarea certificată de diplomă și cerințele locului de muncă.

În Republica Moldova, educația orientată spre formarea competențelor devine tema unor discuții aprigi mai ales odată cu apariția în toamna anului 2010 a curriculei modernizate, în care rolul de bază îl ocupă competențele. Lipsa unei fundamentări teoretice și a unei definiții clare a noțiunii de competență a determinat faptul că trecerea la învățămîntul centrat pe competențe a însemnat doar schimbarea noțiunii de obiectiv cu cel de competență, profesorii utilizînd aceleași practici de predare ca și în trecut. Astfel popularitatea conceptului de competență riscă să fie „cazul unui vin vechi în sticle noi” [Biemans *et alii* 2004: 6]. Totuși abordarea prin competențe se impune ca o soluție necesară evoluției sistemului educativ. Această soluție diferă de soluțiile propuse anterior, datorită concentrării în mod esențial pe dezvoltarea situațiilor în care rolul central îl are elevul. Noutatea principală a abordării prin competențe rezidă în promovarea unei „pedagogii de integrare” [Jadoulle 2004: 2], adică o pedagogie care are ca scop să-i învețe pe elevi să integreze, să mobilizeze, să combine, să utilizeze în situații noi resursele acumulate anterior.

În cele ce urmează vom cerceta conceptul de competență, bazîndu-ne pe caracteristica ei de bază, și anume situația.

Studierea mai multor surse în domeniul didacticii permite de a formula următoarea concluzie: conceptul de competență este unul dintre cele mai complexe. Înainte de a analiza diversele confuzii referitor la noțiunea de competență, vom lua drept punct de referință definiția propusă de către profesorul canadian Ph. Jonnaert: „competența este punerea în aplicare de către o persoană aflată în situație, într-un context bine determinat, a unui ansamblu diversificat, dar coordonat de resurse; această aplicare rezidă în alegerea, mobilizarea și organizarea acestor resurse și în acțiunile pertinente care permit tratarea cu succes a situației” [Jonnaert *et alii* 2004: 674].

Odată cu apariția învățămîntului orientat spre formarea competențelor, unii autori resping complet noțiunea de *obiectiv*, înlocuind-o cu noțiunea de competență. Ol. Ray afirmă că „abordarea prin competențe este concepută ca o trecere bruscă de la învățarea bazată pe obiective, metoda tradițională, predominantă în lumea învățămîntului din secolul XX, conform căreia informația ce trebuie predată este împărțită în obiective ce urmează să fie atinse la finele fiecărui nivel de studiu”. Diferența dintre această metodă și abordarea prin competențe constă în faptul că în cazul celei din urmă se preferă o „învățare integrată într-o logică globală”, scopul final fiind atins nu doar la sfîrșitul procesului de studii, dar va fi inclus la început și chiar va determina modul în care studenții își dezvoltă pe parcurs diversele componente ale competenței, în diverse situații problemă [Rey 2008: 4].

X. Roegiers vorbește despre „competența disciplinară” ca fiind punctul de articulație dintre pedagogia bazată pe obiective și abordarea prin competențe. Totodată, distincția dintre obiectiv și competența disciplinară se bazează, conform opiniei lui, pe două motive:

1. Competențele disciplinare se stabilesc în funcție de competențele terminale, pe cînd obiectivele sînt determinate în funcție de conținutul programei de studiu;

2. Logica obiectivelor în învățămînt merge de la simplu la complex, adică conținutul trebuie împărțit în așa mod, încît la sfîrșitul unei unități de studiu, obiectivul să fie atins. Iar competența disciplinară determină trecerea de la complex – în cazul situațiilor de învățare, la simplu, iar apoi în cazul situațiilor de integrare, din nou spre complex [Roegiers 2005: 74].

Apariția conceptului de competență ca „structurant al programelor școlare actuale”, spune Ph. Jonnaert, „nu înseamnă că noțiunea de obiectiv trebuie să fie exclusă complet”. Procesul adoptării unei abordări prin competențe în învățămînt nu trebuie confundată cu un proces bazat pe obiective, căci dacă uneori i s-ar modifica funcția și utilizarea, „noțiunea de obiectiv este întotdeauna utilă”. Soluția ar fi de a determina cum pedagogia bazată pe obiective ar putea fi integrată în contextul perspectivelor actuale în învățămînt [Jonnaert *et alii* 2004: 670].

Deși noțiunea de obiectiv este deseori confundată sau înlocuită cu noțiunea de competență, considerăm că dacă obiectivul reprezintă „ceea ce urmează să fie realizat”, (DEX 1998), atunci competența ar fi una dintre diversele realizări, iar ca obiectiv ar putea fi sau nu formarea uneia sau mai multor competențe.

Uneori noțiunea de competență este confundată cu noțiunea de *performanță*. Dacă performanța este „o realizare deosebită într-un anumit domeniu” (DEX 1998), atunci ea ar putea reprezenta doar o reflectare a competenței.

S. Bohlinger susține că „diferența dintre competență și performanță rezidă în faptul că performanța este rezultatul competenței” [Bohlinger 2007: 113]. Astfel, o persoană competentă își poate demonstra performanța. Această idee este susținută și de R. Boyatzis care definește competența drept „o caracteristică de bază a persoanei care duce la o performanță eficientă sau superioară la locul de muncă” [Boyatzis 2008: 8].

Confuziile dintre noțiunea de competență și noțiunea de *calificare* apar mai cu seamă în urma introducerii în Marea Britanie a unui sistem unic național de determinare a calificării profesionale bazat pe competențe „National Vocational Qualifications”, când competența este demonstrată doar în cazul corespunderii realizărilor personale cu cele stabilite de standard [Mulder 2007: 10-13].

Aceste două noțiuni se disting prin: „calificările corespund cunoștințelor și aptitudinilor care pot fi descrise obiectiv, care pot fi predate și învățate, avînd un caracter funcțional”, iar competența „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 conclua că această pregătire poate fi diferită cu sau fără demonstrarea unei competențe, iar a fi calificat nu înseamnă neapărat și a fi competent.

Unele abordări ale conceptului de competență sînt mai degrabă de ordin psihologic decît pedagogic. Astfel unii autori definesc competența drept o *caracteristică* a personalității. Așa F. Delamare afirmă că competența „este o caracteristică nu numai a unei persoane, dar și a unui context”, căci oamenii nu au competențe independente de context [Delamare le Deist 2005: 29]. S. Bohlinger însă spune că o trăsătură a personalității este o dispoziție interioară, pe cînd competența reprezintă o atribuție exterioară [Bohlinger 2007: 114].

Unii cercetători confundă noțiunea de competență cu cea de *capacitate*, iar definirea competenței deseori începe în felul următor: „competența este capacitatea de a...”.

Conform opiniei lui J. Boutin, dacă „competența este capacitatea de a acționa, atunci ea presupune cunoștințe, un a ști să faci, anumite comportamente și capacități intelectuale și globale, care constituie baza competenței, dar nu competența în sine” [Boutin 2004: 26].

Ph. Jonnaert afirmă că într-adevăr „competența înglobează capacitatea, dar nu invers. Capacitățile sînt părți componente ale competenței, dar nu invers”. Competența este astfel, rezultatul coordonării unei serii de capacități și alte categorii de resurse pentru tratarea cu succes a unei situații [Jonnaert ș.a. 2004: 674-675].

X. Roegiers trasează liniile distincte conceptuale între noțiunea de capacitate și competență. Capacitatea este conform opiniei lui, aptitudinea de a face ceva: de a identifica, compara, memora, analiza, observa ș.a. Aceeași capacitate poate fi exercitată într-o infinitate de conținuturi. De exemplu, poți compara dimensiunile a două creioane, sau poți compara două personaje literare. Iar competența se dezvoltă datorită faptului că capacitățile care stau la bază se exercită progresiv în situații concrete. X. Roegiers evidențiază caracteristicile distincte ale acestor două noțiuni. Caracteristicile de bază ale unei capacități sînt: caracterul transversal, evoluția în timp, transformarea, imposibilitatea de a fi evaluată. Competența are următoarele caracteristici principale: mobilizarea unui ansamblu de resurse, finalitate, legătura cu o familie de situații, caracterul disciplinar, posibilitatea de a fi evaluată.

Anume conexiunea cu o familie de situații este centrală în definirea conceptului de competență [Roegiers 1999: 5-11].

Deși există numeroase definiții distincte ale conceptului de competență, unele trăsături care definesc acest concept sînt acceptate de mai mulți autori, adică sînt constante. Vom încerca în continuare să prezentăm caracteristicile definitorii ale acestui concept conform opiniei mai multor autori relevanți din domeniul didacticii și să găsim punctele lor de tangență.

Ph. Jonnaert ș.a. evidențiază trei elemente constante ale conceptului de competență:

1. Competența se bazează pe mobilizarea și coordonarea de către o persoană, într-o situație dată, a unei diversități de *resurse*;

2. Competența se dezvoltă doar într-o *situație*;

3. Competența va fi dobîndită numai în cazul *tratării cu succes* a situației [Jonnaert et alii. 2004: 673].

H. Biemans ș.a. numesc conceptul de competență „elastic” și disting șase caracteristici ale acestuia:

1. Competențele sînt legate de un anumit *context*;

2. Competențele sînt *indivizibile* (cunoștințele, aptitudinile și atitudinile fiind integrate);

3. Competențele sînt *schimbătoare*;

4. Competențele sînt legate de *acțiune*;

5. Competențele necesită *învățare și dezvoltare*;

6. Competențele sînt *interdependente* [Biemans et alii 2004: 7].

X. Roegiers caracterizează competența prin:

- necesitatea mobilizării unui ansamblu de resurse;

- finalitate;
- legătura cu o familie de situații;
- caracter disciplinar;
- posibilitatea de a fi evaluată [Roegiers 1999: 8-11].

Din cele relatate mai sus, se observă mai multe tangențe în ceea ce privește caracteristicile conceptului de competență. În opinia noastră, cea mai importantă este legătura competenței de situație.

Funcția esențială a situației educative constă în determinarea activității elevului. Acesta acționează în dependență de situația în care este pus. Situația educativă ar trebui construită în așa fel, încât elevul să acționeze prin mobilizarea resurselor necesare pentru a ieși cu bine din ea. Pedagogul român M. Ștefan afirmă că „Situația educativă este creată cu intenția de a provoca activitatea necesară pentru a se construi competențele pe care le dorim” [Ștefan 2003: 64].

Noțiunile de competență și situație sînt strîns legate, or competența nu ar putea fi formată decît doar într-o anumită situație. În această ordine de idei, conform opiniei lui Ph. Jonnaert, „competența reprezintă combinarea unui ansamblu de resurse, care fiind coordonate între ele, permit de a stăpîni o situație și de a-i răspunde pertinent.” Astfel competența este specifică doar unei situații și unei clase de situații [Jonnaert *et alii* 2004: 672].

Conceptul științific al competenței, în care situația ocupă locul de frunte își găsește originea încă în anul 1970, cînd Chomsky definește competența lingvistică drept o „utilizare efectivă a limbii în situații concrete” [Bohlinger 2007: 113].

Abordarea constructivistă, conform căreia situația este centrală în definirea conceptului de competență este dezvoltată în mare parte de către cercetătorii canadieni D. Masciotra și Ph. Jonnaert. Din acest punct de vedere, situația este văzută subiectiv ca o construcție, iar persoana competentă doar își reprezintă situația. O situație este văzută de către o persoană așa precum o percepe, o înțelege și o problematizează ea însăși. O situație este „o funcție de posibilitățile, acțiunile și intențiile persoanei în circumstanțele în care se află” [Masciotra 2007: 2]. Astfel, pentru o persoană, situația nu există de sine stătător, persoana însăși generează în parte situația în care se află. Competența, în această ordine de idei, reprezintă „faptul de a fi în situația de a face ceva cu inteligență și eficacitate” [Masciotra 2006: 7].

Abordarea pozitivistă, din contra, percepe situația din punct de vedere obiectiv, independent de persoană. Persoana doar acționează sau reacționează față de situația existentă.

Deși este privită din diferite unghiuri de vedere, situația rămîne punctul de pornire în abordarea prin competențe, în opinia mai multor autori.

J. Jadoulle afirmă că „a fi competent, înseamnă a fi capabil, într-un anumit număr de situații disciplinare precis identificate, de a îndeplini o sarcină care presupune integrarea diferitelor resurse”. Situațiile precis identificate înseamnă că acestea ar trebui să fie familiare studentului. Prin urmare această familiaritate înseamnă prezența unui anumit număr de parametri pe care studentul ar trebui să-i recunoască de la un context la altul [Jadoulle 2004: 7].

Abordarea prin competențe, conform opiniei lui X. Roegiers este sinonim cu „a face învățarea mai activă”. În această viziune accentul se pune pe dezvoltarea situațiilor de învățare care ar înlocui lecțiile axate pe discursul profesorului. X. Roegiers distinge trei tipuri de situații în dezvoltarea competențelor: de învățare, de integrare și de evaluare. Profesorul începe prin propunerea situațiilor de învățare pentru dezvoltarea competențelor disciplinare necesare, ceea ce ocupă aproximativ 80% din timpul total de învățare. Apoi, după o săptămînă sau după o lună el propune situații de integrare – situații complexe în care elevul mobilizează resursele dobîndite. Ele sînt alese în funcție de competențele terminale stabilite. În fine, profesorul propune elevilor situații de evaluare, aproximativ de aceeași natură cu situațiile de integrare, care nu servesc pentru a învăța elevul să devină competent, dar care servesc pentru determinarea dacă elevul este competent [Roegiers 2005: 79].

Din cele relatate anterior, putem concluda că studentul își poate dezvolta competențele doar în situații bine determinate. Situația este crucială în procesul de formare a competențelor.

Conform teoriei situațiilor educative, situația este definită drept „*poziția* în care se află cel supus influenței educative (elevul sau grupul de elevi) în raport cu ceilalți factori ai procesului educațional” [Ștefan 2003: 45]. Conform opiniei lui M. Ștefan, situația educativă este centrată pe elev, profesorul fiind doar un factor extern – „nu un factor oarecare printre ceilalți, ci principalul factor situațional, hotărîtor pentru construirea și desfășurarea situației educative” [Ștefan 2003: 171]. G. Boutin însă critică acest procedeu „de punere a accentului într-o manieră radicală pe student în detrimentul profesorului”, afirmînd că „situațiile de învățare și situațiile de predare nu trebuie considerate contradictorii”, deoarece „această fractură nu poate da studenților decît mesajul că a învăța structurat este plictisitor” [Boutin 2004: 34].

Vom considera că relația profesor – student este destul de importantă, dar situația de predare în care se află profesorul este totuși diferită de situația educativă în care nucleul este desigur studentul care acționează, caută ieșirea cu succes din situație și își dezvoltă competențele. Față în față cu sistemul de învățământ, orientat spre formarea competențelor, studentul aflat pe poziția centrală în situația de învățare este obligat să fie responsabil, curios, plin de inițiativă, persistent și capabil de a-și organiza propria activitate. În acest caz, profesorul nu-și va pierde nicicum din valoare, ci dimpotrivă va avea rolul de facilitator care organizează, însoțește, sfătuiește, sugerează, stimulează și încurajează studentul.

Ph. Jonnaert afirmă că „Situațiile sînt totodată sursă și criteriu a cunoștințelor și competențelor” [Jonnaert 2008: 4].

Dar în ce mod situația devine *criteriu* de determinare a competențelor? Conform opiniei lui Ph. Jonnaert ș. a., o competență nu va fi dobîndită decît doar în cazul tratării cu succes a situației [Jonnaert *et alii*. 2004: 674]. Din acest punct de vedere, situația devine criteriu de determinare a competenței: dacă situația a fost rezolvată, atunci persoana este considerată competentă, dar dacă nu a fost rezolvată cu succes, atunci persoana nu este competentă.

Rolul situației ca *sursă* a competențelor este evident dacă considerăm situația „elementul central al curriculumului, care are ca finalitate dezvoltarea competențelor persoanei” [Jonnaert 2008: 4]. Situația, astfel, devine punct de pornire în dezvoltarea competențelor.

Situația este văzută uneori și drept *caracteristică* a competenței. F. Delamare afirmă că din punct de vedere a abordării constructiviste „competența este o funcție de contextul în care este aplicată” [Delamare 2005: 31]. Altfel spus, competența este tratată în raport cu situația în care apare. Situația devine, astfel, caracteristica de bază a competenței formate.

Dacă pentru dezvoltarea unei capacități poate exista o varietate de conținuturi fără limite, atunci pentru formarea unei competențe elevul trebuie pus într-o varietate restrînsă de situații – o familie de situații. O familie de situații reprezintă „un ansamblu de situații de un nivel de complexitate echivalent care se raportează la o singură competență” [Gerard 2009: 3].

Alegerea familiei de situații reprezintă un proces dificil și necesită o identificare clară a situațiilor după anumiți parametri bine stabiliți. Pe de o parte, dacă există un spectru foarte larg de situații, definirea competenței într-un anumit moment este imposibilă. Pe de altă parte, dacă există o singură situație sau numărul de situații este redus, exercitarea competenței riscă să fie doar o simplă reproducere [Roegiers 1999: 9]. Studentul ar trebui confruntat cu o serie de situații echivalente în mod repetat, pînă cînd el va putea descoperi profilul exact al diferitelor situații pe care ar trebui să fie capabil de a le stăpîni la finele studiilor. Rămîne în sarcina profesorului de a asigura ca „fiecare situație didactică să fie destul de nouă, dar de asemenea și destul de aproape de situațiile propuse anterior” [Jadoulle 2004: 7].

Anume dificultatea selectării familiilor de situații determină cercetătorii în domeniu să afirme că în universul profesional, gestiunea competențelor ar trebui să înceapă cu definirea unui referențial de situații care „descrie și organizează toate situațiile cu care vor fi confrunțați lucrătorii în practica lor profesională”. Doar în baza acestui referențial ar trebui elaborat un referențial de competențe, care ar permite extragerea tuturor competențelor necesare pentru rezolvarea situațiilor descrise în referențialul de situații. Apoi ar trebui alcătuit un referențial de evaluare care ar oferi posibilitatea evaluării competențelor [Gerard 2009: 4].

Sînt numeroși autori care critică însă intenția alcătuirii referențialelor de situații. G. Boutin determină procesul constituirii unui referențial de competențe „dificil”, în parte, datorită cerințelor foarte exigente, iar pe de altă parte pentru că nu se cunoaște de la bun început ce comportamente ar putea conduce la tratarea cu succes a situațiilor. „Abordarea prin competențe, utilizată în așa mod este reductivă, uneori chiar periculoasă” [Boutin 2004: 36]. N. Hirtt numește abordarea prin competențe „un concept al educației dedicat în întregime pentru a face din școală un instrument în serviciul rentabilității economice și profitului”, luînd drept exemplu referențialele de situații care „se nasc direct în întreprinderi” [Hirtt 2009: 6].

Ph. Jonnaert definește referențialul de situații drept un „concept curricular” care precizează ceea ce o persoană care participă la o formare, va putea aplica la finele acestei formări; iar importanța elaborării unui referențial de situații rezidă în faptul că „referențialul de situații orientează tot conținutul programei de studiu, determinînd, de asemenea, forma și conținutul evaluării” [Jonnaert 2008: 3].

Evaluarea, considerată de X. Roegiers – „ora adevărului” – implică compararea informațiilor primite cu un referențial. Referențialul unui elev reprezintă o descriere a caracteristicilor așteptate de la el la finele unui nivel de studiu. Acest referențial de situații este important, în primul rînd, pentru că „profesorul își construiește o reprezentare clară despre elevul pe care trebuie să-l formeze”. De asemenea, „referențialul este necesar atunci cînd în curriculum se dorește să se meargă mai departe decît o listă de conținuturi și/sau obiective”. În opinia lui X. Roegiers referențialul are rolul de a uni acțiunea școlii cu necesitățile societății, cu caracteristicile sale sociale, culturale și economice [Roegiers 2005: 60].

Secțiunea *Practici de dezvoltare a competențelor digitale (e-competențelor) la studenți*

De multe ori, însă în învățământ, reformele curriculare încep cu definirea unui referențial de competențe, fără alcătuirea prealabilă a unui referențial de situații. Dacă însă există un referențial de situații, adică se manifestă o logică curriculară de dezvoltare a competențelor, atunci în baza lui este posibil de a preciza familiile de situații pe care studentul la finele studiilor ar trebui să le trateze cu competență.

În concluzie, fiind un concept complex, competența este definită de către diverși cercetători în domeniul educației în mod diferit. Apar diverse confuzii în ceea ce privește noțiunea de competență și alte noțiuni considerate complementare, dar totuși diferite. În figura 1 este prezentată schematic corelația competență – obiectiv, calificare, performanță, capacitate.

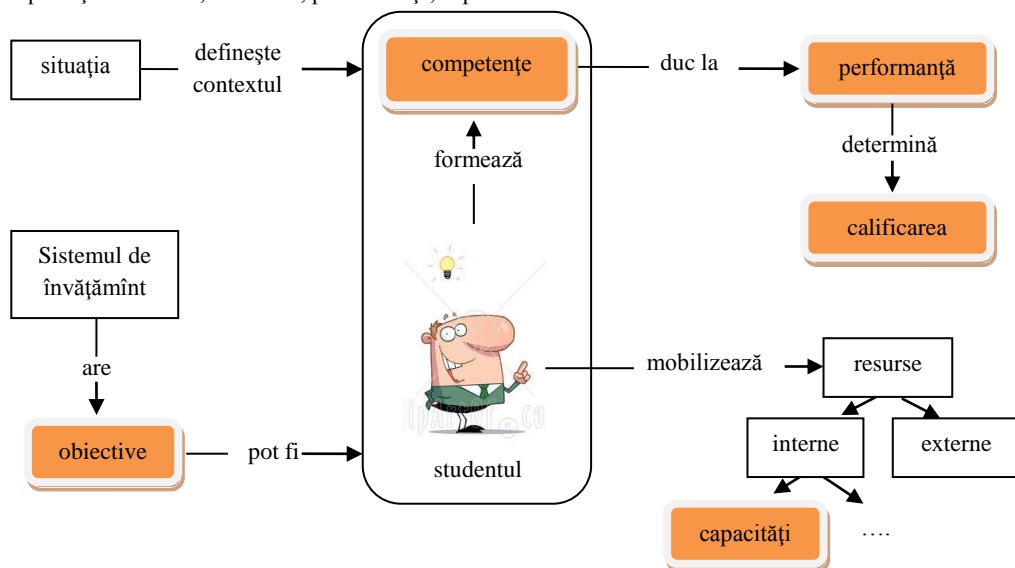


Figura 1. Corelația dintre competență și obiectiv, performanță, calificare, capacitate

Corelația dintre noțiuni, prezentată în fig. 1, poate fi explicată în modul următor: curriculumul are drept *obiective* formarea de către student a unor *competențe* formulate în felul următor: „studentul trebuie să poată rezolva o situație-problemă cu mobilizarea resurselor interne (printre care se numără și anumite *capacități*) și externe, care constă în...”. Dacă studentul este competent, el poate da dovadă de o anumită *performanță* ulterior la locul de muncă, iar angajatorul determină în funcție de aceasta dacă el este *calificat* sau nu.

Deși opiniile privind noțiunea de competență sînt controversate, elementul principal care se desprinde din analiza definițiilor este legătura competenței de o categorie de situații. Competența este definită astfel, cu referire la o acțiune a persoanei într-o anumită situație. Situația este, în așa mod, punctul de pornire sau sursa, contextul, caracteristica, condiția de dezvoltare a competențelor, cît și criteriul de evaluare al acestora.

Competențele nu pot fi predate de către profesor. Competența 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, și nu ca o simplă cunoștință complet detașată de o utilizare eficace a acesteia într-o situație concretă.

Noțiunea de referențial de situații apare ca un rezultat al necesității unei anumite forme de standardizare, pentru a determina corect nivelul de pregătire așteptat, atît în scopul stabilirii adecvate a conținutului și cunoștințelor, cît și pentru oferirea unor puncte de referință stabile în evaluare. Aceasta ar permite asigurarea că competența este formată/evaluată. În această ordine de idei, elaborarea referențialului de situații ar trebui să constituie o operație centrală în elaborarea curriculumurilor.

Bibliografie:

1. *Dicționarul explicativ al limbii române*, ediția a II-a, Institutul de Lingvistică „Jorgu 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_n1_bwpat7.pdf>

Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

3. Bohlinger, Sandra, *Les compétences au cœur du cadre européen des certifications* In: *Revue européenne de formation professionnelle* [online] 2007, no. 42-43 [citată 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, Gérard, *L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique* In: *Connexions* [online] 2004, vol. 81, no. 1 [citată 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 [citată 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 [citată 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.; Operti, R.; Jonnaert, Ph.. *Logique de compétences et développement curriculaire: débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* [online]. Paris: Ed. L'Harmattan, 2009, [citată 28 mai 2010] p. 167-183. Disponibil pe Internet: <www.fingerard.be/textes/complexevalhtml>
8. Hirtt, Nico, *L'approche par compétences: une mystification pédagogique* In: *L'école démocratique* [online] 2009, no. 39 [citată 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 [citată 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, [citată 02 mai 2010]. Disponibil pe Internet: <www.ore.uqam.ca/>
11. Jonnaert, Philippe ș.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 [citată 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, [citată 06 aprilie 2008]. Disponibil pe Internet: <<http://www.ore.uqam.ca/Documentation/Masciotra/Masciotra04.pdf>>
13. Masciotra, Domenico, *Être compétent c'est être en situation de...* [online] 2006, [citată 11 iulie 2008]. Disponibil pe Internet: <<http://www.ore.uqam.ca/Documentation/Masciotra/Masciotra01.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 [citată 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 [citată 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 à l'école: une quête de sens*. In: *Forum-pédagogies* [online] 1999, [citată 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, [citată 28 iunie 2010], p. 51-84. Disponibil pe Internet: <<http://files.lycee.webnode.com/200000057-8dd928fccc/APCenALGERIE.ROGIERS.pdf>>
18. Ștefan, Mircea, *Teoria situațiilor educative*. București: 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 esențială a unui profesor, care are drept scop de a spori motivația studenților și de a le facilita procesul de învățare a unei limbi străine. Combinarea dintre sunet și imagine sporește înțelegerea atât a limbii, cât și a culturii țintă. Studenții au ocazia de a vedea și auzi felul în care vorbitorii limbii comunică, ceea ce va rezulta în îmbunătățirea abilităților comunicative ale studenților. În plus, ei au ocazia de a percepe mai bine aspectul non-verbal al comunicării și de a-l aplica corect în cadrul unei conversații în limba străină studiată. Articolul de față analizează felul în care fragmentele din filmele americane moderne ajută la învățarea limbii engleze. Autoarea încearcă de a oferi indicații metodice în selectarea și folosirea fragmentelor video la lecția de limbă engleză, unde studenții trebuie activ implicați în vizionarea materialului dat.

Cuvinte-cheie: competență comunicativă, comunicare, fragmente din filme, interacțiune, 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 extralinguistic 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 start 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.

References:

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 Edition, 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 MATRICIALIVitalie ȚÎCĂU, *Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: La dezvoltarea competențelor studenților o importanță deosebită o are dezvoltarea competențelor de cercetate și aplicare. Lucrarea de față este destinată cercetării și 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 desfășurarea 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 și QR. Pentru început se dau noțiunile de vectori și valori proprii, apoi se descriu algoritmi metodelor Rutishauser și QR propriu-zise. Ideea metodei Rutishauser constă în construirea unui șir de matrice similare, astfel ca la limită, matricea obținută 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 ecuația caracteristică, se obțin valorile proprii căutate. Aplicînd metodele de factorizare, se obțin 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 șir de matrice similare, astfel ca la limită, matricea obținută să fie superior triunghiulară, avînd pe diagonala principală valorile proprii căutate [Brătianu 1996: 177-178]. Considerăm că matricea inițială A poate fi factorizată într-o matrice inferior triunghiulară L și o matrice superior triunghiulară R . Matricea L are elementele diagonale unitare, $l_{ii}=1, i=1,2,\dots,n$. Fie $A_1 = A$ primul termen al șirului de matrice similare și factorizarea:

$$A_1 = L_1 R_1$$

Construim cel de-al doilea termen al șirului și apoi îl factorizăm:

$$A_2 = R_1 L_1;$$

$$A_2 = L_2 R_2$$

Construim cel de-al treilea termen al șirului și apoi îl factorizăm:

$$A_3 = R_2 L_2;$$

$$A_3 = L_3 R_3$$

Construim termenii generici ai șirului pe care îi factorizăm:

$$A_k = R_{k-1} L_{k-1};$$

$$A_k = L_k R_k;$$

$$A_{k+1} = R_k L_k;$$

$$A_{k+1} = L_{k+1} R_{k+1}$$

(1)

Se poate demonstra că:

$$A_{k+1} = L_k^{-1} \cdot A_k L_k = R_k \cdot A_k R_k^{-1}$$

(2)

Deci matricea A_{k+1} este similară cu A_k . $k = 1, 2, \dots, n$. Notăm cu:

$$L = L_1 L_2 \dots L_k \text{ și } R = R_k R_{k-1} \dots R_1$$

(3)

Introducem (3) în (2) și obținem:

$$A_{k+1} = L^{-1} \cdot A L = R \cdot A R^{-1}$$

(4)

Aceasta demonstrează faptul că fiecare termen al șirului A_1, A_2, \dots reprezintă o matrice similară cu matricea inițială A , deci, are aceleași valori proprii și aceeași vectori proprii cu ea. Deoarece la limită $L_k \rightarrow I$, din (2) rezultă că $A_k \rightarrow R_k$. Deci, pentru $k \rightarrow \infty$, se obține o matrice A_k similară cu A , dar care este superior triunghiulară.

Metoda expusă este laborioasă și, datorită factorizărilor succesive, rezultatele obținute sînt mai puțin precise. Pentru reducerea erorilor de calcul cumulate se recomandă permutarea liniilor și coloanelor matricei A , astfel ca elementele ei diagonale să fie dominante în valoare absolută:

$$|a_{ii}| > |a_{ij}|, \quad i \neq j. \quad (5)$$

Metoda QR. Această metodă constituie o variantă mai eficientă a metodei Rutishauser, bazată pe factorizarea matricelor [Berbente et alii 1998: 169-170]. Dacă matricea inițială A este nesingulară, atunci există descompunerea:

$$A = QR \quad (6)$$

unde Q este o matrice unitară, iar R este o matrice superior triunghiulară. Ideea algoritmului este de a construi un șir de matrice similare A_1, A_2, \dots , astfel ca, la limită, șirul să tindă spre o matrice superior triunghiulară. Dacă matricea inițială A este oarecare, implementarea acestei metode este laborioasă și neeficientă, deoarece numărul de operații este proporțional cu n^3 , unde n este rangul matricei A . Dacă matricea inițială are o formă specială - forma superioară Hessenberg sau forma tridiagonală - atunci algoritmul QR este proporțional cu n^2 sau chiar cu n , devenind foarte eficient. De aceea, implementarea algoritmului se face practic în doua etape (9, 10):

- Transformarea matricei inițiale oarecare A într-o matrice specială de tip Hessenberg sau tridiagonală.
- Construirea șirului de matrice similare A_1, A_2, \dots , prin transformări similare ortogonale.

Termenii generici ai șirului de matrice similare se obțin prin transformări similare celor din (1):

$$A_k = Q_k R_k; \quad A_{k+1} = R_k Q_k \quad (7)$$

Dacă înmulțim la stînga A_k cu inversa obținem:

$$Q_k^{-1} A_k = Q_k^{-1} Q_k R_k = R_k \quad (8)$$

Din (8) și (7) rezultă:

$$A_{k+1} = Q_k^{-1} A_k Q_k \quad (9)$$

ceea ce demonstrează faptul că matricea A_{k+1} este similară cu A_k , avînd aceleași valori proprii. Deoarece Q_k este o matrice ortogonală, relația (9) devine:

$$A_{k+1} = Q_k^T A_k Q_k \quad (10)$$

Construirea șirului de matrice similare nu impune folosirea exclusivă a matricei superior triunghiulare R_k . Factorizarea matricei A_k se poate face folosind și o matrice inferior triunghiulară. În acest caz, relațiile (1) devin:

$$A_k = Q_k L_k; \quad A_{k+1} = L_k Q_k \quad (11)$$

iar relația (10) se conservă. Dacă matricea inițială A are valori proprii distincte în valoare absolută $|\lambda_{ij}|$, atunci (11) permite construirea unui șir a cărui limită A_k ($k \rightarrow \infty$) este o matrice inferior triunghiulară, avînd ca elemente diagonale chiar valorile proprii căutate.

Convergența acestui algoritm poate fi accelerată dacă se folosește 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, obținem:

$$\begin{aligned} A_k - \mu_k I &= Q_k L_k; \\ A_{k+1} &= L_k Q_k + \mu_k I = Q_k^T A_k Q_k \end{aligned} \quad (12)$$

Convergența acestui șir de matrice similare este determinată de raportul:

$$\frac{\lambda_i - \mu_k}{\lambda_j - \mu_k} \quad (13)$$

Alegerea deplasării μ_k se face astfel ca să se maximizeze accelerarea ratei de convergență.

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 Rutishauser.

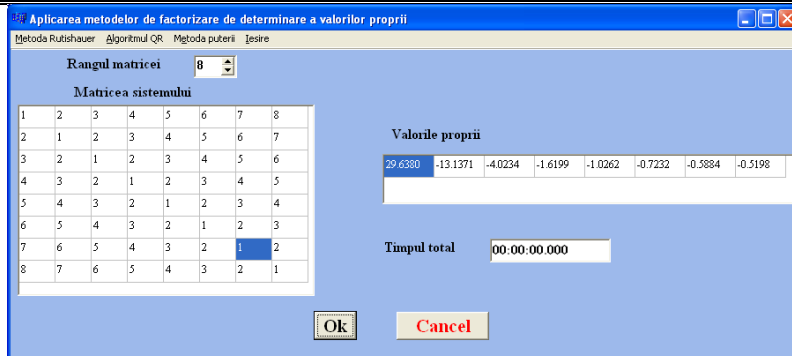


Figura 1. Aplicarea metodei Rutishauer

Aplicând și alte metode, se observă că algoritmiile metodelor de factorizare converg destul de rapid pentru ordinul matricei destul de mare, dacă matricea este simetrică.

Bibliografie:

1. Brătianu, C., *Metode numerice*, București, Editura Tehnică, 1996.
2. Berbente, C.; Mitran, S.; Zancu, S., *Metode numerice*, București, Editura Tehnică, 1998.

FORMAREA COMPETENȚELOR MANAGERIALE ALE ASISTENTULUI SOCIAL ÎN CADRUL STUDIILOR DE MASTERAT

Galina PETCU, *Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: Articolul este dedicat problemei formării competențelor manageriale la viitorii manageri ai serviciilor sociale la ciclul II, studii de masterat. În articol este definită noțiunea de competență managerială și competență profesională și valoarea lor pentru activitatea de manager al serviciului social.

În articol sunt caracterizate succint competențele manageriale care sunt formate masteranzilor în cadrul cursului *Managementul serviciilor sociale pentru familie și copil*. De asemenea, sunt menționate metodele și tehnicile utilizate în cadrul orelor teoretice și practice pentru formarea competențelor manageriale: dezbateri în grup, jocul de rol, asaltul de idei, analiza de tip SWOT, analiza situațiilor practice, jocul de comunicare.

Cuvinte-cheie: *asistență socială, servicii sociale, competență profesională, competență managerială, fișa 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.*

Asistența socială este un domeniu de activitate profesională nou pentru Republica Moldova. Pe parcursul ultimilor ani sistemul de asistență socială din republică a parcurs multiple schimbări, printre care putem enumera crearea unui sistem de servicii sociale primare și specializate. Fiecare serviciu social este monitorizat de un manager.

Managerul care activează în cadrul serviciilor sociale trebuie să posede un șir de competențe manageriale care ar răspunde solicitărilor timpului.

Un manager bun trebuie să fie *competent*, adică să fie capabil să realizeze obiectivele proprii și pe cele ale domeniului în care activează, beneficiind pentru aceasta de o suficientă *libertate decizională* și *acțională*. Din aceste considerente putem concluziona că abordarea competenței trebuie tratată din două puncte de vedere:

- *competență acordată*, numită și autoritate oficială, care oferă titularului postului de manager libertatea decizională în soluționarea problemelor cu care se confruntă domeniul condus;
- *competență propriu-zisă*, numită și autoritatea personală, vizează cunoștințele, calitățile și aptitudinile pe care managerul trebuie să le posede pentru exercitarea funcțiilor specifice postului ocupat. Din acest punct de vedere, competența poate fi tratată în două ipostaze: *competența profesională* și *competența managerială*.

Un management eficient este posibil în cazul îmbinării acestor elemente de definire a competenței.

În opinia noastră, *competența managerială* poate fi definită ca totalitatea competențelor, deținute de manager, în orientarea instituției sociale în direcția atingerii obiectivelor înaintate.

În viziunea mai multor autori, managerul serviciilor de asistență socială trebuie să posede un set de competențe manageriale care ar asigura gestionarea eficientă a activității unei instituții sociale. Acest set de competențe include:

- *auto-managementul*, capacitate de auto-gestionare necesară angajaților, prestatori de servicii sociale, pentru ca ei să se simtă competenți în ceea ce fac: grad suficient de conștientizare a activității, feedback în activitatea realizată, menținerea echilibrului dintre activitatea profesională și viața personală în scopul evitării fenomenului „arderii profesionale”;
- *managementul timpului* este o competență, care se dezvoltă odată cu acumularea experienței în utilizarea rațională a timpului, ceea ce facilitează mult atingerea obiectivelor. Atenția acordată managementului timpului demonstrează capacitatea managerului serviciilor sociale de a stabili prioritățile în activitatea sa;
- *stabilirea priorităților* este una din competențele manageriale fundamentale și are o importanță strategică, deoarece modul în care sunt abordate problemele sau crizele ce apar, definește prioritățile față de organizație, beneficiari și față de alte organizații și agenții;
- *liderismul practic* din partea unui manager include anumite competențe, în special, cele de delegare a sarcinilor, care vor fi delimitate parțial de condițiile de angajare și așteptările față de rolurile

îndeplinite de către angajați, acestea fiind determinate, în primul rând, de Fișa postului. Încrederea și responsabilitatea sunt elementele cheie ale procesului de delegare a sarcinilor;

- *definirea rolurilor* este de asemenea parte componentă a funcției managerului. În scopul asigurării succesului activității este necesar de a determina rolurile profesionale necesare pentru realizarea fiecărui obiectiv, reieșind din Fișa de post a asistentului social;
- *integritatea operațională* este capacitatea de a gestiona zilnic activitățile în condiții sigure. Aceasta include obligația de a avea grijă de persoanele angajate, responsabilitatea pentru resursele financiare, capacitatea de a gestiona crizele și situațiile de urgență care necesită o pregătire specială;
- *gestionarea altor persoane* include atât gestionarea relației cu alte instituții, cât și gestionarea relațiilor cu beneficiarul sau grupul de beneficiari. Pentru a realiza cu succes această activitate e necesar de a exprima respect față de parteneri; a-i convinge să coopereze și să accepte un anumit proiect de acțiuni. Gestionarea altor persoane este în legătură strânsă cu formarea abilităților de comunicare și de stabilire a relațiilor publice;
- *rezolvarea conflictelor* este o competență necesară managerului oricărei instituții. Acest lucru este deosebit de important în cadrul serviciilor sociale destinate persoanelor și familiilor aflate în dificultate;
- *stabilirea hotarelor și asigurarea transparenței* este o abilitate managerială care necesită aplicarea cadrului normativ și respectarea codului deontologic al asistentului social în utilizarea unor modele de comportament adecvat cu beneficiarii și cu alte persoane vulnerabile (*Suport de curs pentru formarea inițială a competențelor manageriale pentru sistemul de asistență socială* 2010).

Alois Gherguț consideră că managerul care își desfășoară activitatea în cadrul serviciilor de asistență socială trebuie să răspundă solicitărilor unor factori de mediu, organizaționali sau celor care țin de repere temporale fixe, anterior stabilite. Experiența a demonstrat că managerii, mai ales cei din cadrul organizațiilor guvernamentale, trebuie să-și păstreze abilitățile practice profesionale pentru a-și menține credibilitatea în rândul angajaților instituției [Gherguț 2003: 53].

Dicționarul de sociologie definește astfel *competența profesională*: „caracteristica unei persoane sau a unui colectiv de a dispune de cunoștințele și deprinderile necesare realizării sarcinilor legate de un anumit domeniu de activitate profesională” [*Dicționar de sociologie* 1998: 120].

Regulamentul-Cadru cu privire la atestarea competențelor profesionale ale asistenților sociali și lucrătorilor sociali specifică că *competența profesională* este capacitatea de a realiza la nivel calitativ atribuțiile stipulate în Fișa de post [*Standarde profesionale în domeniul Asistenței sociale* 2006: 23].

Deci putem concluziona că un manager trebuie să posede atât competențe profesionale, cât și competențe manageriale. Formarea acestor competențe este unul din obiectivele cursului *Managementul serviciilor sociale pentru familie și copil* care este la ciclul II, studii de masterat, specializarea Politici și Servicii sociale pentru Familie și Copil, Facultatea de Pedagogie, Psihologie și Asistență socială.

Disciplina *Managementul serviciilor sociale pentru familie și copil* are menirea de a dezvolta competențele profesionale ale studenților masteranzi în ceea ce privește managementul serviciilor sociale pentru familie și copil, de a forma abilități practice de proiectare, selectare și recrutare a personalului, de organizare a activității în cadrul serviciilor sociale, de evaluare și control. Un loc aparte revine studierii aspectelor legate de managementul schimbării și noile abordări în management.

În cadrul disciplinei nominalizate, studenții vor dobândi un șir de competențe:

Cunoaștere și înțelegere:

- identifică tipurile de management și de manageri, domeniile și formele managementului serviciilor sociale;
- cunoaște funcțiile de conducere a organizațiilor ce prestează servicii sociale pentru familie și copil;
- identifică modalitățile de sporire a implicării comunității în soluționarea problemelor sociale ale familiei și copilului în cadrul managementului schimbării;
- cunoaște specificul marketingului în domeniul serviciilor sociale.

Explicare și interpretare:

- descrie și elaborează documentele de angajare pentru postul de asistent social;
- exemplifică și argumentează barierele în calea schimbării în cadrul sistemului de asistență socială și modul de înlăturare a acestor bariere;
- argumentează criteriile de selectare a personalului și voluntarilor în cadrul serviciilor sociale pentru familie și copil.

Instrumental-aplicativ:

- proiectează optim timpul și activitatea în cadrul serviciilor sociale;
- stabilește planul de acțiune pentru serviciile sociale pentru familie și copil;
- elaborează documente de angajare pentru postul de asistent social (CV, chestionar pentru interviu etc.);

Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

- organizează și promovează un interviu pentru angajarea în post a asistenților sociali;
- elaborează fișa postului pentru personalul unei organizații de asistență socială;
- determină criteriile de apreciere a calității serviciilor sociale pentru familie și copil.

Atitudinale:

- dezvoltă capacitatea studenților de a se raporta conștient și responsabil la domeniul managementului serviciilor sociale pentru familie și copil;
- formează o atitudine responsabilă față de organizarea și managementul serviciilor sociale pentru familie și copil.

Pentru formarea acestor competențe manageriale în cadrul orelor teoretice și practice sunt utilizate diverse metode și tehnici: prezentarea electronică a informației în Power Point; discuții și dezbateri în grup în baza analizei unor situații practice concrete; modelarea relațiilor manager – angajat, angajat – beneficiar în cadrul jocului de rol; analiza de tip SWOT în evaluarea unei organizații ce oferă servicii sociale pentru familie și copil; gestionarea rațională a timpului și stabilirea priorităților în procesul moderării orei practice; asaltul de idei; joc de comunicare etc.

De exemplu, în cadrul temei *Managementul schimbării* sunt utilizate următoarele metode și tehnici:

1. Prezentarea informației în Power Point la subiectele: definirea conceptului de management al schimbării; factorii care generează schimbarea în sistemul de asistență socială; etapele procesului de schimbare și barierele în calea schimbării în cadrul sistemului de asistență socială;
2. Asaltul de idei: identificarea modalităților de sporire a implicării comunității în soluționarea problemelor sociale ale familiei și copilului;
3. Jocul „Cum percep eu schimbarea?”;
4. Analiza situațiilor practice.

Cursul nominalizat, paralel cu formarea competențelor manageriale, prevede actualizarea și perfecționarea competențelor profesionale dobândite de studenți la ciclul I, studii de licență. Aceasta se referă în special la competențele:

- analiza și evaluarea serviciilor primare și specializate pentru familie și copil aflați temporar în dificultate;
- respectarea principiilor și valorilor Codului Deontologic al Asistentului Social în activitatea profesională;
- aprecierea activității profesionale a prestatorului de servicii în corespundere cu atribuțiile Fișei de post.

În final, putem concluziona că formarea specialistului centrată pe competențe va spori considerabil calitatea pregătirii profesionale.

Bibliografie:

1. *Dicționar de sociologie*. Coordonatori: Cătălin Zamfir, Lazăr Vlăsceanu, București, Editura Babel, 1998.
2. Gherguț, Alois, *Managementul serviciilor de asistență psiho-pedagogică și socială*, Ghid practic, Iași, Editura POLIROM, 2003.
3. *Managementul și acordarea serviciilor sociale de tip nou pentru copii și familii în situație de risc. Modul I: managementul schimbării în sistemul de protecție a copilului și familiei*, Chișinău, 2007.
4. *Standarde profesionale în domeniul Asistenței sociale*, Chișinău, 2006.
5. *Suport de curs pentru formarea inițială a competențelor manageriale pentru sistemul de asistență socială*, Chișinău, 2010.

ÎNVĂȚAREA EFICIENTĂ – MODALITATE DE REALIZARE A COMPETENȚELOR PROFESIONALE

Maria NICORICI, *Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Ivan NICORICI, *Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova*

Rezumat: Învățarea reprezintă un proces educativ, dirijat și evaluat, direct sau indirect, de profesor, care constă în asimilarea, transformarea, adaptarea, ameliorarea, reconstruirea, fixarea și reproducerea conștientă, progresivă, voluntară și relativ independentă a competențelor, aptitudinilor și abilităților. Prin procesul de instruire, sint achiziționate și realizate competențele profesionale. În vederea realizării cu succes a acestui act profesional, este necesar ca fiecare profesor să-și reorganizeze activitatea dintr-o perspectivă și dimensiune didactică nouă.

Cuvinte-cheie: învățare, competențe, 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 acquiert et on réalise des compétences professionnelles.

Pour que cet acte de professionnalisme puisse être réalisé avec le succès il est nécessaire que chaque enseignant réorganise le travail dans une nouvelle vision et dimension didactique.

Mots-clés: *l'apprentissage, les compétences, méthodes d'enseignement, feuilles méthodique, résumé de repère, tâches individuelle créatif.*

Procesul de învățămînt în instituțiile preuniversitare și universitare cuprinde trei laturi distincte, dar strîns corelate: predarea, învățarea și evaluarea. Fiecare din ele se desfășoară după reguli și algoritmi proprii. În linii generale, procesul de învățare pretinde un cadru organizatoric, creație a savantului ceh Comenius și adus în atenția educatorilor. Fiind categorie fundamentală, învățarea se corelează structural cu câteva concepte mai importante: dezvoltarea, creșterea, adaptarea, maturizarea.

P. Mureșan consemna că învățarea poate fi înțeleasă drept sursă și mecanismul de dezvoltare a trăsăturilor, capacităților și caracteristicilor umane, a comportamentului uman în genere. În literatura de specialitate, învățarea a fost și este încă abordată din variate perspective, prin raportarea la diferite comportamente individuale [Mureșan 1989: 15].

Relațiile dintre maturizare și învățare, dintre dezvoltare și cultură, dintre educație și învățare sînt exprimate de S. L. Rubiștein (1958) astfel: „Copilul nu se maturizează mai întîi și după aceea este educat și instruit. El se maturizează în timp ce este educat și instruit” [Neacșu 1990:21]. În sensul cel mai larg, învățarea este un „proces al cărui rezultat constă într-o schimbare comportamentală produsă pe calea uneia din formele de obținere a experienței noi – exersare, observare, în schimbări durabile de toate tipurile care au avut loc în comportamentul vizibil sau invizibil” [Neacșu 1990: 22].

Din perspectiva modificărilor comportamentale, Al. Roșca definește învățarea ca „o modificare sistematică, relativ permanentă, în conduită, în modul de a răspunde la o situație, ca rezultat al practicii, al îndeplinirii aceluiași sarcini”, o „achiziție nouă a organismului care are drept efect o schimbare în comportamentul acțional sau verbal” [Roșca 1971: 188], iar de Z. Włodarski drept o „schimbare de comportament relativ trainică, consecință a schimbărilor centrale și a experienței individuale” [Włodarski 1980: 14].

Adică termenul de învățare desemnează o activitate cu valoare psihologică și pedagogică, condusă și evaluată în mod direct sau indirect de educator, care constă în însușirea, transformarea, acomodarea, ameliorarea, reconstrucția, fixarea și reproducerea conștientă, progresivă, voluntară și relativ interdependentă a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor și atitudinilor. Astfel, învățarea, în condițiile activității școlare și universitare, presupune existența unor circuite educative de stimulare și perfecționare permanentă a comportamentelor educatorului și educaților, de schimbarea pozitivă în probabilitatea unei conduite eficiente, optime. În literatura de specialitate sînt expuse mai multe tipuri (în funcție de analizatorul care participă la învățare, după eficiență, după modul de organizare a materiei studiate, în funcție de operațiile și mecanismele gîndirii, în funcție de condițiile învățării) și forme (spontană, școlară, socială) de învățare. Reieșind din formele și metodele existente ale învățării, savanții mereu au fost și sînt în căutarea celor mai eficiente modele și teorii, pentru a fi puse la dispoziția cadrelor didactice. Sînt bine cunoscute teoriile lui J. Piaget, J. Bruner, P. I. Galperin, R. Titone, J. B. Carroll [Stoica 2002: 99-100].

Deci formarea viitorului elev/student va depinde direct proporțional de atitudinea cadrului didactic față de această latură a procesului de învățămînt. Or, Jean Piaget menționa: că elevul învață și se dezvoltă, intelectual acționînd. Acțiunile cu obiectele, printr-un proces de analiză, comparație, sinteză, abstractizare și generalizare, proces dirijat de profesor, se transformă în operații intelectuale, în scheme de gîndire, ca suport al conceptelor. Anume operațiile de generalizare, clasificare, ierarhizare și transfer au rolul cel mai important în transformarea inteligenței teoretice în cea practică.

Deoarece una din paradigmele învățămîntului formativ-dezvoltativ este organizarea învățămîntului centrat pe elev/student, nu se exclude și problema renunțării la activitățile profesorului. Profesorul va trebui să-și adapteze sau să-și schimbe atitudinea și activitatea. Această schimbare, în opinia noastră, are în vedere diminuarea activităților de transmitere a informației (nu renunțarea totală) și obligarea studentului să investigheze și să acceseze cît mai multe surse de documentare, indicate de profesor.

Prin indicarea surselor de documentare se dirijează formarea capacităților individuale de muncă intelectuală, concomitent cu cele de acumulare de cunoștințe. Informațiile acumulate reprezintă un conglomerat, cu relații mai mult sau mai puțin cunoscute între elementele componente. Studentul are acces și însușește diverse concepte, care se completează cînd sînt puse în anumite relații.

Metodele și 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-1 formăm pentru a avea o mobilitate a gîndirii, în sensul adoptării și aplicării în mod rapid a noului prin muncă intelectuală individuală, ca rezultat al competenței formate pe timpul studiilor.

Prin „dialogul” permanent, între profesor și student sau între studenți, sub directă supraveghere a profesorului, se poate afla cît știe studentul, se poate dirija întreaga activitate de formare a unui cadru didactic.

Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

Pe parcursul activității didactice ne preocupă această latură a procesului didactic, deoarece formarea viitorului pedagog, profesor de biologie, competent și apt de a se încadra în activitatea profesională, în societate și de a se racorda cu ușurință la noile schimbări parvenite în societate și în procesul educațional, depind și de modalitățile de realizare a instruirii. O legitate bine cunoscută confirmă: cu cât gradul de organizare a materialului de învățare este mai mare, cu atât eficiența învățării crește. Din acest considerent ne preocupăm modul de organizare a învățării, mai ales a învățării creative, astfel încât fiecare student să posede condiții de a învăța, în raport cu posibilitățile și ritmul său de muncă.

Metodele și tehnicile selectate sînt orientate spre realizarea celor trei niveluri ale competențelor:

- a ști și a înțelege (cunoștințele teoretice și capacitatea de a le înțelege);
- a ști și a acționa (cunoștințe teoretice și aptitudini de aplicare a acestora);
- a ști și a fi (activități în grup, într-un anumit context, abilități de a conduce).

Activitățile de învățare sînt prezentate în corelație cu obiectivele expuse în Curricula disciplinară, menite să ofere exemple de demersuri ce conduc la formarea și dezvoltarea cunoștințelor, capacităților și atitudinilor, dar în noul context, pentru a ne înscrie în conceptul „învățămînt centrat pe student”, activitățile de învățare sînt susținute de utilizarea unor tehnici de lucru eficiente: situații de problemă, studiul independent, informări reciproce, alcătuirea de postere pe anumite tematici, rezolvări de problemă, simularea de lecții etc., dintre care:

- *Utilizarea fișelor cu indicații metodice la realizarea lucrărilor de laborator.* Algoritmul fiecărei lucrări constă din 4 părți: 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 câteva fraze despre esența activității sale executate la tema din auditoriu; IV – evaluare- cînd se propune un set de întrebări de tip reproductiv, logic și creativ la tema respectivă. În rezultatul îndeplinirii lucrărilor, cunoștințele teoretice se transformă în competențe de nivelul „a ști și a fi”, care reprezintă finalitatea actului didactic și realizarea competențelor prevăzute în curricula disciplinară.
- *Realizarea conspectelor-reper* este o modalitate eficientă de lucru a studenților în timpul învățării familiilor la disciplina *Sistematica plantelor*. În timpul realizării conspectelor, studenții determină terminologia respectivă, conexiunea existentă între diferiți termeni, evidențiază particularitățile morfologice și biologice, consemnează deosebirile și asemănările dintre reprezentanții familiei, rezultatele fiind ulterior discutate în grup sau perechi.

Tehnica respectivă favorizează încadrarea conștiințioasă a studentului să investigheze și să acceseze cît mai multe surse de documentare, indicate de profesor pentru a realiza sarcina.

Sarcini individuale creative de tipul:

- Caută paralelisme, asemănări, între relațiile interspecifice și relațiile interumane. Realizează un scurt eseu.
- Realizează un proiect didactic la biologie pentru clasa VII, în care vei prezenta o lecție de învățare prin metode alternative.
- Realizează o informație cu tema: *Ereditatea și talentul*. Informația pregătită trebuie însoțită de un glosar - listă de termeni, de explicații și 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 și dobîndirea cunoștințelor și să devină un agent activ al procesului de formare a competențelor. La predarea temei: *Fotosinteza*, la captarea atenției, propun studenților următorul algoritm, care are drept scop determinarea tematicii lecției curente.

- Progrese uriașe 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 și la formarea stratului protector de ozon.
- Grație acestui proces, are loc formarea substanțelor organice complexe din substanțe simple anorganice.
- Productivitatea procesului se echivalează cu formarea unei cantități anuale de 130000 milioane tone de substanțe. Pentru comparație: toate fabricile de oțel produc anual cîte 350 mln. tone de oțel, iar cele de ciment cîte 300 mln. tone.
- Despre acest proces a scris în cartea sa „Soarele, viața și clorofila” K. A. Timireazev.

Astfel de sarcini situează studentul în centrul preocupărilor pentru instruire, rezultatele acesteia fiind dependente de cunoștințele anterioare, de motivațiile și abilitățile lui intelectuale.

În concluzie, menționăm că procesul de învățare este o activitate psihică prin care se dobîndesc și se realizează competențele profesionale. Pentru ca acest act de profesionalism să se realizeze este necesar ca fiecare cadru didactic să-și reorganizeze activitatea într-o nouă viziune și dimensiune didactică.

Perfecționarea modalității de desfășurare a demersului educațional actual (cursuri, seminare, lucrări de laborator, aplicații pe teren) vor viza și studentul. Acesta își va însuși, în primul rînd, metodele de organizare a activităților, metodologiile de cercetare, metodele de analiză și sinteză pentru a se încadra activ în procesul educațional.

Bibliografie:

1. Mureșan, P., *Învățarea socială*, București, Editura ALL, 1989.
2. Neacșu, Ioan, *Metode și tehnici de învățare eficientă*, București, Editura Militară, 1990.
3. Roșca, Al., *Metodologie și tehnică experimentală în pedagogie*, București, EȘ, 1971.
4. Stoica, Marin, *Pedagogie și Psihologie*, București, Editura Gheorghe Alexandru, 2002.
5. Wlodarski, Z., *Legitimiile psihologice ale învățării și predării*, București, EDP, 1980.

NECESITATEA ABORDĂRII ADAPTĂRII PROFESIONALE A ABSOLVENȚILOR INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT SUPERIOR

Carolina TCACI, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova

Rezumat: În condițiile actuale problemele adaptării profesionale ale absolvenților instituțiilor de învățămînt superior sînt condiționate de complexitatea condițiilor și cerințelor mediului economic, social, politic, cultural etc. Adaptarea tinerilor specialiști la cerințele crescînde ale mediului are o structură dificilă și necesită simbioza aspectelor de producție, social-organizațional, social-psihologic, psihofiziologic, material și social-economic ale acestui concept.

Actualitatea cercetării problemelor adaptării profesionale este condiționată și de specificul cererii la servicii pe piața instituțiilor de învățămînt superior. Actualmente, alegerea specialității este influențată direct de statutul social pe care îl va oferi aceasta și nu de preferințele (predispunerea, talentul sau capacitățile) personale.

Cuvinte-cheie: *adaptare, identificare profesională, socializare profesională, resurse de adaptare, metode de adaptare, strategii 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 condițiile actuale problemele adaptării profesionale ale absolvenților instituțiilor de învățămînt superior sînt condiționate de complexitatea condițiilor și cerințelor mediului economic, social, politic, cultural etc. Adaptarea tinerilor specialiști la cerințele crescînde ale mediului are o structură dificilă și necesită simbioza aspectelor de producție, social-organizațional, social-psihologic, psihofiziologic, material și social-economic ale acestui concept [Bîrcă 2006: 79].

Actualitatea cercetării problemelor adaptării profesionale este condiționată și de specificul cererii la servicii pe piața instituțiilor de învățămînt superior. Actualmente, alegerea specialității este influențată direct de statutul social pe care îl va oferi aceasta și nu de preferințele (predispunerea, talentul sau capacitățile) personale.

Noțiunea de adaptare este aplicată în management relativ recent, în biologie avînd semnificația de acomodare a omului la mediul extern. Adaptarea profesională este conceptualizată ca și conformare a angajatului la condițiile și conținutul specific al muncii, ca un proces de formare a abilităților profesionale, de adoptare a deciziilor în întreprinderea concretă, precum și cerințelor pieței muncii în întregime etc.

Conceptul de adaptare profesională este caracterizat de cîteva noțiuni, considerate de practicieni sinonime care, însă, se deosebesc:

- identitatea profesională a absolventului instituției superioare de învățămînt;
- socializarea profesională a absolventului instituției superioare de învățămînt;
- adaptarea profesională a absolventului instituției superioare de învățămînt.

Identitatea profesională a absolventului instituției superioare de învățămînt ține de autoconceperea viitorului specialist, de formarea viziunii asupra spectrului de creștere profesională, de conștientizarea nivelului de pregătire și raportarea acestuia la cerințele pieței de muncă, precum și necesității perfecționării continue.

Socializarea profesională a absolventului instituției superioare de învățământ este un proces de transmitere a experienței acumulate și reproducție a resurselor de muncă prin activitatea de muncă, de pregătire profesională și de studiere a profesiei.

Adaptarea profesională a absolventului instituției superioare de învățământ constituie procesul de conformare la noile condiții de muncă, de obținere a deprinderilor profesionale care permit specialistului să răspundă cerințelor pieței muncii.

Adaptarea profesională ca și 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 și operativă a angajatului. Aspectul adaptării profesionale ca finalitate (rezultat) este urmarea derulării pozitive a procesului de adaptare și se reflectă în găsirea de către absolvent a locului vacant, care ar corespunde nivelului de pregătire, studiilor, specializării, conținutului și condițiilor muncii, venitului scontat [Postolachi 2005: 48]

Natalia Terzi în teza sa de doctor sintetizează două perioade mari ale procesului de adaptare: perioada de pregătire și perioada de adaptare nemijlocită [Terzi 2009: 71]. În decursul perioadei de pregătire are loc dezvoltarea psihofiziologică a personalității, studentul conștientizează scopurile, intențiile, valorile și orientarea sa. Această perioadă coincide cu perioada de studii în instituția de învățământ. Perioada de adaptare nemijlocită începe odată cu angajarea în câmpul muncii și se bazează pe următoarele componente:

1. Resursele de adaptare, ce condiționează adaptabilitatea și sînt constituite din totalitatea resurselor ce le posedă absolventul (valorile, potențialul, capacitățile, caracteristicile psihologice, arsenalul de cunoștințe, capacitatea de a le structura etc.);

2. Procedeele și metodele de adaptare sînt acțiunile, căile, tehnicile utilizate de absolvent pentru a valorifica resursele de adaptare.

3. Strategia de adaptare se bazează pe obiectivele adaptării și pe scopurile profesionale ale absolventului.

4. Gradul și viteza de adaptare a absolventului caracterizează nivelul de însușire a profesiei, nivelul de calificare, creativitate, precum și intensitatea și durata în care se produce adaptarea.

5. Stabilitatea adaptării constă în persistența în timp a acesteia, în direcționarea adaptării, în susținerea adaptării la nivel înalt.

În concluzie, subliniem importanța perioadei de pregătire a procesului de adaptare profesională a viitorilor absolvenți. Anume în decursul acesteia pot interveni „formatorii” – instituțiile de învățământ superior – prin intermediul următoarelor activități:

- instruirea în cadrul seminarelor, lecțiilor practice;
- instruirea prin lucrul de sine stătător;
- elaborarea proiectelor de curs;
- elaborarea tezelor de licență;
- promovarea practicilor (de inițiere, de producție, de licență);
- activități extracurriculare (activitatea în cadrul cercurilor studențești, participarea la olimpiade, la conferințe studențești, la dezbateri etc.).

Considerăm că cel mai important lucru este să-l învățăm pe viitorul absolvent să învețe. „Lădița cu instrumente” cu care va pleca acesta din instituția de învățământ superior vor fi competențele și capacitățile profesională și psihologică de a se adapta.

Bibliografie:

1. Bîrcă, A., *Managementul resurselor umane*, Chișinău, ASEM, 2006.
2. Postolachi, V., *Problemele încadrării tineretului pe piața muncii: realități și perspective*, Chișinău, 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

Наталья ГУЦУ, Бэлцький госуниверситет им. А. Руссо, Республика Молдова

Rezumat: Articol se axează pe esența psihologică în formarea personalității studentului din perspectiva viitoarei profesii. Se realizează o analiză în baza particularităților de vîrstă și sociale. Nivelul conștientizării alegerii

vocaționale este diferit. În formarea atitudinii studentului față de activitatea de învățare și rezultatul învățării se valorifică reprezentările acestuia despre viitoarea activitate profesională.

Cuvinte-cheie: *instruire vocațională, factorii subiectivi și obiectivi ai autodeterminării profesionale, tipul personalității și tipul mediului social, portretul psihologic al studentului, reprezentările despre profesie, motivația, 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 определенном 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 обуславливается 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 удовлетворенность 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 Эриксо-ну, 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, мнемологического „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” ȘI „IDEAL” ÎN CADRUL PREDĂRII FIZICII

Valeriu ABRAMCIUC, *Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: În știință, sunt adoptate diverse concepte, care reflectă caracterele generale, esențiale și necesare ale unei clase de obiecte. Printre acestea, în fizică, o deosebită importanță științifică și metodologică le au conceptele „virtual” și „ideal”.

În lucrare, în baza unei analize detaliate, însoțite de exemplificări din variate domenii ale fizicii, conceptele în cauză sunt prezentate și dezvoltate. De acestea se va ține cont în cadrul predării fizicii la diferite niveluri, la stabilirea și reliefaarea legăturilor intra- și interdisciplinare, la analiza impactului asupra formării imaginii științifice despre lume și altele. În baza celor prezentate, se vor elabora procedee adecvate de formare a unor competențe: cunoașterea și înțelegerea fenomenelor fizice, a terminologiei, a conceptelor, a legilor și a metodelor specifice domeniului; investigarea științifică experimentală și 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 știința naturii care studiază proprietățile generale și structura materiei, formele generale de mișcare a materiei (mecanică, termică, electromagnetică, cuantică), precum și transformările, numite procese sau fenomene fizice.

În știință, sunt adoptate diverse concepte, care reflectă caracterele generale, esențiale și necesare ale unei clase de obiecte [Prentice 1999; Pop et alii 1998]. Printre acestea, în fizică, o deosebită importanță științifică și metodologică le au conceptele „virtual” și „ideal”.

II. Înainte de toate, vom defini noțiunile folosite.

Prin *virtual*, în contextul lucrării date, se va înțelege: care există numai ca posibilitate; fără a se produce (încă) în fapt; al cărui efect este potențial, și nu actual.

Vom da câteva exemplificări din diferite domenii ale fizicii, prezentând și unele explicații de rigoare [Călțun 2008]:

1. *image 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 noțiuni din mecanica cuantică* – care nu desemnează obiecte sau fenomene reale, deci, virtuale;
3. *experimente virtuale*:
 - 3.1. compunerea oscilațiilor perpendiculare – se setează valori ale frecvențelor celor doi oscilatori pentru și se vizualizează traiectoria pendulului material legat de ei;
 - 3.2. comportamentul circuitului oscilant – simularea permite modificarea valorilor capacității, ale inductanței și, respectiv, rezistenței electrice, elementele fiind considerate ideale și legate în serie;
 - 3.3. fenomenul de difracție a luminii – se poate modifica dimensiunea fantei, lungimea de undă a luminii utilizate, dimensiunea rețelelor folosite.
4. *instrumente virtuale* (de exemplu, în cadrul programului LabVIEW). Studentul poate să învețe, desfășurând anumite activități cu ajutorul instrumentelor virtuale, pe care i le pune la îndemână acest program. Spre exemplu, o temă care prezintă o deosebită importanță pentru studiul gazelor, și anume „Legile gazelor”. Se pot utiliza instrumente virtuale pentru realizarea experimentelor virtuale care să modeleze transformările de stare ale gazelor ideale și să traseze graficele care să descrie procesele ce urmează a fi studiate de studenți.

Prin *ideal*, în contextul lucrării date, se va înțelege: care ține de domeniul ideilor, privitor la gândire; care există numai în mintea, în închipuirea omului; imaginar.

Noțiunea de *idealizare*, în contextul acestei lucrări, are câteva semnificații: 1. schematizare, simplificare a realității în procesul abstractizării; 2. încercarea de a atribui unei ființe sau unui lucru însușiri 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 mișcării mecanice de translație a corpurilor. Acesta se aplică în cazul în care dimensiunile corpului aflat în mișcare sunt neglijabile

față de mărimea deplasărilor sau față de distanța la care se află alte corpuri. Prin extensie, modelul, în anumite condiții specifice, se poate aplica și 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, menținut la temperatură constantă, se comportă exact cum prevăd legile termodinamicii;
3. noțiunea de *sarcină a unui corp punctiform* este o idealizare a realității fizice. Acest concept se folosește atunci când se studiază câmpul electric.
4. *fir inextensibil* (de exemplu, al unui pendul) – model fizic, obținut în rezultatul idealizării însușirii unui fir real de a fi extins; care nu poate fi extins;
5. În fizică, *vidul* este absența materiei într-un anumit spațiu. *Vidul perfect* este o idealizare; în realitate, orice spațiu conține 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 definește precizia, care constituie un indicator principal al calității măsurării. În general, erorile se datorează mai multor cauze. Una din acestea este determinată de însăși obiectul supus măsurării – așa-numitele erori de model. Acestea reprezintă consecințele idealizării sistemului fizic asupra căruia se efectuează măsurarea, adică se neglijează unele proprietăți sau mărimi fizice caracteristice acestuia. Tot aici se încadrează și cele datorate instabilității în timp a mărimii fizice măsurate, instabilitate care poate fi o variație monotonă (derivă), variație ciclică sau neregulată.

b) Alt exemplu ține de idealizarea modelului fizic și 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 ingineresti, întrucât procesul nu poate fi automatizat. Decizia trebuie luată de o ființă umană cu cunoștințe și 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 ingineresti 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 condițiile concrete de funcționare.

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 mișcării oscilatorii: se consideră oscilatorul alcătuit dintr-un *punct material* (neglijându-i astfel forma și dimensiunile). Totodată, se consideră punctul material atașat unui *resort perfect elastic* (neglijând, astfel, complicațiile firelor și resorturilor reale). În plus, se consideră că oscilatorul *nu interacționează deloc cu mediul* (neglijând astfel amortizarea oscilațiilor). Făcând aceste idealizări, punctul material ar fi supus doar unei forțe elastice (proporțională cu elongația și îndreptată mereu către poziția de echilibru). Se analizează, astfel, un oscilator idealizat, neglijând toate complicațiile.

IV. Principii matematice non-relative, care sunt inventate liber de rațiunea umană:

a) *Principiul inerției* e un asemenea principiu ideal care nu descrie o realitate observabilă, căci nu putem vedea vreun corp care-și menține la infinit starea de mișcare inițială, decât dacă îl gândim ca pe un abstract „punct material” aflat într-un spațiu geometric idealizat.

b) *Lumea fizică reală e însă diferită de spațiul geometric idealizat*, căci e plină de forțe, de accidente și de abateri de la legea matematică a naturii, care e pur rațională.

c) *Elemente ideale de circuit electric*

Determinarea legii de variație a curentului, atunci când se cunoaște 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 proprietățile lor electrice sau magnetice, considerată esențială și neglijarea celorlalte. Prin urmare [Prentice], elementele ideale de circuit sunt modele idealizate, precis definite, cu ajutorul cărora putem reprezenta (modela) componentele fizice.

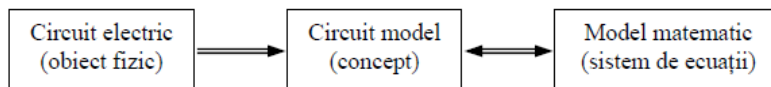
Element ideal – elementul a cărui stare poate fi caracterizată printr-un număr finit de mărimi globale, integrale și în care are loc un singur fel de proces energetic (un singur parametru descrie funcționarea elementului de circuit).

Element real – când mai mulți parametri descriu funcționarea acestuia.

Exemple: rezistor ideal; bobină ideală; condensator ideal; sursă ideală de curent; sursă ideală de tensiune; element liniar.

Un instrument esențial al cercetării științifice 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 îndeplinește o anumită funcție și reprezintă realizarea practică a unui sistem. Conceptul asociat circuitului electric, ca obiect fizic, se numește *circuit model* (model funcțional). Circuitele model se pot reprezenta cu ajutorul unor simboluri grafice sub forma schemelor electrice însoțite 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 relații matematice relativ simple. Ansamblul lor formează un sistem de ecuații 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 ecuații. Soluția sistemului de ecuații este acceptată ca soluție a analizei circuitului, dacă soluțiile modelului matematic au și semnificație fizică. Analiza astfel realizată se consideră corectă dacă rezultatele sale se regăsesc cu abateri acceptabile în mărimile corespondente (curenți și tensiuni) măsurate direct în circuitul real.

d) Modelul fizic idealizat al electrodinamicii

Acesta este un sistem de surse ideale, sarcini electrice punctiforme și curenți electrice filiformi, care creează câmpul electromagnetic în vid. Mărimile primitive ale electrodinamicii sunt trei mărimi fizice universale (spațiul, timpul, forța), 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) și patru vectori de stare a câmpului electromagnetic în vid (E, D, B, H).

V. În final, vom concluziona că analiza și folosirea conceptelor „virtual” și „ideal” în cadrul predării/învățării fizicii trebuie realizată cu mare atenție, luând în considerare nivelul de pregătire, legăturile intra- și interdisciplinare, impactul acestora asupra formării imaginii științifice despre lume/univers și altele. În baza celor prezentate, se vor elabora procedee adecvate de formare a unor competențe: cunoașterea și înțelegerea fenomenelor fizice, a terminologiei, a conceptelor, a legilor și a metodelor specifice domeniului; investigarea științifică experimentală și teoretică etc.

Bibliografie:

1. *Prentice Hall exploring Physical Science*. Teacher's Edition, New Jersey, 1999.
2. Călțun, O., *Didactica fizicii*, Iași, Editura Universității „Al. I. Cuza”, 2008.
3. Pop, V., Turcitu, D., Panaghianu, M., *Ghidul profesorului de fizică*, Craiova, Editura Radical, 1998.

TRATAREA CREATIVITĂȚII ȘI DEZVOLTĂRII APTITUDINILOR CREATIVE PRIN PRISMA REZOLVĂRII DE PROBLEME TEHNICE ȘI TEHNOLOGICE

Elena ROTARI, *Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: Lucrarea este consacrată problemei creativității și dezvoltării aptitudinilor creative prin prisma rezolvării problemelor tehnico-tehnologice. Creativitatea este foarte complexă și se dezvoltă într-o diversitate uimitoare de forme și activități. Cunoașterea esenței și legităților de dezvoltare a creativității, a structurii și a formelor specifice căutării creative a putut fi posibilă doar la nivelul dezvoltării științei în general și al tehnicii și 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 viața de zi cu zi, atât în ceea ce privește dezvoltarea noastră ca indivizi, cât și ca societate. Uniunea Europeană și Republica Moldova, care are speranțe de a se integra în ea, au nevoie de personalități creative, cercetători, pentru că evoluția omenirii

înseamnă, în primul rând, dezvoltarea tehnicii și a tehnologiei, a științei în general, deoarece este nevoie de tineri specialiști creativi, inovatori și competitivi.

Creativitatea prezintă una din formele de bază a progresului societății. De aceea trecerea la unele tehnologii noi, poate fi realizată doar dacă există specialiști calificați, care posedă tehnica, tehnologiile contemporane și 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 și să poată organiza activitatea de creație, cunoaștere și făurire a elevilor/studenților.

Creativitatea este problema secolului XXI, care va fi, cu siguranță, secolul aurului cenușiu, în care creativitatea va avea rolul de forță motrice a progresului. Succesele hotărâtoare în cercetarea acestei probleme sînt legate de:

- depășirea viziunii religioase idealiste privind creativitatea ca rezultat al dezvoltării vertiginoase a științei;
- determinarea mării importanțe a creativității sociale, a rolului ei real ca formă de dezvoltare a societății și a mediului ei;
- conștientizarea faptului fundamental că, activitatea creativă se deosebește calitativ de toate celelalte tipuri de activități, avînd specificul său [Belous 1992: 28].

Cercetarea creativității este stimulată de necesitățile progresului social și de revoluția tehnico-științifică, de creșterea volumului și a complexității problemelor rezolvate de omenire. Astfel, studierea creativității, dezvăluirea legilor ei, elaborarea teoriilor și metodologiilor creativității, metodologiilor formării și dezvoltării personalității creative, care este aptă să soluționeze probleme de orice complexitate și dimensiune, au în timpul de față o actualitate deosebită.

Publicațiile consacrate problemei creativității utilizează termenul *situație de problemă*. Astfel e determinată situația legată de depășirea diferitor dificultăți, de discordanța dintre scopuri și mijloace, de contradicția dintre rîvnit și atins, situația de rezolvare a unei sarcini, situația concretă ce prezintă conținutul problemei. Unii cercetători consideră că situația de problemă se formează obiectiv de contradicția dintre cunoscut și necunoscut, dintre cunoaștere și neștiință, identificînd situația de problemă cu însăși problema. Există încercări de a explica noțiunile de *problemă*, *sarcină* și *întrebare* fără a introduce noțiunea *situație de problemă*; de exemplu, definind problema ca varietate a întrebării, la care cunoștințele acumulate de societate nu conțin răspunsul [Chedrov 1987: 88].

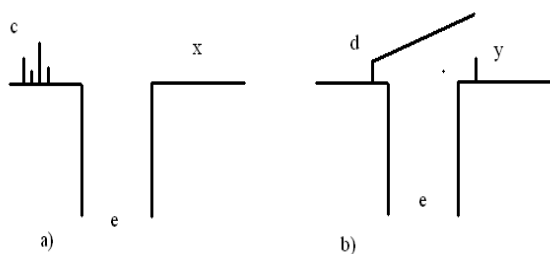
Variate sînt și definițiile cunoscute ale sarcinii și problemei. Se numește **sarcină**: *scopul pus în condiții concrete situația care necesită acțiuni anumite; situația ce determină modalitatea de transformare a ei pentru satisfacerea necesităților; stare neechilibrată a sistemelor; formularea ce exprimă relațiile obiective dintre condițiile concrete și rezolvarea căutată; obiectul gîndirii care cere transformare în scopul dezvăluirii legăturilor și raporturilor dintre elementele cunoscute și necunoscut*.

Apariția sarcinii întotdeauna este determinată de depistarea contradicției dintre situația inițială obiectivă și situația dorită. În același timp o astfel de contradicție 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 soluției sarcinii se poate întîmpla ca cel ce dorește s-o rezolve nu posedă suficiente cunoștințe metodice și mijloace de soluționare. Sarcinile caracterizate de prezența contradicției dintre mijloacele de rezolvare și scop se numesc **sarcini problematice**. Reglatorul lor obiectiv este **situația problemă**. Trebuie de menționat că, metodic, în procesul căutării soluției, sarcinii problematice, studierea ei permite de a obține informație suplimentară despre situați, necesară pentru căutarea soluției.

Există o infinitate de situații. Ele se depistează în toate domeniile activității umane. Aceeași situație pentru un om poate fi problematică, iar pentru altul nu. Însăși depistarea problemei prezintă o problemă și un proces creator. Evidențierea, determinarea, stabilirea situațiilor problemă reprezintă în sine problema și procesul creativ. Cercetarea situațiilor de problemă a adus la crearea unui șir de modele de mișcare a gîndirii în procesul soluționării sarcinii ca proces de transformare a situației existente în cea dorită. Unele din aceste modele posedă proprietăți universale și, de fapt, prezintă modele de gîndire creatoare, ce pot fi precăutate din diferite perspective. Familiarizarea cu astfel de modele permite o înțelegere mai bună a mișcării gîndirii în procesul creativ și îndeplinește funcția metodologică de avansare a eficacității căutării creative [Aliștuller 1969: 87].

În cercetarea noastră am apelat la modelele ce permit înțelegerea mai bună a mișcării gîndirii în procesul creativ și care îndeplinesc funcția metodologică de eficientizare a căutărilor creative. Printre ele: *modelul prăpastiei* (după D. Poia), *modelul interacțiunii dialogate*, *modelul teoriei rezolvării problemelor de inventică* (TRIZ) (după A.G. Alıştuller),

1. **Modelul prăpastiei** lui D. Poia (Figura 1.) [Poia 1976: 87].



Unde: *c* - mulțimea nesistematizată a noțiunilor asemănătoare problemei;
d - grupul noțiunilor principale aflate în interacțiune;
e - prăpastia imaginată;
x - necunoscutele;
y - noțiunile noi.

Figura 1 Modelul lui D. Poia

2. **Modelul interacțiunii dialogate** (Figura 2) [Salamatov 1997: 91].

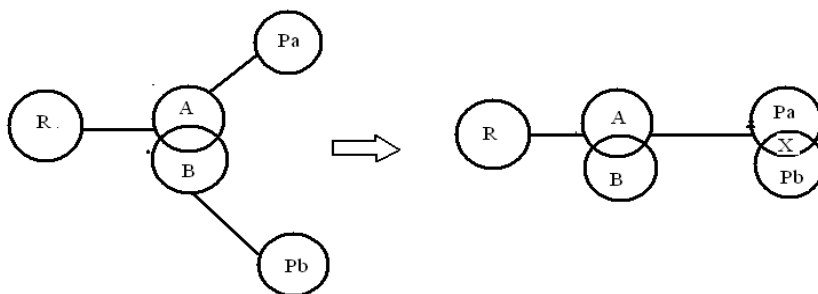


Figura 2. Modelul interacțiunii dialogate

Unde: *A, B* - subiectele; *R* - sistemul unic al elementelor realității; *P_B* și *P_A* - fondurile informaționale ale participanților care se află în interacțiunea dialogată; *X* - sinteza de idei.

3. Modelul lui A.G. Alitștuller de dezvoltare a sistemelor în teoria rezolvării problemelor de inventică (TRIZ).

La baza modelului se află negarea mișcării înainte numai pe contul măririi numărului și intensității variantelor de rezolvare a problemei. Principalul neajuns al unui astfel de model este baza lor - metoda încercărilor și erorilor, care este eficientă numai pentru rezolvarea problemelor simple, adică atunci când e necesar de verificat câteva zeci de variante, iar la rezolvarea problemelor mai complicate ea duce la mari pierderi de timp și efort.

Dacă am reprezenta grafic căutarea soluției unei probleme conform metodei încercărilor și erorilor, atunci ea ar avea, probabil, următoarea formă (Figura 3).

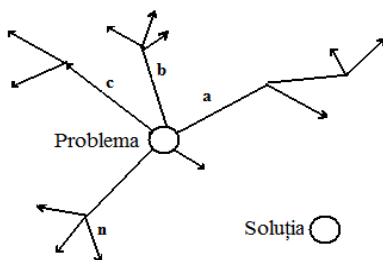


Figura 3. Model

probabilistic de căutare a soluției
 problemei prin metoda încercărilor și erorilor

Deci o persoană se află în punctul inițial *problema* și trebuie să ajungă în punctul *soluție*, însă nu știe unde se află acest punct. Iată de ce persoana întreprinde câteva încercări arbitrare (a; b; c). Dar văzînd că în aceste direcții soluția nu există, ea încearcă să caute în alte direcții (a; b; c; ...; n; ...; soluția). Astfel, problema de creație se dovedește a fi dificilă, pentru că soluția ei se află, cu totul într-o direcție neașteptată.

Metoda încercării și erorilor, de asemenea, face dificilă formularea problemei, deoarece aceasta, de obicei, se formulează întâmplător, inexact, cu exces de informație inutilă. De aceea, în cercetare s-a acordat o atenție deosebită în cadrul instruirii studenților la rezolvarea problemelor tehnice și tehnologice creative, metodelor de creație tehnică, care au la bază teoria TRIZ.

Modelul TRIZ diferă principal de metoda probelor și erorilor. Postulatul de bază al TRIZ este: sistemele tehnice se dezvoltă conform unor legi obiective, aceste legi pot fi cunoscute, dezvoltate și utilizate pentru rezolvarea conștientă a problemelor [Aliștuller 1969: 100]. Pentru problema indicată anterior, interpretarea grafică a căutării soluției prin TRIZ ar arăta astfel (Figura 4).

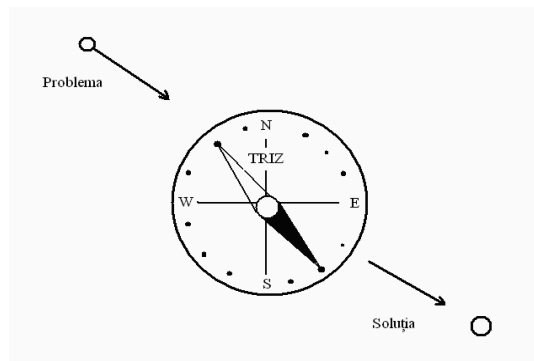


Figura 4 Aplicarea TRIZ în rezolvarea problemelor

TRIZ indică direcția de rezolvare a problemei creative, îi dă cercetătorului un vector de căutare, busolă ce-i indică direcția celei mai reușite soluții. Dacă cercetătorul va ajunge pînă la această soluție, depinde de calitățile personale ale cercetătorului (de cunoștințele, de calitățile afectiv-volitivite etc.).

Una din particularitățile caracteristice ale TRIZ este utilizarea largă a abordării sistemice care-l orientează pe cercetător să descopere integritatea obiectului, să evidențieze diverse legături interne și să le adune într-un tablou unic al cunoștințelor despre obiectul cercetat. Abordarea sistemică a dezvoltării tehnicii și tehnologiei reduce la capacitatea de a vedea, a percepe, a reprezenta sistemul într-un tot întreg, cu toată complexitatea, legăturile și schimbările lui, combinînd diferite abordări, care se completează reciproc: *constitutivă* – studiază conținutul sistemului (prezența subsistemelor, suprasistemei); *structurală* (amplasarea reciprocă a suprasistemelor în spațiu și timp, legăturile dintre ele); *funcțională* (sisteme funcționale, interacțiunea subsistemelor); *genetică* (formarea sistemului, consecutivitatea dezvoltării lui, înlocuirea unui sistem prin altul).

Astfel, sistemul, subsistemele și suprasistemele lui formează o poziționare ierarhică a componentelor de la inferior spre superior. Sînt posibile și alte structuri, de exemplu, reticulară, în care toate subsistemele sînt strîns legate între ele ca legături inverse, se influențează reciproc și este imposibil de a evidenția o ierarhie uniformă.

Orice sistem tehnic se creează pentru executarea unui complex anumit de funcții utile, pentru atingerea anumitor scopuri. Printre ele se evidențiază funcțiile: *de bază*, pentru îndeplinirea cărora și se creează sistemul; *secundare*, care reflectă scopurile secundare ale creatorilor sistemului; *auxiliare*, care asigură executarea funcțiilor de bază.

Orice sistem poate fi precăutat ca un mecanism intermediar ce realizează o legătură bine determinată dintre intrarea și ieșirea lui. Această legătură se realizează cu ajutorul verigilor funcționale – convertizatoarelor, ce transformă acțiunea de la intrare în acțiunea de la ieșire (sau starea de la intrare în starea de la ieșire pentru sistemele ce au loc în timp). Verigile, la rîndul lor, sînt constituite din elemente funcționale.

În afară de elementele funcționale de bază, în sistem mai sînt prezente totdeauna și elementele auxiliare. La acestea se referă elementele ce formează sistemele, cele care asigură existența sistemului unitar (corpuri, dispozitive de fixare, diverse șasiuri, baze ș.a.), cît și subsisteme, ce asigură funcționarea normală a sistemului: de siguranță, de deservire ș.a.

Toate sistemele se dezvoltă. În TRIZ dezvoltarea sistemului tehnic se înțelege ca un proces de majorare a gradului de perfecțiune (P), care se determină ca raport al sumei funcțiilor utile (F_u) îndeplinite de sistem la suma factorilor de achitare (F_a):

$$P = \frac{\sum F_u}{\sum F_a} \rightarrow \infty$$

Această relație reflectă doar în mod calitativ tendințele de dezvoltare, deoarece estimarea cantitativă a diverselor funcții și factori este practic imposibilă.

Sistemele tehnice și 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 și legile dialecticii; 2) *legi comune pentru un grup numeros de sisteme*, de exemplu, pentru toate sistemele tehnice și 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 invenție se studiază și se practică legile din grupurile doi și trei. Aceste legi trebuie să corespundă unui șir întreg de cerințe, care pot fi evidențiate din marea mulțime de relații și care sînt cu adevărat *fundamentale, stabile și repetabile*:

1. Legile dezvoltării sistemelor tehnice trebuie să reflecte dezvoltarea reală a tehnicii și, ca urmare, să fie dezvoltate și confirmate în baza unui volum destul de mare de informație tehnică și patentă, unei cercetări aprofundate a istoriei dezvoltării sistemelor tehnice.

2. Legea dezvoltării (relația, fundamentală pentru dezvoltare) trebuie să fie dezvoltată și confirmată în baza unui fond de invenții de nivel destul de înalt, deoarece invențiile de calitate proastă, practic, nu schimbă sistemul și nu-l dezvoltă de fapt.

3. Legile dezvoltării sistemelor tehnice, care nu trebuie să contrazică legile dialecticii, reprezintă pentru primele suprasisteme. Sînt posibile contradicții integrate legilor descoperite, în conformitate cu cerințele anterioare (legități). Ele pot indica prezența unor legități încă neclare care reglează relațiile 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 și să asigure obținerea recomandărilor și a concluziilor concrete.

5. Fiecare lege descoperită trebuie să permită să fie verificată în practică conform materialului fondului de patente și la rezolvarea sarcinilor și problemelor practice.

6. Legile și legitățile evidențiate trebuie să posede o formă *deschisă*, adică să permită perfecționarea ulterioară, pe măsura acumulării unor noi materiale patentate.

În baza celor expuse, formulăm următoarele concluzii:

- Creativitatea este o noțiune foarte complicată, care și pînă în ziua de astăzi nu are o definiție strictă, din motiv că ea cuprinde un spectru larg de noțiuni, principii, tendințe, dependente de domeniul de studiu al activității.
- La baza creației ca proces de rezolvare a problemelor, a sarcinilor nestructurate se află lichidarea contradicțiilor dintre situația obiectivă inițială și cea dorită (dintre nivelul real al capacităților creative și cel necesar pentru rezolvarea problemei creative etc.). Printre modelele de înțelegere a procesului creativ și cele care îndeplinesc funcția metodologică de eficientizare a căutărilor creative sînt: modelul prăpastiei, modelul interacțiunii dialogate, modelul teoriei rezolvării problemelor de invenție, metoda încercărilor și erorilor ș.a.

Bibliografie:

1. Belous, V., *Inventica*, Iași, Editura Asachi, 1992.
2. Belous, V., Stănculescu, T.D., Teodorescu, N., Ungureanu, O., *Performantica: intervenție, sinergie, confluențe*, Iași, Editura Performantica, 1996.
3. Caluschi, M., *Grupul mic și creativitatea*, Iași, 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. По́йа, Д., *Математическое творчество*, Москва, Наука, 1976.
7. Саломатов, Ю. П., *Законы развития технических систем*, Петрозаводск, Рукописный вариант, 1997.

MIJLOACE DE FORMARE PRIMARĂ A COMPETENȚELOR PROFESIONALE ALE VIITORILOR PROFESORI DE MATEMATICĂ

Liubov ZASTÎNCEANU, *Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: Formarea primară a competenței pedagogice a viitorilor profesori de matematică se inițiază în primii ani de studiu la facultate și 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 competențe: cunoașterea

cadrele administrative al profesiei de profesor de matematică în gimnaziu și liceu; cunoașterea modului de utilizare și realizare a documentelor profesorului de matematică (manualul, planificarea calendaristică, proiectarea unității de învățare); cunoașterea particularităților procesului de predare-învățare-evaluare la matematică și a modalităților de eficientizare a acestuia; cunoașterea și aplicarea metodelor și a mijloacelor didactice moderne utilizate în predarea-învățarea matematicii etc. În articolul ce urmează se propune o structură orientativă a cursului de didactica matematicii cu dezvoltarea conținuturilor și formelor de evaluare, care ar asigura formarea competenței pedagogice a profesorului de matematică. Se propun modele de sarcini didactice care ar asigura o lectură individualizată a curriculum-ului disciplinar, cunoașterea suportului informațional al viitorului profesor de matematică, dezvoltarea creativității pedagogice etc.

Cuvinte-cheie: *competență pedagogică, situații didactice, didactica matematicii, activități 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, etc. 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, etc.

Mots-clés: *compétence pédagogique, situations didactiques, didactique des mathématiques, activités de recherche, projet, porte-feuille*

Competența pedagogică a unui profesor reprezintă o noțiune foarte complexă, care presupune prezența atât a cunoștințelor teoretice în domeniul psihologiei, pedagogiei, didacticii specialității și abilităților de aplicare ale lor, cât și un talent pedagogic înnăscut. În activitatea sa profesională, cadrul didactic se află permanent în căutare de soluții optime ale situațiilor didactice apărute. Procesul educațional la toate nivelele de instruire propune întotdeauna două tipuri de situații didactice:

- a) situații tipice, cunoscute, repetitive, pentru care cadrul didactic își formează treptat un repertoriu profesional de soluții eficiente;
- b) situații didactice noi, adesea neobișnuite, creative, care cer soluții noi și pentru care se cere aplicarea atât a bagajului teoretic de cunoștințe profesionale, cât și a tactului și a intuiției pedagogice, a experienței de viață etc.

În aceste condiții, se poate vorbi doar de formarea primară a competențelor profesionale ale absolvenților Universităților cu profil pedagogic, care ar asigura cel puțin soluționarea situațiilor didactice tipice, atât timp cât experiența de viață și profesională e prea mică. Programele de studii ale viitorilor profesori de gimnaziu și liceu includ un set de cursuri, care ar asigura bagajul științific disciplinar. Astfel, planul de studii al specialității *Matematica și informatica*, profil pedagogic, include obligatoriu următoarele discipline matematice: analiza matematică, logica matematică, teoria mulțimilor, analiza complexă, algebra liniară, teoria probabilităților și statistica matematică. În afară de aceasta, programele de studii prevăd o pregătire solidă în domeniul psihologiei și pedagogiei generale, propun un set de cursuri opționale la pedagogie și psihologie și, ceea ce nu e mai puțin important, cursul de didactică a disciplinei pe care o vor preda viitorii profesori.

În primii ani de studii se încearcă formarea „mugurilor” viitoarei competențe pedagogice prin studiul unor discipline psihopedagogice de ordin general, comună pentru orice specialitate pedagogică, ca apoi, în anul III-IV să se propună aplicații ale disciplinelor studiate nemijlocit pentru predarea matematicii. Astfel, profesorul universitar care predă didactica matematicii ar trebui să posede practică de lucru în școală, să cunoască aspectele psiho-pedagogice atât de ordin general, cât și specifice nemijlocit procesului de studii matematicii și să abordeze un stil de activitate bazat pe instruit, pentru a asigura la maximum formarea primară a competențelor profesionale ale viitorilor profesori de matematică [Cucos 1997: 23].

Competența pedagogică presupune încorporarea unor subcompetențe, care se formează în cadrul disciplinelor de studii universitare, preconizate în planul de pregătire a viitorilor profesori. Astfel, didactica matematicii formează și dezvoltă următoarele subcompetențe, parte componentă obligatorie a competenței pedagogice a profesorului de matematică [Cara 2007: 16]:

- cunoașterea și folosirea corectă a terminologiei specifice matematicii și didacticii matematicii în contexte variate de utilizare;
- cunoașterea cadrului administrativ al profesiei de profesor de matematică în gimnaziu și liceu;

- cunoașterea modului de utilizare și realizare a documentelor profesorului de matematică (manualul, planificarea calendaristică, proiectarea unității de învățare);
- cunoașterea particularităților procesului de predare-învățare-evaluare la matematică și a modalităților de eficientizare a acestuia;
- cunoașterea și aplicarea metodelor (generale și specifice) și a mijloacelor didactice moderne utilizate în predarea-învățarea matematicii;
- formarea competențelor pentru activitatea didactică cu elevii cu nevoi speciale în învățarea matematicii;
- cunoașterea și valorificarea orientărilor moderne în didactica matematicii.

Formatul tradițional al studiilor universitare „prelegeri-seminare” limitează, într-un oarecare sens, posibilitățile centrării instruirii pe student. Dar, în ultimii ani, cel puțin în cadrul Universității de Stat „A. Russo” din Bălți, se atestă tendința spre micșorarea numărului de studenți la specialitate. Astfel, în ultimii trei ani la specialitatea *Matematica și informatica* este doar o singură grupă academică. Această situație 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 sfârșit de oră, pot fi aplicate diferite metode didactice interactive în cadrul prelegerii: discuție euristică, situație problematizată, brainstorming sau brainwriting pe perioadă scurtă, ceea ce asigură un feedback permanent între profesor și studenți [Joiță 1998: 39].

În cadrul seminarelor la didactica matematicii profesorul are scopul să inițieze formarea competențelor de aplicare a cunoștințelor teoretice în situațiile didactice propuse de procesul educațional la matematică. Tradițional, cursul de didactica matematicii începe cu studierea aplicațiilor noțiunilor fundamentale pedagogice în cadrul procesului de studiere a matematicii în școală. O atenție deosebită trebuie acordată deosebirilor dintre matematica ca disciplină de studiu și matematica ca știință, specificului modelelor de instruire aplicate în matematică, modalităților de manifestare a principiilor didactice și a posibilităților de realizare a lor în procesul studierii anumitor teme. Astfel, pentru a iniția activitatea studentului în domeniul didacticii matematicii, pot fi propuse sarcini didactice de acest fel:

- Exemplificați, 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);
- Organizați într-o structură ierarhică principiile didactice studiate în baza criteriului importanței pentru eficiența studiilor matematice (păreră proprie, cu motivare);
- Din totalitatea principiilor didactice existente, mai selectați un principiu, care credeți că e foarte important în procesul educațional la matematică, expuneți esența lui și motivați alegerea D-voastră.

De asemenea, devine necesară utilizarea permanentă în cadrul seminarelor la didactica matematicii a documentației aferente procesului educațional la matematică. Familiarizarea cu această documentație are loc treptat, începând cu curriculumul disciplinar. În cadrul prelegerii se descrie doar structura generală a curriculumului, compartimentele lui și se face o descriere generală a conținuturilor. Iar pentru a asigura o lectură personalizată a acestui document, în cadrul seminarului studenții realizează sarcini didactice complexe de tipul:

- Calculați numărul total de ore rezervat în curriculumul gimnazial pentru studiul matematicii în clasele V-IX.
- Enumerați drepturile profesorului de matematică în aplicarea curriculumului.
- Selectați una din competențele specifice ale matematicii și utilizând tabelele corespunzătoare din curriculum realizați corespondența dintre ea, subcompetențe, conținuturi și activități de învățare (pentru clasa VI, pentru clasa VII etc.)

În continuare este necesară familiarizarea instruiților cu manualele de matematică, ele fiind principalul suport informațional atât pentru profesorul de matematică, cât și pentru elevi. Se analizează structura manualului, componenta informațională, componenta ilustrativă, componenta acțională. În continuare, la fiecare din seminarele următoare, studentul trebuie să vină cu manualele de matematică, pentru a vizualiza permanent reflectarea celor studiate în conținuturile manualelor.

Apoi urmează o familiarizare generală cu metodologia procesului de instruire la matematică. Studenții cunosc deja metodele didactice, dar nu au analizat aplicațiile acestor metode nemijlocit în cadrul activității profesorului de matematică. Din acest motiv este utilă propunerea unei sinteze ale metodelor didactice eficiente pentru studiul matematicii și exemplificarea utilității lor prin exemple concrete. Pentru activitatea independentă a studenților pot fi propuse sarcini concrete de tipul: *Elaborați un demers didactic pentru metoda „discuția euristică” pentru explicarea metodei de rezolvare „mersul invers” a ecuațiilor 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 educațional la matematică: *Pentru secvența de explicare a temei noi „Cel mai mare divizor comun a două numere naturale” propuneți un set de metode didactice. Argumentați alegerea D-voastră.*

Competența pedagogică a profesorului de matematică include obligatoriu și abilitatea de a proiecta procesul educațional la matematică. Aceasta implică cunoașterea și înțelegerea formatului proiectului de lungă durată și al proiectului didactic al lecției. La prima etapă poate fi aplicat studiul unor proiecte didactice gata, ca, mai apoi, pe măsura acumulării experienței, fiecare student să fie capabil să elaboreze un proiect didactic propriu la o anumită tematică, în anumite condiții didactice.

Un modul aparte al cursului de didactica matematicii e destinat specificului studierii componente științifice a matematicii școlare. O atenție deosebită trebuie acordată metodologiei introducerii noțiunilor matematice, a teoremelor.

Fără doar și poate, unul din scopurile principale ale activității profesorului de matematică este formarea la elevi a competenței de rezolvare a problemelor. Această competență include foarte multe sub-competențe, printre care putem menționa:

- Competența de depistare a datelor problemei;
- Competența de creare a modelului matematic;
- Competența de depistare a modului optim de rezolvare etc.

Reieșind din acest fapt, în cadrul cursului de didactica matematicii se rezervă destul de mult timp pentru studierea metodologiei de formare a competenței de rezolvare a problemelor. Aceasta necesită formarea aparatului noțional în acest domeniu al viitorului profesor de matematică: noțiune de problemă textuală, clasificarea problemelor, structura unei probleme, etapele procesului de rezolvare, scopul și metodologia realizării fiecărei etape. Apoi urmează aplicațiile materialului teoretic studiat, care ar putea începe de la formarea modelului propozițional al problemei și ar finaliza cu crearea demersului didactic pentru explicarea diferitor tipuri de probleme sau chiar cu proiectarea unei lecții integrale de rezolvare a problemelor.

Fiecare componentă a cursului școlar de matematică posedă un specific aparte în procesul de studiere, de aceea pentru temele-cheie ale cursului – noțiune de număr, ecuații, inecuații, noțiune de funcție, planimetrie, stereometrie etc., studiindu-se separat specificul lor. Pentru fiecare temă se rezervă timp pentru formarea și fixarea deprinderilor practice, care pot fi realizate prin diferite tipuri de activități, începând de la selectarea metodelor didactice oportune pentru studierea acestei teme, proiectarea demersului didactic pentru diferite etape de studiere a temei și terminând cu simularea procesului didactic în cadrul grupei academice.

În afară de probele tradiționale de evaluare – teste, în cadrul studierii cursului de didactica matematicii este foarte eficient de a utiliza astfel de metode de evaluare ca proiectul și portofoliul tematic.

În cazul aplicării metodei proiectului se procedează conform scenariului tradițional de aplicare a acestei metode [Temple 2002: 78]: se formează grupuri de lucru, se stabilește tematica proiectului, se determină etapele și termenii de realizare a proiectului și forma produsului final. Astfel, pentru elaborarea unui proiect poate fi propusă o astfel de tematică: *Elaborați un proiect didactic, care ar ține cont de condițiile situației didactice (tab. 1) Argumentați științific poziția D-voastră.*

Tabelul 1. Exemplu de situație didactică

Clasa:	V
Componența clasei:	14 fete, 15 băieți. 2 fete și un băiat dotați pentru matematică, 4 fete și un băiat slab pregătiți
Subiectul lecției:	Cel mai mic multiplu comun a numerelor naturale.
Tipul lecției:	Generalizarea și sistematizarea cunoștințelor, priceperilor și 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 probabilităților în gimnaziu.*

Pentru a le propune studenților un traiectoriu de activitate, pot fi stabilite niște 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 exemplurilor (pagină, sursă)*
- 3) *Rezolvarea pe etape a 10 probleme din tema vizată cu indicarea categoriei problemei.*
- 4) *4 modele de activități didactice, organizate pentru însușirea rezolvării problemelor de acest tip.*

Evaluarea portofoliilor și a proiectelor va avea loc la finele studierii cursului, în format de susținere publică, atunci când viitorii profesori de matematică pot deja aprecia mai mult sau mai puțin obiectiv lucrările prezentate de colegii lor.

Reieșind din cele expuse anterior și din practica de activitate, am putea formula următoarele concluzii:

- un set bine organizat de sarcini pentru studiul independent provoacă apariția necesității intrinseci de dezvoltare a competențelor profesionale ale viitorului profesor;
- metodele centrate pe instruit și aplicate în predarea didacticii matematicii asigură formarea primară a competențelor pedagogice ale profesorului de matematică.

Astfel, avem speranța, care este susținută și de practica de activitate, că o atare structură a cursului didacticii matematicii garantează formarea primară a competenței pedagogice a viitorilor profesori de matematică pentru gimnaziu și liceu.

Bibliografie:

1. Cucuș, C., *Pedagogie*, Iași, Ed. Polirom, 1996.
2. Cara, A., *Standarde de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general*, Chișinău, Cartier, 2007.
3. Joiță, E., *Eficiența instruirii. Idei pedagogice contemporane*, București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1998.
4. Temple, Ch. et alii, *Strategii de dezvoltare a gândirii critice* // Supliment al revistei Didactica Pro..., nr. 2, 2002.

INFLUENȚA LIMBAJULUI ȘTIINȚIFIC ASUPRA FORMĂRII COMPETENȚELOR

Valeriu ABRAMCIUC, *Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Marin CECAN, *Liceul „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova*

*Motto: „Cunoașterea este putere, iar puterea este cunoaștere”
(Fr. Bacon)*

Rezumat: Formarea competențelor este un proces multiaspectual, determinat și influențat de mai multe situații și condiții. Un rol aparte în acest context îl are limbajul științific adoptat în cadrul activităților cu studenții.

Lucrarea prezintă unele rezultate ale analizei impactului limbajului științific asupra formării competențelor la studenții de la specialitățile reale. Se constată, printre altele, o dependență directă și efectivă dintre nivelul înțelegerii materiei de studiu și posedarea conștientă a terminologiei științifice din domeniu. Nivelul insuficient de cunoaștere a semnificației noțiunilor științifice poate influența provocarea stărilor de inhibiție, de neangajare în proces, de diminuare sau de dispariție a interesului și altele.

Cuvinte-cheie: învățământ, limbaj științific, competențe.

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 competențelor este un proces multiaspectual, determinat și influențat de mai multe situații și condiții. Un rol aparte, în acest context, îl are limbajul științific adoptat în cadrul tuturor activităților cu studenții.

Majoritatea oamenilor de știință: lingviști, filozofi, logicieni, specialiști în informatică și cibernetici admit că principala funcție a limbii o reprezintă comunicarea și deci transmiterea de informații, dar odată cu acestea sînt transmise și diferite cunoștințe. Acestea, în modul cel mai direct, contribuie la formarea competențelor audiențelor.

Limbajul natural a fost izvorul din care s-au născut limbajele: literar, istoric, poetic, filozofic, logic, științific și, în final, limbajele formalizate și convenționale și, respectiv, limbajele utilizate la programarea calculatoarelor.

Stilul funcțional este o variantă a limbii care îndeplinește funcții de comunicare într-un domeniu de activitate determinat. Orice stil funcțional apare ca un model care exercită o anumită presiune asupra conștiinței vorbitorilor [Cerghit 1980: 68; Davits 1991: 84].

Limbajul științific este un limbaj obiectiv, impersonal, atemporal, spațial și amodal. El descrie fapte și relații între acestea, delimitînd cu precizie obiectele fizice de cele logice și faptele certe de cele incerte. Apoi, limbajul științific este sobru în descrieri, schematic în demonstrații, 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 relații și renunțând la noțiuni, din cauza conținutului lor ontologic. Noțiunea logico-matematică a devenit un simbol al oricărui obiect.

Limbajul tehnico-științific îndeplinește funcția de comunicare în domeniul științei și tehnicii. În cadrul acestui limbaj, se folosesc următoarele modalități de comunicare:

- monologul scris (în lucrări și documente științifice și tehnice);
- monologul oral (în prelegeri, expuneri sau comunicări);
- dialogul oral (în cadrul colocviilor, seminarelor și dezbaterilor științifice).

Limbajului tehnico-științific 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 noțiuni, cunoștințe, idei etc., astfel că funcția limbajului este cognitivă; dintr-un text științific lipsește cu desăvîrșire afectivitatea; autorul, cel care transmite un asemenea mesaj, nu se implică în comunicare, prezintă un adevăr științific de necontestat, iar receptarea se face obiectiv, pentru că se adresează intelectului, gîndirii abstracte, logice.
- accesibilitatea: comunicările se disting prin claritate, prin precizie și proprietate; formulările, frazele sînt clare, precise iar topica frazei este firească fără inversiuni; ele sînt însoțite adesea de mijloace auxiliare extralingvistice: tabele, diagrame, schițe, fotografii, hărți etc.;
- terminologia: fiecărui domeniu îi este proprie o anumită terminologie (limbaje științifice). Termenii utilizați sînt monosemantici. Lexicul științific include numeroase neologisme și cuvinte derivate cu prefixe și pseudoprefixe (antebraț, contraofensivă) sau compuse cu sufixoide și prefixoide (biolog, geografie etc.). Acestea li se adaugă utilizarea unor abrevieri, simboluri, semne convenționale, formule stereotipe.

În cadrul studiului disciplinelor exacte, studenții sînt încadrați în activități care necesită realizarea următoarelor compoziții pe baza textelor științifice:

- analiza științifică (analiza fizică, tehnică, mecanică, hidraulică, electromagnetică etc.);
- studiul științific (teze de an, de licență, teze de magistrul ș. a.);
- comunicarea științifică (conferințe științifice studențești, prezentări publice a tezelor de an/licență etc.);
- referatul științific (prezentarea rezultatelor lucrărilor de laborator, însărcinări primite în cadrul cursului ș. a.);
- eseul științific (în cadrul promovării practicii pedagogice, diverse concursuri etc.).

În abordarea problemelor științifice trebuie să fie implicate unele capacități/abilități specifice domeniului în cauză. Din acestea fac parte și: capacitatea de a argumenta; sensibilitatea la funcțiile limbajului științific, utilizarea limbajului scris formalizat, a celui vorbit.

Limbajul specific matematicii sau fizicii, chimiei sau biologiei etc. a depășit sfera strictă a acestora, deoarece tipul de raționament, ca și unele noțiuni, le regăsim și în alte domenii de cercetare. Spre exemplu, de rezultatele analizei matematice nu mai beneficiază doar mecanica și fizica, ci și alte discipline sau domenii de activitate. Noțiuni ca: topologie, integrală, ecuații diferențiale, derivate parțiale, analiză funcțională, analiză numerică, vectori, puteri, fracții, logaritmi, funcții, tangentă, hiperbolă, exponenț 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 cunoștințelor respective.

Astfel, nu putem construi un triunghi isoscel fără a ști ce este acela; nu putem calcula o limită fără a ști la ce se referă această noțiune; nu putem construi un grafic fără a ști ce este ordonata, ce este abscisa; nu putem pune în evidență ipotenuza, fără a o asocia cu un unghi drept.

Un alt exemplu elocvent, în susținerea ipotezei de formare a unui limbaj științific comun, este istoric cunoscut. Prezentăm repera de bază:

1. Matematicianul englez Robert Hooke realizează, privind la microscop, că țesuturile sînt formate din „celule”, termen care, ulterior, va defini starea de organizare fundamentală a materiei vii.
2. Diferența de potențial între cele două fețe ale membranei celulare, între interior și exterior, este de 80 mV, care este o consecință a gradientului de concentrație sodiu-potasiu în secțiunea membranei celulare. Suprafețele celulelor sînt constituite din membrane, de o parte și de cealaltă a acestora concentrațiile în ioni de sodiu și potasiu fiind diferite. În fizică, se cunoaște că o diferență de potențial apare la contactul dintre două metale cu potențiale de oxido-reducere diferite, dar și la contactul dintre două soluții cu compoziție diferită.

3. La viețuitoare, apariția unui sistem nervos poate fi explicată tocmai pe baza acestor potențiale de membrană diferite, care transformă celula într-o pilă electrică, premiză a transmiterii fluxului nervos. Mai aducem câteva exemple, în acest sens.

Termenul de pH , aparține chimiei, dar, în calitate de noțiune, pH -ul este definit ca logaritmul cu semn schimbat din concentrația ionilor hidroniu H_3O^+ . Deci, $pH = -\lg(a_{H^+})$, unde a_{H^+} reprezintă activitatea ionilor de H^+ și nu este similară cu concentrația ionilor. Această noțiune, în ultimul timp, a depășit sfera chimiei, intrând în limbajul curent al reclamelor TV și făcând asocierea între caracterul acid și un pH mic. Astfel, în mod uzual, se cunosc valorile pH de graniță: $0... < 7$ acid; 7 neutru; $> 7... 14$ bazic

Termenii specifici chimiei: configurație, orbital, acid, bază, gaze, neutralizare, saponificare, lipide, proteine, glucide, izomeri, alotropie, sublimare, recristalizare, purificare, ardere, oxidare, fermentație au intrat de acum în limbajul comun dobândind alte valențe.

În ceea ce privește definirea *numărului de masă* (notat cu Z) al unui element chimic, se face aprecierea că acesta reprezintă suma dintre numărul de protoni și 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 fracționară. Acest lucru îl explică matematica, care calculează numărul de masă ca o sumă în care se iau în considerare atât numărul de izotopi ai elementului respectiv, dar și procentul de existență al acestora în natură. De exemplu, clorul are doi izotopi: ^{35}Cl și ^{37}Cl . Cei doi izotopi ai clorului cu numărul de masă 35 și 37 se găsesc în proporție de aproximativ 3:1 (75 % și 25 %). Calculându-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 științific nu mai este apanajul strict al specialiștilor, fiind tot mai accesibil publicului, care are nevoie de informații pe care însă nu le poate înțelege în afara unui limbaj adecvat. „Funcțiile esențiale ale inteligenței constau în a înțelege și a inventa” afirma Jean Piaget, or toate acestea nu se pot realiza în afara unui limbaj adecvat.

Procese psihice complexe, cum ar fi gândirea abstractă, memoria logică sînt rezultatul unei munci susținute, a unui efort conștient. În acest context, creativitatea se definește ca o performanță. Răspunsul la o întrebare dificilă, rezolvarea unei probleme nu vine doar din susținerea efortului unui raționament logic, ci poate veni din intuiție sau inspirație. Rolul muncii în afirmarea talentului și a creativității este evidențiat de Buffon, care a afirmat că „indiferent de condițiile existente, opera creatorilor constituie 99 % transpirație”. Pasteur atrăgea atenția că „întimplarea nu ajută decât o minte pregătită”. Cercetătorul trebuie „să țină totdeauna ochii deschiși” (Bernard), să observe fenomene care aparent nu îl interesează, să găsească explicații pentru toate evenimentele care apar adiacent, să verifice și să experimenteze, să-și debaraseze gândirea de idei fixe.

Activitatea didactică și analiza reușitei studenților la disciplinele exacte ne oferă posibilitatea să constatăm: însușirea semnificației științifice a fiecărei noțiuni și a fiecărui termen din conținutul disciplinei de studiu, a aspectelor teoretice și aplicative/experimentale ale acestora creează baza strict necesară pentru formarea competențelor viitorului specialist. În acest scop, se elaborează standarde de evaluare la fiecare disciplină de studiu, se stabilesc competențele generale și speciale ale absolvenților ciclurilor I și II de studii, se întreprind alte măsuri care țin 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 cerința maximă, care, de rînd cu altele, conține: să exprime în limbaj științific adecvat ipotezele corecte legate de explicarea fenomenelor fizice.

Pentru exemplificare, vom prezenta unele aspecte referitoare la competențele absolvenților:

- competențele generale au în vedere abordarea științifică a domeniilor de aprofundare, înțelegerea și comunicarea (scrisă sau orală) de informații în domeniul dat;
- cunoașterea științifică profundă a problematicii din cîmpul ales;
- elaborarea de rapoarte și articole științifice, folosind un limbaj tehnico-științific adecvat, într-o formă corectă și clară;
- cunoașterea procesului de formare a conceptelor de fizică și etapele sale, posedarea limbajului științific al fizicii (simbolic, iconic, grafic).

Bibliografie:

1. Cerghit, I., *Metode de învățămînt*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1980.
2. Davits, J. R., Ball, S., *Psihologia procesului educațional*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1991.
3. *Prentice Hall exploring Physical Science*, New Jersey, Teacher's Edition, 1999.

DEZVOLTAREA ASINCRONICĂ A PERSONALITĂȚII – PROBLEMA A COPIILOR SUPRADOȚĂȚI

Silvia BRICEAG, *Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: Dezvoltarea competențelor umane se face pe mai multe componente: intelectuală, exprimată prin diverse forme de gândire, afectivă și emoțională, spirituală, socială, interpersonală, intrapersonală, artistică, kinestetică, senzitivă, de empatizare cu mediul natural și altele. Pe fiecare componentă de dezvoltare a competențelor există însă etape de dezvoltare ce corespund complexității gândirii la un moment dat. În acest articol se pune în discuție problema asincroniei dezvoltării copiilor supradoțați, îndeosebi, a dezvoltării competențelor lor.

Cuvinte-cheie: *aptitudini, competențe, asincronie, supradotat, diferențiere, dezvoltare asincronică, instruire diferențiată.*

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 și dezvoltarea personalității omului, condiționând formarea individualității lui [Лейтес 1971; Чудновский 1986; 1967].

Dezvoltarea aptitudinilor și a personalității sînt două procese intercondiționate [Ильин 1987; Чудновский 1986].

Succesul dezvoltării și aplicării aptitudinilor depinde de înclinațiile individuale ale fiecărui om. În literatura psihologică, înclinațiile (vocația) 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]. Înclinațiile și aptitudinile coincid des. Aceasta se datorește activismului individual și autoreglării, acestea două fiind premisele psihologice de bază ale dezvoltării înclinațiilor și aptitudinilor [Ковалев; Мясичев 1960]. Dezvoltarea aptitudinilor nu se produce rectiliniu. Forța motrică a dezvoltării aptitudinilor, ca și a oricărei dezvoltări, este lupta contradicțiilor; iată de ce la anumite etape ale dezvoltării sînt posibile discordanțe între înclinații și aptitudini.

Însă admiterea posibilității unor discordanțe între aptitudini și înclinații nu poate servi drept argument că înclinațiile pot apărea și se pot dezvolta independent de aptitudini, iar aptitudinile – independent de înclinații [Губанов; Царегородцев 1988; Ковалев 1981; Мясичев 1962; Петровский 1972; Соловейчик 1968].

Un factor esențial al dezvoltării aptitudinilor îl constituie interesul specific stabil. Interesele specifice stabile se transformă mai apoi în tendința de a exercita o anumită activitate [Лейтес 1971].

Un component esențial în exercitarea unei anumite activități este interesul cognitiv, care stimulează însușirea eficientă a metodelor și procedeele activității date. Apariția interesului corelează, evident, cu apariția aptitudinilor. J. W. Goethe menționa: „Dorințele noastre sînt o presimțire a aptitudinilor tănuite, prevestitoare, a ceea ce vom fi în stare să înfăptuim. Interesele corelează cu vârsta, îndeplinind un rol important în evidențierea aptitudinilor, manifestîndu-se drept condiții ale dezvoltării lor”. Savantul I. V. Dubrovina demonstrează experimental că la 86% din subiecții experimentați există corelația între interesul spre un anumit obiect de studiu și aptitudini [Голубкова 1989].

Problema aptitudinilor nu poate fi abordată fără incursiuni în problema motivației, fiindcă ambele se află în raport de implicație reciprocă parțială. Aptitudinile nu se dezvoltă fără motivație, fără preocupări într-un anumit domeniu aptitudinile generale, specializate sau cristalizate nu se pot dezvolta, iar preocupările fără motivație și imbold nu dau rezultate bune [Лейтес 1971; Соловейчик 1968].

Multe potențialități latente ale individului rămîn în starea latentă din lipsa de motivație.

Rolul atitudinii față 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 și are o semnificație personală mai mare pentru individ.

Motivația are o importanță primordială nu numai în formarea aptitudinilor, ci și în manifestarea lor concretă, în implicarea lor în cadrul unei sarcini concrete. După cum am menționat anterior, aptitudinile, fiind un produs al activității, determinîndu-se în activitate, tot în activitate și se dezvoltă [Рубинштейн 1989].

Este incontestabilă și influența inversă, adică a aptitudinilor asupra motivației, motivația fiind sporită în urma succesului manifestării aptitudinilor în activitate.

O condiție nu mai puțin importantă este învățarea. În ultimul timp, s-au realizat mari progrese în ceea ce privește cunoașterea personalității, datorită abordării sale globale, interacționări sistemice, din perspectiva inter și multidiscplinară.

Promovarea unei metodologii de investigație de pe poziții dinamice, dialectice au permis evidențierea procesului de organizare și funcționare, de dezvoltare și modelare a sistemului personalității. Personalitatea apare ca un proces continuu de organizare și reorganizare, de structurare și restructurare a subsistemelor sale, avînd ca obiectiv permanent conturarea unor noi modalități de adaptare la noile condiții solicitante.

Momentele de stabilitate, de echilibru a subcomponentelor personalității îi asigură acesteia un anumit nivel de coerență de specificitate, de unicitate irepetabile.

„În cazul unei analize longitudinale, procesul devenirii personalității 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 și dezvoltare a tuturor componentelor personalității umane stă învățarea. Fără învățare ar fi imposibilă conceperea formării omului, continuitatea experienței specifice umanității. Anume grație învățării devine posibilă transmiterea și însușirea de către indivizi a realizărilor dezvoltării societății umane și prin aceasta dezvoltarea psihică a individului, a componentelor și însușirilor personalității sale”.

Or, caracterul sistematic, bine organizat al procesului de învățare, trebuie să asigure în cel mai înalt grad formarea și dezvoltarea aptitudinilor individului. În acest sens, este absolut necesară organizarea procesului de învățare, stabilind ca obiective dezvoltarea anumitor capacități și funcții psihice, plecînd de la sistemul de cunoștințe al obiectelor de studiu.

În cadrul acestor cunoștințe sînt încorporate, modelate anumite aptitudini umane, care trebuie să fie însușite, ca să devină o înzestrare interioară a celor ce asimilează aceste cunoștințe. Pentru aceasta este necesară organizarea riguroasă a activității de decodificare a aptitudinilor reprezentate într-o formă exterioară (informativ-științifică).

Pe drept, putem spune că anume procesul instructiv-educativ reprezintă cel mai important factor de formare și dezvoltare a aptitudinilor.

Pentru formarea aptitudinilor o importanță deosebită o are însușirea metodelor raționale de realizare a sarcinilor. Aceste metode fiind generalizate și sistematizate, devin verigi ale aptitudinilor.

Reieșind din diferențierea celor 2 tipuri de cunoștințe, urmează să distingem nivelul de instruire și nivelul capacității de a fi instruit.

Corelația prin corespundere a acestor 2 niveluri devine cea mai favorabilă pistă de dezvoltare a personalității.

Aptitudinile se dezvoltă treptat, însă neuniform. În dezvoltarea aptitudinilor factorul primar îl constituie structurarea treptată a calităților naturale cu referință la cerințele activității. Altfel spus, are lor organizarea senzomotorie unică, specială a individului, care constituie însușirea-reper a aptitudinii. La rîndul său, organizarea senzomotorie corelează cu alte însușiri ale personalității: cu tipurile specifice de memorie, cu particularitățile sensibilității emoționale etc.

Dezvoltarea aptitudinilor se produce în cîteva etape:

La prima etapă ele au un caracter reproductiv și imitativ.

Pentru etapa a doua sînt caracteristice elementele creatoare în activitate, independență în punerea și rezolvarea problemelor.

La etapa a treia se creează premise pentru autodezvoltarea și autoeducarea aptitudinilor.

După cum menționasem anterior, aptitudinile se dezvoltă destul de neuniform: unele mai devreme, altele mai tîrziu, pe măsura acumulării cunoștințelor și experienței. Unele și aceleași aptitudini pot să se dezvolte cu ritmuri diferite, în funcție de condițiile de activitate și de educație.

Este foarte important ca cei care dirijează procesul instructiv-educativ să cunoască condițiile optime de dezvoltare a aptitudinilor.

Prima condiție – cunoașterea copilului, fapt care va face posibilă întocmirea planului de formare a aptitudinilor individului.

Condiția a doua – constă în asigurarea corelației prin corespundere a nivelului de instruire cu nivelul capacității de a fi instruit.

Respectarea acestei condiții va influența direct procesul de formare a aptitudinilor generale ale individului.

Condiția a treia – procesul de instruire trebuie să fie creator. Această condiție va influența formarea idealului moral al individului care importă pentru stabilizarea particularităților calitative ale unui om dotat.

Condiția a patra – constă în corelarea instruirii cu practica, munca. Respectarea acestei condiții face posibilă crearea relațiilor universale, fapt care influențează realizarea obiectivelor teoretice și practice.

Condiția a cincea – rezidă în organizarea sistematică a muncii de orientare profesională.

A șasea condiție este de a forma trăsături active ale personalității cum ar fi independența, spiritul de organizare, care la rîndul lor, vor face posibilă realizarea forțelor și aptitudinilor potențiale ale individului.

Și, în sfârșit, ultima, *condiția a șaptea* rezidă în îmbinarea justă a cerințelor generale cu atitudinea individuală față de potențialul purtător al unei sau altei aptitudini, altfel spus, realizarea efectivă a individualizării [Briceag 2008].

Dezvoltarea competențelor umane se face pe mai multe componente: intelectuală exprimată prin diverse forme de gândire, afectivă și emoțională, spirituală, socială, interpersonală, intrapersonală, artistică, kinestetică, senzitivă, de empatizare cu mediul natural și altele. Pe fiecare componentă de dezvoltare a competențelor există însă etape de dezvoltare ce corespund complexității gândirii la un moment dat.

Aceste etape se exprimă prin modele de univers pe care le au copiii la diferite etape, pe modelele lor de percepție a realității, pe tipul de informații pe care le vehiculează între ei și pe orizonturile lor de cunoaștere. În dezvoltarea capacităților, copiii trec de la etapa de percepție acumulativă către cea topologică, mergând către etapa analitică critică, continuând cu etapa de gândire sintetică-structurală și ajungând, eventual, la gândirea complexă și dinamică.

Da, în așa mod se derulează dezvoltarea aptitudinilor la majoritatea copiilor, aceste etape de gândire putând fi percepute pe toate direcțiile lor de dezvoltare a capacităților personale, însă la *copiii supradotați* are loc un fenomen suplimentar. Acest fenomen este „*dezvoltarea asincronă a personalității*”, ce se manifestă prin trecerea mult mai rapidă prin unele etape de dezvoltare a abilităților pe anumite direcții de dezvoltare. Din acest motiv, copiii supradotați prezintă abilități neobișnuite în raport cu copiii din generația lor, deși nu prezintă și stabilitate pe toate componentele dezvoltării”. Ei pot fi fragili pe unele direcții, unde sînt la nivelul vârstei cronologice și performanți, pe alte direcții, unde sînt mult mai dezvoltați decît arată vârsta lor cronologică.

Această caracteristică a dezvoltării copiilor supradotați și talentați face, de asemenea, ca nevoia de educație într-un sistem să fie diferențiată printr-o ofertă deosebită față de cea de masă. Păstrați împreună cu generația lor, majoritatea copiilor supradotați suferă traume majore din cauza inter-relaționării cu mediul lor social, deoarece au modele de univers diferite de cei din generația lor, cîmpuri de interes ce nu corespund cu ale generației lor și nevoi de informare pe care nu le acoperă sistemul școlar de masă.

De asemenea, ei interacționează bine cu cei din generații mai mari ce au cîmpuri de interes și direcții de dezvoltare a abilităților similare cu ale lor, uneori cu adulți (putem descoperi copii cu intelect măsurat prin teste psihometrice foarte înalt, care interacționează cu adulți ce au capacități intelectuale similare), iar în relația cu colegii de generație sînt hărțuiți de aceștia.

Asincronia dezvoltării copiilor supradotați și talentați este un fenomen aparent paradoxal și creează nevoile speciale ce-i caracterizează. Multe din caracteristicile psihologice ale copiilor supradotați și talentați se datorează acestei asincronii a dezvoltării. Curiozitatea deosebită, întrebările penetrante și observațiile mature îl fac pe copilul supradotat să aibă deseori caracteristici greu compatibile cu propriul mediu social înconjurător și să găsească cu dificultate alte persoane cu care să comunice. În mod paradoxal copiii supradotați sînt deseori caracterizați de către familie sau școală ca obraznici, impertinenți, ciudați, tocilarii sau cu alte apelative ce arată gradul redus de comunicare cu mediul lor social. Deși au capacități intelectuale deosebite nu totdeauna au rezultate școlare pe măsură, deoarece cîmpul lor de interes este diferit de cel promovat de școală și la școală ei se plictisesc, programa școlară nerăspunzînd cu nimic la ce-l interesează.

Pentru un copil supradotat, care a învățat să citească la doi sau trei ani, întrebînd adulții ce reprezintă semnul unei litere, scrierea și citirea din școala primară devin neinteresante, el deseori va scrie cu greșeli de redactare, deoarece cîmpul lui de interes este deplasat față de cel al colegilor de generație. Dacă copilul supradotat, ce a învățat să citească la doi sau trei ani, ar fi fost introdus în ortografie și gramatică în perioada cînd avea un cîmp de interes dezvoltat pe acea direcție, atunci copilul ar fi înșușit scrierea în mod corect. Exemplul dificultăților la scriere-citire pentru copiii supradotați este destul de frecvent și pentru corectarea acestor caracteristici se dezvoltă metodologii care să apropie scrierea și citirea de cîmpul de interes al copiilor. În acest caz, ei învață să scrie și să citească corect într-un timp record.

Aceeași dezvoltare asincronică face ca la copiii supradotați să existe cîmpuri de interes în care ei dezvoltă abilități surprinzătoare și hobby-uri, materii școlare în care excelează depășindu-i, deseori, pe profesorii lor și materii școlare în care cu greu promovează. Pe de altă parte, copiii supradotați au o anumită candoare în opinia lor despre oameni, ce arată că dezvoltarea lor nu este făcută pe toate direcțiile, dublată de orizonturi de preocupare proiectate în viitor, ce arată că tendința lor de asincronie este permanentă.

La copiii obișnuiți dezvoltarea inteligenței se face într-o curbă asimptotică. Astfel la 10 ani ei au aproximativ 95-98% din inteligența lor măsurabilă prin teste IQ deja formată. Restul de procente se dezvoltă mai tîrziu, iar acumularea de experiență și dezvoltarea la un nivel mai înalt a acelorași abilități vizibile la 10 ani, formează partea cea mai importantă a dezvoltării lor ulterioare.

Prin contrast, copiii supradotați, care datorită asincroniei sînt perfecționiști, continuă să-și îmbunătățească inteligența de-a lungul întregii vieți, mai ales acei ale căror caracteristici intelectuale și emoționale

sînt foarte înalte. Aceasta dă naștere, deseori, la forme de inadaptare la un mediu social aplatizat și la căutarea unui mediu social în care să-și poată continua dezvoltarea capacităților (știință, tehnologie de vîrf etc.). Din acest motiv, deși copiii supradotați se găsesc distribuiți aleatoriu în toate mediile sociale sau culturale, adulții supradotați ce au reușit să fie integrați social se găsesc cu preponderență în anumite activități.

Această caracteristică a asimetriei reprezentării persoanelor cu abilități deosebite face ca anumite programe educative să fie ținute către zonele sociale în care copiii supradotați nu ar intra în mod obișnuit și unde există nevoia unor abilități cognitive și de analiză contextuală deosebite.

În faza actuală a evoluției științelor psihologice și antropologice, a dezvoltării gîndirii și a concepțiilor filozofice, cînd există un consens privind unitatea integrativă a personalității, particularitățile individual-tipologice ale ei sînt investigate și estimate. În complexitatea problemelor pe care le studiază psihologia, una din cele mai importante la etapa actuală este problema individualității, a aptitudinilor, a competențelor formate în baza acestora.

Psihologia instruirii diferențiate cunoaște actualmente o reevaluare impusă de excesiva orientare specifică în investigația particularităților individual-tipologice ale personalității. Condițiile contemporane cer atitudine individuală față de fiecare subiect. Această tratare individuală, diferențiată se prezintă ca un proces foarte complicat, care nu poate fi realizat fără cunoașterea particularităților individual-tipologice ale personalității.

Bibliografie:

1. Allport, G., Gordon, W., *Structura și dezvoltarea personalității*, București, E.D.P., 1991.
2. Dubrovina, T. N., Bichir N. V., *Determinarea nivelului de pregătire a copiilor pentru școală*, Chișinău, 1992.
3. Briceag, Silvia, *Fundamente psihologice de dezvoltare a aptitudinilor speciale*, Bălți, 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., Мясичев 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. Мясичев, 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. Мясичева, 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 В. 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 INVESTIGAȚIONALE LA STUDENȚI (CICLUL I, FACULTATEA DE PEDAGOGIE, PSIHOLOGIE ȘI ASISTENȚĂ SOCIALĂ)

Lidia STUPACENCO, *Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: Un învățător contemporan trebuie să posede nu numai competențe profesionale dar și cultură investigațională: un ansamblu de cunoștințe, priceperi de învățămînt cu scopul de a-l eficientiza și moderniza.

Cuvinte-cheie: *model, modelare, cultură investigațională.*

Abstract: A modern teacher should possess 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 investigaționale la studenți este un obiectiv major în condițiile actuale care poate fi argumentat: particularitățile dezvoltării sociale contemporane evidențiază pregătirea unui specialist competent din punct de vedere profesional; specialistul de astăzi trebuie să fie apt de a se orienta în torentul de informație, care se schimbă zi cu zi; specialistul trebuie să fie capabil de a se adapta la condițiile și situațiile noi.

Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

Specialistul care posedă competențe profesionale, capabil de a gândi activ și independent, apt de a soluționa scopuri și obiective profesionale, va fi în stare să-și organizeze activitatea în corespundere cu cerințele societății, dacă va poseda cultura investigațională.

Cultura investigațională o abordăm ca parte componentă a procesului devenirii profesionale a viitorului specialist. Formarea culturii investigaționale, în viziunea noastră, reprezintă procesul pedagogic orientat spre formarea calităților de personalitate, exprimate prin totalitatea reprezentărilor și cunoștințelor despre activitatea de cercetare, despre aspectele metodologice, principiile și metodele de cercetare.

Experiența pedagogică ne demonstrează că formarea eficientă a culturii investigaționale la viitorii specialiști depinde în mare măsură de anumite condiții pedagogice:

- orientarea procesului pedagogic spre stimularea motivației în aspectul activismului;
- crearea mediului formativ investigațional;
- utilizarea metodelor interactive de dezvoltare a independenței intelectuale a studenților.

Analiza standardelor învățământului profesional pedagogic, analiza practicii pregătirii cadrelor didactice pentru învățământul primar și preșcolar, convorbirile cu profesorii implicați în pregătirea cadrelor didactice a demonstrat că formării culturii investigaționale i se acordă puțină atenție. Astfel, apare necesitatea de a elabora modelul formării culturii investigaționale a specialistului.

În contextul cercetării noastre, prin model avem în vedere un sistem de simboluri, care reproduc însușirile sistemului original, simboluri care ne ajută să reprezentăm intuitiv procesul formării culturii de cercetare a studenților.

Reprezentăm acest model în figura ce urmează:

Scopul: formarea culturii investigaționale a studenților în procesul de învățământ

Obiective:

Formarea cunoștințelor despre:

- a. locul cercetării psihopedagogice în activitatea profesională;
- b. etapele realizării cercetării;
- c. metodele de cercetare;
 - - Formarea priceperilor de a analiza literatura de specialitate, de a analiza practica educațională, de a formula tema cercetării, de a elabora și verifica ipoteza cercetării;
- Formarea competențelor:

Cunoaștere și înțelegere:

- cunoașterea terminologiei cercetologiei: problemă, teorie, ipoteză, variabile, eșantion; metodologie, metode de cercetare;
- înțelegerea importanței și necesității cercetării socio-psihopedagogice pentru dezvoltarea școlii ca factor instituțional al educației;
- cunoașterea responsabilităților și obligațiilor unui cercetător.

Explicare și interpretare:

- explicarea problemelor cu care se confruntă teoria și practica educațională;
- interpretarea și argumentarea concepțiilor pedagogice;
- interpretarea și argumentarea raportului pedagogic dintre teoria și practica educațională;
- argumentarea modului de utilizare a metodelor de cercetare în investigația realizată;
- elaborarea ipotezei de lucru în investigația realizată;
- selectarea și aplicarea metodelor de cercetare adecvate investigației realizate;
- elaborarea strategiilor de intervenție experimentală;
- dezvoltarea atitudinii responsabile față de munca de cercetare.

Condițiile pedagogice:

- orientarea procesului pedagogic spre motivarea studenților în aspectul realizării cercetării psihopedagogice;
- crearea mediului de formare investigațională;
- utilizarea metodelor interactive orientate spre dezvoltarea independenței intelectuale.

Principii:

- educația conform culturii;
- educația conform naturii;
- umanizarea;
- caracter activ conștient;
- caracter științific;
- caracter individual și diferențiat;
- caracter continuu.

Mediul educațional			
Echipament tehnic	Resurse informaționale	Planul de învățământ	Standard educațional

Blocul organizatoric

Tehnologii	Forme	Metode
<ul style="list-style-type: none"> • Orientare individualizată • Orientare personalizată • Tehnologii formativ-dezvoltative 	<ul style="list-style-type: none"> • Prelegeri cu caracter de problemă • Expunere-dezbateri • Joc de rol • Lucrul individual 	<ul style="list-style-type: none"> • Metoda proiectelor (argumentarea științifică) • Metoda euristică • Problematizarea • Studiul de caz

Criteriile formării culturii investigaționale

Cognitiv	Motivațional	Emotiv	Tehnologic
<ul style="list-style-type: none"> • Cunoștințe: problemă, teorie, ipoteză, variabile, eșantion, metodologie • Obligații de cercetare • Capacități creative 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivele cercetării • Atitudine responsabilă și conștientă 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoapreciere • Autocontrol • Autoanaliză 	<ul style="list-style-type: none"> • Priceperi și deprinderi

Un rol important în procesul formării culturii investigaționale a studenților îl au relațiile și interacțiunea: profesor-student. Activitatea profesorului în acest context constă în proiectarea, planificarea, organizarea lucrului de cercetare a studenților, selecția însărcinărilor practice, formarea priceperilor și deprinderilor de cercetare, consilierea studenților în situații dificile [Сычкова 2002].

Activitatea studenților include determinarea scopului și 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 investigaționale a studenților. Făcînd acest lucru, am pornit de la ideea că cultura investigațională se manifestă atunci, cînd viitorul specialist rezolvă cu succes obiectivele cercetării, manifestă activism cognitiv, este capabil să aprecieze rezultatele activității sale.

În rezultatul analizei teoriei și practicii educaționale, am determinat următoarele criterii:

- criteriul cognitiv: caracterizează nivelul dezvoltării cunoștințelor despre cercetarea științifică, nivelul formării concepției despre lume la studenți;
- criteriul motivațional: caracterizează nivelul dezvoltării necesității de a cunoaște, nivelul dezvoltării interesului studenților față de activitatea de cercetare;
- criteriul emotiv-apreciativ: evidențiază nivelul formării autoanalizei și autoaprecierii, evidențiind rezultatele activității de cercetare;
- criteriul tehnologic: caracterizează nivelul formării priceperilor și deprinderilor de cercetare.

De asemenea, am identificat trei niveluri ale culturii investigaționale a studenților: nivelul slab, nivelul mediu, nivelul înalt.

Pentru *nivelul slab* este specific: Interes nestabil pentru activitatea de cercetare. Studentul nu înțelege rolul activității de cercetare în procesul de învățămînt. Studentul cunoaște slab metodologia cercetării. Cunoștințele în acest domeniu sînt superficiale, nu sînt trainice. Studentul nu este capabil de a aprecia rezultatele activității sale de cercetare. Așteaptă 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 cunoștințele 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 concepții ale autorilor. Nu-și 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 față de cercetare. Studentul demonstrează cunoștințe profunde în domeniul metodologiei cercetării. Este apt de a reflecta asupra rezultatelor activității de cercetare. Studentul realizează autocontrolul și autoaprecierea rezultatelor. Este capabil de a înlătura lacunele din activitatea de cercetare.

Pentru a preda cursul *Bazele investigației psihopedagogice* la facultate în anul de învățămînt 2007-2008, am constatat dacă studenții posedă cultură investigațională. Constatarea ne-a demonstrat că majoritatea studenților – 60 din 75, posedă un nivel slab de formare a culturii investigaționale.

Constatarea ne-a permis să conchidem că:

- studenții întâmpină dificultăți în interpretarea conceptului „cultură investigațională”; sînt prost informați despre structura culturii investigaționale și aspectele formării ei;
- în practica școlii superioare nu se acordă destulă atenție culturii investigaționale;
- cultura investigațională trebuie formată în cadrul procesului de învățămînt.

Aceste concluzii ne-au permis să elaborăm și să implementăm modelul formării culturii investigaționale (modelul prezentat anterior).

Modelul a fost implementat în cadrul orelor de prelegeri (30) și seminare (30) în anul de învățămînt 2009-2010.

Au fost organizate diferite modalități de lucru (în grup, frontal, individual) și utilizate diverse metode didactice (dezbateri, problematizare, braistorming, jocul de rol etc.). Mai efektivă s-a dovedit a fi metoda proiectelor, elaborarea și susținerea proiectelor tezei anuale. Metoda proiectelor ne-a permis:

- să îmbunătățim pregătirea profesională a viitorului specialist, datorită dezvoltării motivației studentului față de activitatea de cercetare;
- să fie utilizate în practică priceperi și deprinderi de cercetare;
- să formăm la studenți o atitudine critică față de propria activitate de cercetare.

Comparînd rezultatele obținute în urma constatării cu rezultatele obținute în urma implementării modelului de formare a culturii investigaționale, am observat că numărul studenților cu nivel înalt de formare a culturii investigaționale a crescut de 2 ori, iar numărul studenților cu nivel slab s-a micșorat de 2-3 ori.

Așadar, modelul propus de noi permite studenților să-și formeze cultura investigațională și le ajută la elaborarea tezelor: anuale, de licență și de magistr.

Bibliografie:

1. Beveridge, W. I., *Arta cercetării științifice*, București, 1968.
2. Enăchescu, C., *Tratat de teoria cercetării științifice*, Iași, 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 STUDENȚILOR PENTRU ACTIVITATEA DE DIRIGENȚIE

Maria MIHAILOV, Lora CIOBANU, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: În acest articol sînt reflectate unele aspecte de optimizare a tehnologiei didactice în cadrul orelor de dirigenție din perspectiva formării la studenți a competențelor necesare pentru utilizarea modalităților ludice în cadrul procesului educativ. În materialul de față, ținem să abordăm conținutul și metodologia aplicării jocurilor cu caracter socio-psihiologic în lucrul cu elevii mici, pentru a forma atitudine valorică față de lume.

Cuvinte-cheie: tehnologia didactică centrată pe activitate, modelul de realizare a obiectivelor educaționale prin experiență și reflexie, jocuri cu conținut socio-psihiologic.

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 educației îl constituie tehnologia pedagogică ca instrumentariu de realizare a scopurilor instructiv-educative. Modelul tradițional de predare-învățare este contemplativ, insuficient centrat pe activitate [Кукушкин 2004]. În aceste condiții, se impune o modernizare a procesului de învățămînt prin transformări esențiale în tehnologia didactică. Racordarea conținutului și strategiilor adecvate scopurilor și obiectivelor educației prezintă o direcție importantă în pregătirea viitorului specialist. Modernizarea și perfecționarea metodologiei didactice în direcția sporirii caracterului activ-participativ, aplicarea unor tehnologii cu un caracter formativ, care să-l implice pe elev în activitatea de învățare, stimulîndu-i creativitatea, interesul pentru nou, depinde în mare măsură de competența cadrelor didactice.

Cu toate că specialiștii în domeniul vizat subliniază rolul activităților ludice în formarea personalității elevului mic, în condițiile actuale jocul, preponderent, este utilizat în școala primară drept mijloc de asimilare a cunoștințelor. În același timp, avem ferma convingere că realizarea eficientă a scopurilor educației nu este mai puțin importantă și necesită dezvoltarea competențelor necesare utilizării tehnologiilor

Secțiunea Aspectele metodologice ale formării competențelor profesionale ale specialiștilor din domeniul științelor educației

inovatoare în lucrul cu copiii. În aceste condiții, viața înaintează o schimbare radicală, o reformă de calitate în pregătirea pedagogului diriginte, care ar putea să implementeze modelul inovativ de realizare a obiectivelor educaționale prin experiență și reflexie; să realizeze procesul educațional în strânsă legătură cu realitățile vieții; să asigure aprofundarea experienței celor educați, adaptarea lor cu succes la viață; să cultive simțul realului; să organizeze procesul pedagogic, favorizând dezvoltarea capacității decizionale.

Unul din factorii care va contribui la optimizarea procesului educațional este utilizarea largă în cadrul acestuia a jocurilor, care, prin conținutul dinamic și atractiv, induc o stare de bucurie, fortifică energia intelectuală, favorizând formarea la elevi a unui sistem de atitudini față de lumea înconjurătoare. Jocul prezintă un mijloc puternic de socializare a copilului, care include procese de influențare bine direcționată asupra personalității lui, asimilării cunoștințelor, valorilor spirituale, normelor morale inerente societății.

În literatura de specialitate se subliniază importanța modalităților ludice, în special a jocurilor cu conținut socio-spiritual, pentru educarea elevilor mici. Esența acestui tip de jocuri este reflectată în lucrările N. Șurkova, care consideră că orice joc dispune de caracteristica socio-psihologică, inclusiv jocurile dinamice, deoarece conținutul fiecărui joc conține confruntarea însușirilor, calităților fizice, psihice ale jucătorilor, determinată de prezența unui anumit spațiu relațional. În jocurile tradiționale, fonul social-psihologic prezintă doar un câmp pentru desfășurarea acțiunilor de joc, pe când în tehnologiile pedagogice ludice el este obiectul atenției, conștientizării, aprecierii, dar acțiunile devin numai mijloace care permit de a ilustra fenomenul social-psihologic [Ильцова 2004].

Reieșind din cele menționate, considerăm necesar ca în cadrul cursului de dirigință să se acorde atenție sporită formării la studenți a competențelor necesare pentru crearea și utilizarea acestui tip de jocuri în cadrul orelor de dirigință. Totodată, e important să menționăm că pentru a forma la studenți motivație, interes pentru problema nominalizată, este utilizată pe larg metoda comunicativ-dialogată. Aplicarea acestei tehnologii permite de a realiza principiul democratismului, egalității, parteneriatului în relațiile subiect-subiect ale profesorului și studentului, de a exercita stabilirea relațiilor de colaborare.

Construind procesul pedagogic în baza pe dialog, în opoziție cu tehnologia axată pe monolog, obținem posibilitatea de a antrena studenții în aplicarea materiei de studiu, dezvoltându-și capacitatea de a recarda disciplina de învățămînt la valorile educaționale fundamentale.

În cadrul discuțiilor, se stipulează valențele formative ale modalităților ludice, fiind determinate de următoarele argumente:

Jocul este o activitate deosebită, deoarece „a se juca” este plăcut, vesel. Programul genetic determină necesitatea activității de joc în cadrul căreia organismul se dezvoltă, se exersează și se formează. Niciun tip de activitate nu dispune de așa o bază temeinică organică ca jocul – activitate prescrisă de însăși natura dezvoltării umane.

Specificul jocului constă în faptul că, de fapt, conținutul lui este plasat în interiorul acestuia. Se joacă, pentru a se juca. Jucătorii primesc plăcere de la procesul jocului, dar atingerea scopului mărește și mai mult satisfacția. Această particularitate a jocului asigură senzația de ușurință. Deși toți cunosc că jocul deseori necesită o încordare enormă a forțelor, totuși se spune că „a se juca” spre deosebire de „a munci” nu este greu. Fiind conștient de acest lucru, omul se include în joc liber fără teamă și frică, deoarece acceptă atitudinea existentă față de joc ca față de ceva neserios care nu poate influența asupra autorității și reputației. Pasionat de mersul jocului, omul uită despre statutul său, nu-și face griji de impresia pe care ar putea să o trezească prin acțiunile efectuate.

Numărul de reguli în joc nu este mare, de aceea, nu este greu de a le respecta, în același timp, apare un teren fertil pentru manifestarea individualității, „Eu”-lui propriu.

Jocul este cel mai democratic tip de activitate. Aici nu există șefi și subordonați, egalitatea se garantează prin distribuirea rolurilor. Astfel, în joc copilul se situează în ambianța democratică: nimeni nu ține minte insuccesele sau succesele lui, jocul prezintă comunicarea de la egal la egal.

Orice joc conține elementele altor forme de activitate, oferind copilului posibilitatea de a însuși pe neobservate unele abilități necesare pentru activitatea cognitivă, de muncă, sportivă, artistică, de comunicare, fapt care condiționează necesitatea utilizării acestuia în cazul dificultăților didactice.

N. Șurkova afirmă că dacă jocul prezintă un mijloc de educație a copiilor, conținutul jocurilor la fel trebuie să reflecte conținutul procesului educativ.

Reieșind din această afirmație, savantul consideră că conținutul jocurilor include:

- atitudinile valorice ale copiilor față de lume (ele sînt trăite);
- abilitățile copiilor de a interacționa cu lumea (ele se formează);
- cunoștințele copiilor despre lume (ele se asimilează).

Așadar, atitudinile, abilitățile, cunoștințele prezintă conținutul procesului educativ. Cunoașterea lumii, abilitatea de a interacționa cu lumea sînt mijloace de formare a atitudinilor față de această lume. Conținu-

Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

tu jocului ghidat de către pedagog întotdeauna reflectă o anumită atitudine față de valori, pe care fiecare participant al jocului o trăiește, o proiectează în conștiința sa sub forma adecvată a modului de viață.

În procesul dirijării acestei activități studenții sînt învățați să modeleze procesul de educație pe o bază situațională, în condiții de joc. Viitorul pedagog diriginte este învățat să pună accentul pe atitudinile manifestate și 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 educațională, ce are drept scop formarea la elevii mici a atitudinilor valorice față de lume.

Jocul *Prioritățile vieții noastre*

Obiectivele:

Elevul va fi capabil:

- să conștientizeze valoarea materialului și spiritualului în viața omului;
- să argumenteze importanța valorilor spirituale ca a unor valori supreme.

Problema discuției – materialul și spiritualul în viața omului. În semicerc se aranjează reprezentanții diferitor profesii, în fața lor se află un obiect. Participanții, pe rînd, demonstrează utilitatea lui posibilă pentru viața reprezentanților unor profesii; apoi în locul obiectului se anunță o valoare spirituală și din nou jucătorii se referă la oportunitatea acesteia. Observatorii iau decizia cine dintre jucători are necesitate mai mare în acest obiect și cui în cea mai mare măsură îi este necesară valoarea spirituală.

Soluția generalizatoare conține în sine concluzia filosofică: dacă obiectul nu este necesar tuturor, apoi valorile spirituale sînt valori generale, patrimoniul tuturor. Obiectele utilizate pot fi: carnețel, creion, computer și altele. Printre valorile spirituale se propun: societatea, viața, natura, adevărul, frumosul, binele, omul.

Jocul *Vreau și Trebuie*

Obiectivele:

Elevul va fi capabil:

- să reflecteze asupra realității dorințelor sale;
- să aibă o opinie critică privitor la situațiile create.

Jocul e conceput ca o competiție între două echipe. Jucătorii echipei „Vreau” expun pe rînd o dorință. Echipa „Trebuie”, după o discuție scurtă, înaintează un șir de condiții care trebuie să fie executate pentru a realiza dorința înaintată. De exemplu, primul jucător spune: „Eu doresc să plec la munte pentru a face schi”. La această afirmație echipa „Trebuie” răspunde: „Pentru aceasta vei avea necesitatea de a procura schiurile; de a învăța a face schi, de a studia limba străină, de a câștiga o anumită sumă de bani” etc.

Jucătorul din echipa „Vreau” ia hotărîrea în ce măsură această dorință este pentru dînsul reală. Dacă el ajunge la concluzia că dorința nu este realizabilă, el părăsește echipa sa și pleacă în „Lumea Visului”, echipa „Trebuie” obține un punct.

Prima rundă a jocului se desfășoară conform fișelor cu dorințele fixate în prealabil:

- „Eu doresc să am o casă mare și frumoasă”;
- „Eu doresc să am un autovehicul prestigios”;
- „Eu doresc ca vorbirea mea să fie expresivă și corectă”;
- „Eu doresc să fiu fizic bine dezvoltat și călit”;
- „Eu doresc să am mulți prieteni devotați și receptivi”.

Este important ca problematica dorințelor prezentată pe fișe să înceapă cu valorile materiale și, apoi, să se treacă la valori spirituale. Aceasta permite de a promova discuția la un nivel mai înalt.

A doua rundă nu necesită pregătirea fișelor. Copiii singuri asimilează principiul jocului și își expun opiniile.

Jocul *Probleme și argumente*

Obiectivele:

Elevul va fi capabil:

- să dezvolte capacitatea de a aprecia realitatea în multitudinea problemelor ei;
- să formeze atitudinea adecvată față de fenomenele vieții școlare;
- să dezvolte capacitatea de autoreglare a comportamentului său.

Se formează două echipe: echipa „Analiticii” și echipa „Pragmaticii”. Echipele examinează o situație vitală din două aspecte: din punctul de vedere al înaintării problemei și din punctul de vedere al rezolvării acesteia. Din „coșul” problemelor reprezentanții echipelor extrag o fișă cu o problemă. Se aleg doi-trei arbitri care apreciază calitatea argumentelor propuse și numărul soluțiilor expuse. După rezolvarea primei probleme, echipele se schimbă cu rolurile.

Drept conținut al discuției vor fi problemele vieții școlare:

- O elevă nouă nu și-a găsit prieteni în clasă.

- Băiatul vrea să știe de ce nu este iubit în clasă.
- De ce oamenii mint?
- Cine sînt prietenii, cum să-i găsim și să ne împrietenim?
- Pentru ce învățăm la școală?

Aceste jocuri oferă posibilitatea de a situa participanții în două tabere cu poziții concurențiale, a identifica problemele, a elimina variantele soluțiilor, a examina opțiunile, a lua decizii.

Fiind implicați în procesul de creare și promovare a acestor jocuri, studenții își formează pricepera de a modela grupul la nivel de moderator, facilitează comunicarea la nivel de grup, influențează formarea convingerilor și viziunilor educaților săi, dezvoltînd capacități necesare organizării eficiente a procesului educațional.

Eforturile de renovare întreprinse în vederea optimizării pregătirii studenților pentru activitatea de diriginte ne-au permis să ne convingem că implementarea tehnologiilor ludice asigură formarea motivației și 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 STUDENȚILOR FACULTĂȚILOR PEDAGOGICE PENTRU IMPLEMENTAREA „NOILOR EDUCAȚII” ÎN ȘCOALA PRIMARĂ

Lora CIOBANU, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: În articolul de față se abordează cîteva elemente ale procesului didactic universitar care caracterizează pregătirea studenților facultăților pedagogice pentru valorificarea noilor conținuturi educaționale („noilor educații”) în școala primară, relevîndu-se un complex de metode și forme didactice interpretate într-un mod nou, punîndu-se accentul pe soluții concrete.

Cuvinte-cheie: *problematică educațională, noi conținuturi educaționale, „noi educații”, educație sanogenă, educație economică, educație 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 educațională cum ar fi:

- *problema mediului înconjurător* (poluarea mediului; defrișarea pădurilor; adunarea gunoiștilor imense etc.);
- *problema sănătății publice* (mod de viață defectuos, în rezultat crescînd numărul obezilor, cardiocilor, creșterea vertiginoasă a infecțiilor cu HIV, tuberculoză etc.);
- *lipsa de socializare economică* a copiilor (nepregătirea pentru viața economică (în sens îngust) și pentru gospodărirea familiei etc.).

Pentru redresarea acestei probleme educaționale, personalități marcante din conducerea UNESCO Gh. Văideanu, B. Francine, F. Edgar, F. Joan recomandă introducerea noilor conținuturi educaționale („noilor educații”) în curriculum preuniversitar de toate nivelurile, inclusiv în curriculum ciclului primar, care au menirea să îmbunătățească substanțial calitatea educației și a învățămîntului. Un loc aparte i se rezervă educației ecologice, educației sanogene și educației economice și casnice moderne.

Aceste direcții în educație sînt reflectate și în Curriculum disciplinar pentru clasele primare din RM care include deja noi conținuturi și care se cer calitativ realizate:

- Deprinderi de viață / Educația sanogenă;
- Formarea culturii economice elementare;
- Educația ecologică.

Această constatare, de altfel așteptată, ne-a pus în fața unei dileme: Oare sînt pregătiți suficient învățătorii pentru a realiza cu succes conținuturile propuse?

În rezultatul aplicării unor instrumente de evaluare cum ar fi chestionarul, metoda ratingului, metoda autoaprecierii, observarea diverselor momente de regim pe parcursul lecțiilor asistate, convorbiri individuale cu învățătorii, analiza experienței de lucru, analiza documentelor pedagogice (proiectarea de perspectivă, proiecte didactice zilnice) am precizat următoarele:

- formele de proiectare a muncii didactice vizavi de noile conținuturi curriculare;
- tehnologiile educaționale utilizate de către pedagogi în procesul realizării noilor conținuturi curriculare;
- calitatea muncii învățătorilor în fiecare clasă.

Cercetarea analitică a rezultatelor ne-a permis decelarea următoarelor *momente esențiale*:

- deși, în ansamblu, necesitatea realizării noilor conținuturi curriculare este conștientizată, majoritatea învățătorilor nu pot evidenția conținutul deplin al reprezentărilor, capacităților și atitudinilor pentru fiecare conținut nou, nu găsesc soluții adecvate pentru realizarea lor cu elevii;
- procesul de implementare a noilor conținuturi se efectuează spontan, necoordonat, nu se respectă continuitatea de la o lecție la alta, se formulează obiective operaționale insuficiente.

Analiza datelor experimentale ne-au permis să evidențiem cauzele principale care frânează pregătirea profesională a învățătorilor în problemă: insuficiența literaturii științifico-metodice; lipsa priceperilor și deprinderilor de lucru; incapacitatea de a proiecta lucrul cu aceste conținuturi; lipsa timpului pentru auto perfecționare.

Pornind de la rezultatele obținute, decidem că pregătirea cadrelor didactice la valorificarea acestui domeniu al educației este insuficientă.

Prin urmare, problema care se conturează în acest sens derivă din divergența care există între cerințele învățământului actual axat pe implementarea noilor conținuturi educaționale în procesul didactic și pregătirea insuficientă a cadrelor didactice pentru implementarea acestor conținuturi în școală.

În opinia noastră, una din soluții ar fi pregătirea studenților specialităților pedagogice pentru valorificarea noilor conținuturi educaționale.

În ceea ce urmează, vom aborda câteva aspecte didactice ce caracterizează pregătirea studenților de la facultatea PPAȘ pentru implementarea „noilor educații” în procesul educațional din ciclul primar.

Pregătirea studenților s-a făcut în baza unui model pedagogic care a inclus următoarele aspecte:

- concretizarea competențelor profesionale ale studenților necesare pentru realizarea ulterioară (în cadrul practicii pedagogice și a serviciului propriu-zis) a noilor conținuturi curriculare;
- proiectarea și realizarea modulului Implementarea noilor conținuturi curriculare în școala primară în cadrul obiectului de studiu Management educațional.

Ca fundament metodologic în determinarea competențelor profesionale a studenților, am acceptat opiniile mai multor specialiști în domeniu: D. Hopkins (*Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*, Chișinău, Prut Internațional, 1998), P. Jelescu (*Problema pregătirii la diverse niveluri a cadrelor didactice pentru învățământului preșcolar și primar*, Chișinău, Știința, 1999).

Precizarea competențelor profesionale asupra cărora va trebui să lucrăm a fost nemijlocit influențată și de rezultatele obținute la anchetarea cadrelor didactice.

În acest scop, am modificat harta-schemă prelucrată de savantul L. Spirin (*Формирование общепедагогических умений учителя / на materiale 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 matriță măsurată cu cinci puncte (maxim), care a fost montată în lista provizorie a cunoștințelor și capacităților necesare învățătorilor pentru realizarea cu succes a noilor conținuturi curriculare.

Punctajul corespundea următorilor parametri (după importanță):

- 5 puncte (foarte importante);
- 4 puncte (importante);
- 3 puncte (mai mult importante decât neimportante);
- 2 puncte (mai mult neimportante decât importante);
- 1 punct (neimportante).

În rezultatul prelucrării matematice a hărților-schemă, am calculat media aritmetică pentru fiecare pricepere sau domeniu de cunoaștere. Datele obținute, supuse în continuare analizei calitative, ne-au permis să evidențiem următoarele cunoștințe și capacități din care se constituie competența profesională a absolventului specialității *Pedagogie în învățământul primar*, orientată spre implementarea cu succes a noilor conținuturi incluse în Curriculumul școlar pentru clasele primare. Menționăm că ele pot completa codul deontologic al învățătorului în aspectul cercetat.

Cunoștințe:

- Cunoașterea profundă a obiectivelor curriculare noi: Educație ecologică, Educație sanogenă, Formarea culturii economice elementare;
- Cunoașterea conținuturilor orientative cu ajutorul cărora s-ar putea realiza la un nivel adecvat obiectivele curriculare preconizate;
- Cunoașterea formelor și metodelor de realizare a conținuturilor curriculare noi.

Capacități:

- *Analitice:*
 - Analiza și aprecierea relațiilor social-economice de pe pozițiile pregătirii elevilor pentru integrarea activă în viață;
 - Analiza influențelor pedagogice pozitive ce se pot exercita prin intermediul diferitor feluri de activități copilărești;
 - Analiza experienței de lucru a colegilor referitoare la integrarea conținuturilor curriculare noi în materiile deja existente.
- *Organizaționale:*
 - Organizarea unui cadru pedagogic adecvat care să permită realizarea obiectivelor în condiții optime.
- *Comunicative:*
 - Capacitatea de a susține discuții cu colegii de breaslă despre cele mai noi informații referitoare la domeniul dat.
- *Formative:*
 - Să elaboreze obiective operaționale cu referință la conținuturile noi și să le găsească locul potrivit în proiectarea de perspectivă și cea zilnică și în conformitate cu ele să prelucreze forme și metode concrete de lucru cu elevii;
 - Să formuleze unele obiective investigative, generate de noile conținuturi curriculare, care să fie direcționate spre modificarea tehnologiilor didactice, modalităților și tehnicilor de evaluare a performanțelor înregistrate de elevi în procesul instruirii.

Proiectarea lecțiilor teoretice și practice la modulul nominalizat s-a efectuat în conformitate cu competențele profesionale descrise mai sus.

Modulul a fost elaborat în baza mai multor publicații de specialitate: L. Ciobanu, *Formarea culturii economice elementare. Curriculum preșcolar. Educația și instruirea copiilor de 5-7 ani în grupele pregătitoare*, Chișinău, IȘEC, 2000; M. Duțu, *Educația și problemele lumii contemporane*, București, Albatros, 1998 etc. Programul a fost preconizat pentru 12 ore: 8 ore de auditoriu (4 ore – prelegeri și 4 ore – seminare) și 4 ore pentru lucru individual dirijat. Prezentăm tematica modulului:

Tabelul nr. 1

Tematica modulului „Implementarea noilor conținuturi curriculare în școala primară”

Nr/o	Problema noilor conținuturi curriculare în teoria și practica învățământului primar	Nr. / ore	Tipul orelor
1.	Problema noilor conținuturi curriculare în teoria și practica învățământului primar	2	Li
2.	Specificul studierii noilor conținuturi curriculare	2	Cd
3.	Obiectivele, conținutul și metodică de realizare a educației pentru sănătate / educația sanogenă	2	Cd
4.	Obiectivele, conținutul și metodică de realizare a educației economice	2	Cd
5.	Obiectivele, conținutul și metodică de realizare a educației ecologice	2	Cd
6.	Integrarea noilor conținuturi curriculare în conținuturile tradiționale (tratarea modulară)	2	Li

Lecțiile teoretice au inclus familiarizarea cu cercetările recente care vizează problematica dată, analiza Curriculumul-ui în aspectul evidențierii competențelor specifice și subcompetențelor „noi” standard (de referință) în cadrul disciplinelor normative.

Lecțiile practice s-au axat pe realizarea următoarelor obiective de referință:

- selectarea conținuturilor orientative care vizează noile conținuturi educaționale;
- exersarea studenților în elaborarea obiectivelor operaționale vizavi de conținuturile selectate;
- evidențierea metodelor și procedeele didactice de realizare a conținuturilor selectate;
- integrarea lor în disciplinele tradiționale.

Pentru a realiza obiectivele preconizate la cel mai eficient nivel, fiecare lecție de seminar a fost structurată, după cum urmează:

- audierea și analiza referatelor însoțite de o conversație profesională;
- rezolvarea însărcinărilor prin cooperare;
- demonstrarea unor fragmente ale lecțiilor integrate;
- joc profesional / simularea lecțiilor demonstrative în auditoriu;

- dezbateri pedagogice.

Pentru temele de seminar (*Obiectivele, conținutul și metoda de realizare a educației economice și Obiectivele, conținutul și metoda de realizare a educației ecologice*) au fost prezentate de către studenți două referate. În cadrul ascultării referatelor a fost important să le formăm deprinderea de a întreține convorbiri profesionale pe tematicile vizate.

De aceea obiectivul urmărit de noi, dar și de referenți a fost să trezim interesul față de tema comunicării, dar și să găsim metodele și mijloacele care contribuie la sporirea eficienței a acestei forme de comunicare. Pentru aceasta a fost important, mai întâi, să examinăm și apoi să respectăm structura conversației profesionale care a constat din cinci faze:

- începutul;
- transmiterea informației;
- argumentarea informației;
- combaterea argumentelor oponentului;
- adoptarea deciziilor.

Tot în cadrul acestor ore le-am propus tematica orientativă a activităților extracurriculare la *Educația pentru sănătate și Educația economică*.

Prin intermediul cooperării, studenții au elaborat tematica ghidului la *Educația ecologică*, care poate servi ca indicații metodice pentru orele de cerc la științe (1oră săptămânal).

Simularea lecțiilor demonstrative în auditoriu a fost precedată de demonstrarea unor fragmente ale lecțiilor integrate cu noi conținuturi educaționale.

Lecțiile simulate în auditoriu au demonstrat că conținuturile noi sînt accesibile, interesante și, principalul, ele pot fi integrate în cadrul altor conținuturi tradiționale.

Obiectivele urmărite de către studenții „evaluatori” ai lecțiilor demonstrative erau următoarele:

- Descrieți / exemplificați ce ați luat de la lecția colegului;
- Cum a realizat / integrat în conținuturile deja existente obiectivele curriculare care vizează noile conținuturi?;
- Dacă au fost neajunsuri, care au fost ele;
- Propuneți variante / modalități noi de realizare a lecției.

Subliniem că analiza pedagogică a lecțiilor a fost concepută ca factor organizator și mobilizator al studenților în implementarea noilor conținuturi curriculare. În fond, ea a contribuit și la dezvoltarea culturii general-pedagogice, a influențat pozitiv creșterea inițiativei lor creatoare, devenind mijlocul principal de învioreare a procesul didactic. În urma analizei pedagogice a lecțiilor simulate s-a mărit, în rezultat, responsabilitatea fiecărui student pentru activitatea sa personală.

La sfîrșitul acestei etape de lucru am concluzionat că noile conținuturi curriculare trebuie integrate în cadrul tuturor disciplinelor școlare.

Dezbaterea a reprezentat o metodă managerială de formare a cadrelor didactice în care a predominat acțiunea de comunicare orală interogativă. Prin această metodă am valorificat procedeul întrebărilor, care au fost orientate pedagogic în direcția realizării schimbului de experiență (căpătată în rezultatul jocului profesional), semnificativă pentru implementarea noilor conținuturi curriculare în practica claselor primare, pentru dezvoltarea unor capacități de stăpînire a acestor conținuturi. Proiectarea metodei dezbaterii a urmărit realizarea unei forme avansate de învățare profesională, posibilă în numeroase variante de organizare. În această ordine de idei, menționăm că dezbaterile s-au efectuat în grup și prin asalt de idei. Dezbaterile efectuate în cadrul modulului „Implementarea noilor conținuturi curriculare în școala 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 lecția simulată de studenta „X” a fost apreciată cu calificativul „foarte bine” sau „Acum vom încerca să clarificăm de ce lecția simulată de studenta „Y” a suferit eșec.

Al doilea moment: intervenția participanților.

Acest moment a fost caracterizat de un șir de întrebări formative de tipul:

- frontale (De ce s-a întîmplat așa?);
- directe (Care sînt motivele pentru care susțineți ideea respectivă?);
- inversate (Ce s-ar fi întîmplat dacă...?);
- de revenire (Cum credeți că ar fi bine să procedăm în situația dată?);
- imperative (Analizați următoarea situație...);
- de releu (Completați răspunsul anterior...);

- de controversare (Există sau nu există situații respective?).

Astfel de întrebări au permis dezbateri calitative ale tuturor situațiilor problematice apărute în procesul de simulare a lecțiilor integrate cu noi conținuturi educaționale.

Momentul al treilea s-a referit la sintetizarea discuțiilor prin sistematizarea argumentelor, delimitarea aprecierilor date, formularea și definitivarea concluziilor vizavi de problema pusă în discuție.

Dezbaterile au evidențiat trei grupe simbolice de „învățători”.

În prima grupă s-au clasat studenții care participau activ în discuție, propuneau rezolvări corecte, de multe ori chiar creative.

În grupa a doua am clasificat studenții care manifestau interes, se străduiau să răspundă la întrebări, însă, deseori, propuneau soluții greșite sau puțin eficiente.

În grupa a treia am inclus studenții, care participau (prin prezență) la toate dezbaterile, dar se prezentau pasiv.

Subliniem că clasificarea despre care am vorbit, s-a făcut cu scopul de a lucra diferențiat în etapa lucrului individual dirijat.

În rezultat, consultațiile individuale au fost efectuate cu studenții din grupa a doua și a treia.

Consultațiile au fost dirijate în două moduri:

- 1) direct;
- 2) indirect.

În cazuri speciale, consultațiile au fost promovate de noi (dacă tematica era prea complicată), iar în restul cazurilor consultațiile erau făcute de către studenții care au fost clasificați în prima grupă.

Consultațiile au fost construite în baza următoarelor poziții-cheie:

- poziția consultantului și a celor consultați sînt echitabile;
- consultantul nu transmite, nu educă, dar actualizează, stimulează dorința de cunoaștere a celui consultat activitatea lui de cercetare, creează condiții pentru perfecționarea calităților profesionale;
- influența formativă se face prin intermediul exemplului personal, modelelor proprii;
- determinarea conținutului consultației se face ținîndu-se cont de necesitățile personale ale fiecărui student sau de necesitățile grupului.

Implicarea studenților atît în poziție de consultant, cît și în poziție de persoane care au nevoie de consultații, au dat naștere premiselor reflecției, ca o capacitate pur umană de a-și conștientiza și compara propriile acțiuni profesionale cu necesitățile și posibilitățile profesionale ale colegilor.

Rezultatele pozitive ale evaluărilor curentă și sumativă la modulul „Implementarea noilor conținuturi curriculare în școala primară” au demonstrat că ansamblul formelor și metodelor didactice descrise mai sus au contribuit eficient la formarea competențelor profesionale ale studenților de la specialitatea „Pedagogie în învățămîntul 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 preșcolar. Educația și instruirea copiilor de 5-7 ani în grupele pregătitoare*, Chișinău, IȘEC, 2000.
3. Duțu, Mircea, *Educația și problemele lumii contemporane*, București, 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, *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*, Chișinău, Prut Internațional, 1998.
7. Jelescu, Petru, *Problema pregătirii la diverse niveluri a cadrelor didactice pentru învățămîntul preșcolar și primar*, Chișinău, Știința, 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. Educație*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1996.

PERSPECTIVE DE FORMARE A COMPETENȚEI PROFESIONAL-DIDACTICE DE EDUCAȚIE ECOLOGICĂ – CEE ÎN PROCESUL PREGĂTIRII ÎNȚIALE A CADRELOR DIDACTICE PENTRU ÎNVĂȚĂMÎNTUL PRIMAR

Liliana SARANCIUC-GORDEA, *Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova*

Rezumat: În acest articol se identifică o problema nouă și stringentă a cadrelor didactice pentru învățămîntul primar – problema necesității formării la învățători a competenței de educație ecologică a elevilor de vîrstă școlară mică. Se aduc argumente de ordin științific, social-economic, care demonstrează corelarea acestei probleme cu tendințele de modernizare a educației în plan național și global.

Cuvinte-cheie: *competența profesional-didactică, model de profesionalizare, educație ecologică, criză ecologică, paradigma constructivistă de educație ecologică, competența de educație 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 șir de lucrări în care este desfășurată și precizată esența fenomenului de formare a competențelor profesionale didactice, în baza unui „model” de profesionalizare – formarea competențelor axate pe cultura generală a personalității și competențele orientate spre realizarea obiectivelor profesionale specifice domeniului de activitate.

Mai multe modele de profesionalizare a carierei didactice sînt consacrate și recunoscute la nivel mondial în spațiul formării inițiale și continue a cadrelor didactice. Unul din acestea (1970) este fondat pe cercetările psihologice asupra învățării (Skinner, Bloom, Carrde) și pe studiile privind formularea obiectivelor în termeni de performanță – educația profesorilor bazată pe competență, performanță. Considerînd competența drept conduită despre care se presupune că va promova succesul învățării elevilor, reprezentanții acestei orientări fac din competență finalitatea programului de formare a viitorilor profesori. De asemenea, au fost diferențiate și primele tipuri (clase) de competențe: cognitive, practic-acționale, afective, psihosociale (atitudini-valori), de explorare și cercetare [Huston 1980: 45].

Alt model de formare inițială a cadrelor didactice – personalist (umanist) presupune o experiență de învățare integrată în universul propriu de semnificații al candidatului, care să nu ducă la modele imitative, ci la dezvoltarea spiritului său reflexiv, critic, creativ. Acest model propune comutarea accentului pe mobilizarea forțelor subiectului (motivații, capacități, aptitudini) și nu pe conținut (Rogers C., Glaser W., Lobrot M.). Tot în acest context se înscrie și modelul UNESCO care vine cu scopul de formare a personalității capabilă maximal de a-și realiza calitățile sale și cu succes de a se integra în societatea contemporană: componenta cognitivă și socială.

În această cheie se înscriu competențele de bază specifice învățămîntului superior numite „proiectul Tiuning”: competențe instrumentale, interpersonale, sistemice: „proiectul Dublin” – cunoaștere și înțelegere, aplicarea cunoașterii, capacitățile analitice, capacitățile comunicative, capacitatea de a învăța [Gutu, Muraru, Dandara 2009: 30], și competențele de bază din clasificatorul European care a tins să integreze aceste 2 proiecte: cunoștințe, priceperi, competențe personale și profesionale [ibidem 2009: 31].

Marcel Lesne, în funcție de obiectivele procesului de formare, a conturat trei modele aplicabile în procesul de formare inițială a cadrelor didactice: modelul transmisiv-normativ, modelul incitativ-personal și modelul achiziției prin inserție socială. Concepția lui Marcel Lesne atrage atenția asupra faptului că ființa umană este concepută ca produs social, ca actor social, iar întreaga construcție educațională destinată formării sale profesionale este obligată să fie pe măsură.

Activitatea de formare, concepută în sensul evoluției de la principiile pedagogiei moderniste spre elementele postmoderniste, evidențiază importanța situației pregătirii socio-profesionale la nivelul unor modele strategice specifice: modelul incitativ-personal (bazat pe stimularea motivației și pe dezvoltarea potențialului individual), modelul achiziției prin inserție socială (bazat pe învățarea profesiei în context profesional real), modelul umanist (centrat pe dobîndirea culturii generale, formarea intelectualilor) și modelul tehnicist (centrat pe dobîndirea culturii profesionale, în vederea formării specialiștilor) [Iucu 2000: 77].

În Republica Moldova este propusă paradigma tridimensională a competențelor la descrierea competenței „profesionale” a modelului cu următoarele caracteristici: competențe generale (de bază) (competența gnoseologică, pronostică, praxiologică, managerială, de evaluare, comunicativă și de integrare socială, de autoinstruire); competențe profesionale (care presupune posedarea de cunoștințe, capacități, atitudini, necesare pentru realizarea anumitei activități profesionale); competențe curriculare (finalități exprimate în termeni de cunoștințe (cunoaștere), de abilități (aplicare), de competențe (integrare)) [Guțu 2005: 144]. Atît competențele generale, profesionale, cît și cele curriculare sînt asigurate, în special, de dezvoltarea unor capacități/calități personale importante, cum ar fi: memoria durabilă, gîndire flexibilă/divergentă, organizare personală (autoorganizarea), echilibrul național, flexibilitatea atenției, spiritul de observație etc. [ibidem 2005: 145].

În această cheie, V. Guțu menționează ca cele mai importante calități generale psihofiziologice necesare formării unui specialist competent sînt: flexibilitatea – capacitatea de a corecta programul de activitate în conformitate cu cerințele situației; abstractizarea – capacitatea de a genera fapte concrete, de a se baza pe cuvinte abstracte, imagini în procesul de gîndire; reflexia – capacitatea de a păstra informația

în memoria de lungă durată. Această calitate de pregătire profesională îmbracă forma de calitate a comportamentului care apreciază capacitatea cadrului didactic de „a ști să faci” și „a ști să fii” în comparație cu „a ști”, numită competență profesională.

În opinia savanților V. Guțu, E. Muraru, O. Dandara, competența profesională exprimă esența acțională cu un pronunțat caracter util al comportamentului, iar competența constituie capacitatea / abilitatea complexă de realizare a obiectivelor prin stabilirea conexiunii dintre cele trei elemente definitorii ale comportamentului: a ști, a ști să faci și a ști să fii, presupunând o bună cunoaștere a domeniului.

Șirul de eșalonare a modelelor de profesionalizare a cadrelor didactice este divers și poate continua prin multe alte exemple, dar în baza analizei acestora putem conchide că prin model se înțelege nu atât un mod de a proceda anume, unic, ce poate fi imitat ca atare, invariabil, cât un sistem de teze numite „principii” validate de cercetări experimentale și de practică, referitoare la ce are de făcut, dar și la cunoștințele, atitudinile și calitățile personale pe care trebuie să le aibă un cadru didactic. Indiferent de poziționarea paradigmatică, adoptată, competența profesional-didactică este obiectivul central al tuturor programelor de formare profesională [Grant 1979: 67].

Contribuții valoroase la elucidarea problematicii formării profesionale centrate pe dobândirea competențelor 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. Guțu, E. Muraru, O. Dandara etc.

Prin prisma acestor opinii, competența este o realitate dinamică și flexibilă, greu de surprins și de cuantificat. Diverse definiții ale competenței, oferite de literatura de specialitate, fac referire la relația dintre cel care desfășoară o activitate și rezultatele bune ale activității sale. Abordarea variată a problematicii competenței didactice conduce la o diversitate de criterii de bază, numite anterior principii [Grant 1979: 123] pe baza cărora este apreciată activitatea cadrelor didactice din învățământul de toate gradele [Houston 1980]. Iar pentru înțelegerea adecvată a conceptului de competență și a modalităților prin care aceasta poate fi formată, sînt esențial de reținut anumite caracteristici, rezultate din cercetările specialiștilor, amintiți anterior:

- competența se afirmă într-un context profesional real;
- competența evoluează treptat, se situează într-un continuu, care merge de la simplu la complex;
- competența se fondează pe un ansamblu de resurse, aptitudinale și atitudinale;
- competența este un proiect, o finalitate fără sfîrșit [Național Board 1989: 62].

După ce conceptul de competență didactică s-a dovedit a fi elastic în teoria și practica educațională s-a pus problema elementelor comune ale conceptului de competență unde au fost identificate următoarele caracteristici comune: competențele sînt dependente de context, competențele sînt indivizibile; competențele sînt expuse la schimbare; competențele sînt racordate obiectivelor, activităților și sarcinilor; competențele necesită procese de învățare și de dezvoltare bine definite; competențele sînt interdependente [Lucy 2004: 29].

Structura competenței didactice este abordată diferit de specialiștii în educație, clasificările fiind numeroase. De exemplu, o tipologie operațională în cadrul procesului de pregătire a cadrelor didactice este următoarea: competențe profesional-științifice; competențe psiho-pedagogice; competențe psiho-sociale și relaționale; competențe manageriale; competențe instituționale [Maciuc 1998: 98].

În vizorul dat este promovat și modelul structural al competențelor 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): competențe legate de cunoașterea disciplinei; competențe legate de pregătirea pedagogică generală; competențe legate de cunoașterea pedagogiei conținuturilor [Lucu 2000: 94].

Aceste structuri de competență oferă cadrelor didactice posibilitatea asumării diferitelor roluri profesionale posibil de îndeplinit la un moment dat, care au fost detaliat analizate și prezentate de Andre de Peretti de unde putem conchide: competențele derivă din rolurile-cheie ale cadrului didactic și sînt definite în termeni care țin de contextual specific și de criteriile de performanță stabilite. Ca exemplu ne poate servi modelul de competență al învățătorului care implică rolul de a conduce activități instructiv-educative cu elevii, lăsînd deoparte celelalte roluri posibile, cum ar fi rolul de manager școlar, consilier al elevilor, de diriginte, creator de materiale curriculare ș.a. și vine a sprijini dezvoltarea / modelarea personalității elevilor: competențe de analiză pedagogică a conținuturilor curriculare; competențe de analiză a caracteristicilor care urmează a fi predate; competențe de apreciere și evaluare a comportamentului elevului; competențe de proiectare a instruirii; competențe de conducere a proceselor de instruire; competențe de îndeplinire a unor îndatoriri ș.a. [Joița 2005: 56].

În acest context relatat anterior își are rolul, locul și rostul constituirii și formării unei noi competențe profesional-didactice a învățătorului – competența de educație ecologică a elevilor de vîrstă școlară mică – CEE, care, odată formată, va spori esențial responsabilitatea acestuia pentru reprezentările de educație ecologică a tinerii generații.

Primele contururi ale acestei competențe își au originea din Renaștere, cînd în școlile europene se pune accentul pe cunoașterea mediului înconjurător și pe dezvoltarea unei gândiri în conformitate cu natura, care mai tîrziu, odată cu dezvoltarea societății industriale, se reliefează prin prisma legăturii dintre învățare și viața cotidiană [Дерябо 1996: 39]. De asemenea, aceste permise au început, în mod conștient și sistematic, să se evidențieze, odată cu modernizarea instruirii care evolua deopotrivă cu transformările societății industriale în postindustriale, unde s-a conturat termenul de „specialist competent” în noua perioadă a „cunoașterii economice”. În așa mod a fost marcată etapa de formare a specialistului competent în toate domeniile sociale (Болотов 2003: 8-9), inclusiv și în instituțiile de învățămînt, unde cadrul didactic competent și cu competențe de educație pentru societate a început să realizeze măsuri în vederea formării personalității educatorului în scopul integrării în activitatea socială. Iar de rînd cu laturile educației de bază s-a eșalonat și fenomenul social de educație – educația ecologică.

Acest fenomen a pornit a fi studiat de am ploare la începutul anilor 70 ai secolului trecut, atît la nivel teoretic-metodologic cit și practic. Prin prisma dată și a cercetărilor științifice din ultimii ani (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин, И. Д. Зверев, К. Lorenz etc.) s-a ajuns la concluzia că fenomenul de educație ecologică în baza anumitor legități se dezvoltă odată cu societatea, se determină social, evoluționează în paralel cu etapele devenirii obiectului științei ecologice – de la cel biologic și de protecție a naturii spre cel inter – și transdisciplinar.

În acea perioadă de debut al fenomenului social de educație, școala avea scop să-i învețe pe cei tineri și pe toți oamenii, de altfel, de ce și cum trebuie protejată natura și mediul înconjurător. Iar problema formării unui tip nou de conștiință ecologică a cerut crearea unei noi paradigme constructiviste de educație ecologică [Дерябо 1995, Зверев 1991, Кавтарадзе 1990, Лихачов 1993, Ясвин 1995]. Acest fir foarte clar se evidențiază printr-o dimensiune fundamentală UNESCO – educația și informația.

Programul dat presupune o schimbare în mentalitatea oamenilor. O mentalitate adecvată presupune cunoașterea sporită a mecanismului natură – dezvoltare – poluare – viață – om și educarea tinerei generații a oamenilor în general, în spiritul armonizării imperativelor dezvoltării cu rigorile vieții. În acest sens, UNESCO desfășoară și o strînsă colaborare cu Programul Națiunilor Unite pentru Mediu în cadrul Programului Internațional de educație relativă la mediul înconjurător, pus în practică, începînd din 1987. Prin prisma acestuia se urmărește ca rezultatele cercetării interdisciplinare asupra mediului să depășească cercurile savanților și specialiștilor și să fie divizate în toate formele de învățămînt, precum și în rîndul publicului, în general.

Printre acțiunile cele mai semnificative întreprinse de UNESCO în acest context, se înscrie Conferința interguvernamentală organizată în 1977 la Tbilisi. Recomandările acesteia și Declarația finală au pus bazele, au precizat obiectivele și au definit principiile pedagogice ale educației legate de protecția mediului ambiant. Dincolo de rezultatele obținute în decursul deceniului care a trecut, problemele semnalate atunci sînt departe de a fi rezolvate chiar și la începutul mileniului trei. De aceea, probabil, odată cu transformările socio-economice, o trăsătură esențială a civilizației contemporane, rămîne criza ecologică care se manifestă prin diverse probleme din diverse sfere: naturală, socială, demografică, economică, spirituală. Iar pentru depășirea crizei ecologice este necesar ca strategiile economice, tehnologice și juridice să se bazeze pe strategiile educaționale, menite să formeze o conștiință socială de tip ecocentric, pentru ca în viața socială și în viața personală a fiecăruia să pătrundă ideile și imperativale ecologice [Дерябо 1995, Зверев, 1991 Ясвин, 1995].

Așadar, situația actuală socio-culturală și ecologică sporește esențial responsabilitatea cadrelor didactice, mai ales celor din clasele primare, pentru rezultatele educației ecologice a tinerei generații. Deoarece, în acest context treptei primare de învățămînt îi revine un rol fundamental în cadrul educației ecologice permanente a cetățenilor, iar în așa mod se profilează necesitatea în constituirea unui model de competențe profesionale a învățătorului – competența de educație ecologică a elevilor de vîrstă școlară mică.

Referitor la pregătirea profesională a viitorilor pedagogi pentru realizarea educației ecologice a elevilor, s-au făcut remarcate mai multe idei pedagogice.

U. Bronfenbrenner a emis o concepție a pregătirii profesionale ecologice a viitorului pedagog, bazată pe ideea că dezvoltarea individului are loc în funcție de diverse niveluri ale mediului său sociologic. Dintre acestea, primul nivel pune amprenta pe dezvoltarea de mai departe a individului la celelalte niveluri și determină atenția deosebită pentru pregătirea ecoeducațională a cadrelor didactice din învățămîntul primar. La acest nivel elevul este plasat în mediul apropiat lui, în ansamblul de locații care oferă oportunități de a experimenta interacțiuni cu mediul natural/social.

H. Дряхлов, В. Кондратьев argumentează că pregătirea viitorului învățător pentru educația ecologică a elevilor, trebuie să fie orientată spre însușirea experienței social-ecologice. În acest context, cadrul didactic se transpune în sistemul „învățător – mediul natural” și, în consecință, rezultă o schimbare de comportament.

О. Роговая, Р. Карапетян, А. Галеева susțin că dezvoltarea durabilă trebuie să constituie suportul formal și informal al întregului conținut de pregătire profesională a unui pedagog. De asemenea, această idee o dezvoltă și I. Bumbu, care consideră că dezvoltarea durabilă va implica în mod reciproc (subiect – obiect, obiect – subiect) o solidaritate, o capacitate de cooperare și ajutor reciproc între generații și cu generațiile viitoare, prin punerea în aplicare a comportamentelor ecologice și de protejare a mediului (poluarea apei, solului, aerului, sortarea și reciclarea deșeurilor, economia energiei electrice).

În baza analizei literaturii de specialitate (metodologice, ecologice, pedagogice, metodice), am ajuns la ideea că la baza formării competenței profesional-didactice de educație ecologică la viitoarele cadre didactice din învățământul primar vor sta cercetările privitoare la dezvoltarea activității ecologo-pedagogice și organizarea procesului de educație ecologică, deoarece acestea se subsciu, prin legătura directă, cu competența ecologică în aspect filosofic, social-pedagogic, psihologo-pedagogic și metodologic.

Cu alte cuvinte, acest proces va intersecta direcția de educație ecologică și cea de pregătire profesională centrată pe formarea de competențe ecologice ale specialiștilor în educație. Prima abordează caracteristicile esențiale, conținutale, structurale ale concepției despre lume, ale conștiinței ecologice, fundamentele filosofice, sociale, psihologice ale educației ecologice, ecologizarea instruirii etc. (D. H. Meadows, J. Randere, T. Spătaru, Г. В. Акопов, Н. М. Мамедов, Э. В. Гирусов, R. G. Varner, 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 direcție abordează fundamentele general-sociale și teoretico-metodologice ale instruirii centrate pe competențe, formarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice (E. Early, D. J. Jarasinghe, C. Short, V. Guțu, E. Muraru, O. Dandara, E. Огарев, И. Т. Агапов, И. С. Ломакина, В. В. Рогачев etc.). A treia direcție vizează formarea competențelor ecologice ale specialiștilor în educație (Т. М. Сороина, О. Д. Арефьева, С. В. Владимиров, О. Г. Роговая, Г. П. Сикорская, N. Garștea, L. Namolovan etc.).

Unind aceste direcții într-un întreg, în vizorul abordării filosofice, sociale, pedagogice, psihologice și metodologice a competenței ecologice, competența profesional-didactică de educație ecologico – CEE s-ar putea modela din următoarele aspecte: a) în relație cu dezvoltarea subiectului de activitate ecoeducațională: perceperea omului ca o comunitate universală a sistemului sociocultural, conștientizarea integrității, sistemelor naturale și a Pământului, recunoașterea valorilor globale la formarea reprezentărilor ecologice despre mediul înconjurător, conștientizarea necesității corectitudinale a nevoilor omenești paralele cu imperativele ecologice, formarea responsabilității profesionale și personale a specialistului în domeniul instruirii, pentru rezultatele sale ecologice din activitatea sa, educația afirmării subiective, emoționale și axiologice față de mediul înconjurător și natură; și b) în legătură cu organizarea procesului de educație a ecologică: statornicirea culturii ecologice a societății de tip ecocentric prin prisma formării ecoculturii individului și activizarea activității sociale, acumularea experienței de rezolvare a problemelor ecologice, integrarea sistemică a pregătirii ecologice și metodice a specialistului în domeniul educației, organizarea procesului de formare a CEE cu accent pe legitățile dezvoltării culturii ecologice în aspecte de conștiință, gândire și comportament ecologic.

Astfel, în baza acestor reflecții, în condițiile stării ecologice, formarea CEE la viitoarele cadre din învățământul primar, în opinia noastră, va spori dacă se va baza pe o Concepție a formării CEE, fundamentată epistemologic, teoretic, social, politic, educațional, managerial în baza următoarelor repere:

1. Formarea CEE la cadrele didactice din învățământul primar trebuie să se inspire și să promoveze recomandările modelelor de profesionalizare, deoarece competențele ce se doresc formate și exercitate nu se instituie într-un spațiu artificial, ci într-unul dinamic, profund uman, dificil de programat în detaliile sale ce țin de relațiile și reacțiile specifice umane.
2. Definiția conceptului CEE va fi determinată ca o caracteristică profesional-personală integrativă a cadrului didactic pentru învățământul primar, care reflectă capacitatea și disponibilitatea de a realiza, eficient și creativ, procesul educației ecologice a elevilor de vîrstă școlară mică, în baza unui sistem de cunoștințe, valori, motivații, capacități universale și profesionale, calități personale formate în procesul pregătirii inițiale.
3. Referențialul CEE va fi elaborat în baza paradigmatelor formării cadrului didactic (comportamentală, artizanală, critică, personalistă) cu domeniile:
 - ontologic: ca instrument al constituirii unei civilizații ecocentrice;
 - antropologic: ca instrument al formării conștiinței ecocentrice;
 - axiologic: ca instrument al implementării unui sistem de valori ecocentrice.

4. Cadrul teleologic al CEE va cuprinde dimensiunile:
 - meta-educație: 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 educației ecologice personale a studenților cu procesul formării competențelor lor profesionale;
 - în premisa continuității formării profesionale inițiale (ciclul I licență, ciclul II masterat) și a unor modificări de rigoare ale cadrului metodologic universitar (standarde, planuri de învățământ, programe de studii) la nivelurile componentelor sistemice ale procesului de învățământ (obiective, conținuturi, metode, forme, mijloace);
 - în contextul demersurilor avansate de modernizare a învățământului.

Numai în acest context sîntem siguri că se poate forma CEE la viitoarele cadre didactice din învățământul primar care prin activitățile sale ecoeducaționale vor contribui la formarea personalității educate să respecte și să promoveze rațiunea și armonia și simțul măsurii în acest mirific univers în care toate sînt înlănțuite și în care viața și sănătatea omului depind de viața și bunăstarea semenului și de viața și calitatea mediului ce ne înconjoară.

Bibliografie:

1. Bumbu, Ion, *Ecologizarea sistemului educațional* // Făclia, Chișinău, 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 Environments*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, 1999.
3. Grant, G., Elbow, P., Ewens, T., Gamson, Z., Koli, W., Neumann, W., Olesen, V., Riesmann, D., *On Competence. A critical analysis of competence – based reforms in higher education*, San Francisco, 1979.
4. Guțu, Vladimir, Muraru, E., Dandara, O., *Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar*. Ghid metodologic, Chișinău, Editura Cartier Educațional, Chișinău, 2003.
5. Guțu, Vladimir, *Modelul absolventului universitar: abordare axată pe competențe în calitatea formării specialiștilor în învățământul superior: strategii, forme, metode*, în materialele Conferinței internaționale Universitatea de Stat „Al. Russo”, Bălți, 5-7 octombrie 2005.
6. Houston, Robert W., *Strategies and resources for developing a competences based teacher education program*, State Education Depart., 1980.
7. Jucu, Romita, *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*, București, Editura Humanitas Educațional, 2004.
8. Jucu, Romita, Pănișoară, O., *Formarea personalului didactic. Raport de cercetare MEN*, București, Editura UMC, 2000.
9. Joița, Elena (coord.), *Strategii constructive în formarea inițială 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 studying innate behavior patterns* // Sym.Soc.Exp.Biol., 1950, v. 4.
12. Maciuc, Liliana, *Formarea formatorilor. Modele alternative și programe modulare*, București, EDP, 1998.
13. *Național 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, *Educația în schimbare*, Iași, Editura Spiru Haret, 1996.
16. Болотов, Виктор А., Сериков, В. В., *Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе*. Научные сообщения / Педагогика, №10, 2003.
17. Гуцу, Владимир, *Компетентностный подход в системе высшего образования: традиции и инновации* // În materialele Conferinței științifice internaționale 22-23 octombrie. Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală, Chișinău, 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* // Совпедагогика, 1991, №1.
21. Кавтарадзе, Дмитрий Н., *Природа: от охраны – к заботе* // Знание – сила 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.

EDUCAȚIA MUZICAL-ARTISTICĂ A ELEVILOR: O VEDERE PRAXIOLOGICĂ

Vladimir BABII, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: Acest articol abordează problema eficienței din perspectiva esenței educaționale a muzicii. În această ordine de idei, am efectuat implicații în sensul procesului influenței artistice asupra elevului. Ne-am propus să reorientăm gândirea teoretică și metodologică cu referință la factorii eficienței procesului didactic.

Cuvinte-cheie: educația muzical-artistică, eficiență, praxiologie, principiul centrării valorice, creativitate, introschidere 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 introschiding.

Odată cu creșterea și lărgirea spațiului teoretic al științelor educaționale prin revizuirea vechilor concepte și elaborarea noilor strategii și politici de formare a tinerelor generații, se face tot mai simțită existența discrepanței dintre demersurile teoretice și realizările eficiente ale acestora în practici concrete, pe teren. În acest context, praxiologia – ramură a științei, care se preocupă de eficiența acțiunii umane devine cea componentă, care ar contribui la o conlucrare productivă dintre teorie și practică. Însă domeniul educației artistice, deocamdată, cu mici excepții, duce lipsă de o praxiologie formată, ceea ce înseamnă că nu există cea verigă organizațională, care ar dirija procesele de implementare operativă și calitativă în practica școlară a ideilor și recomandărilor, elaborate în laboratoarele științifice din țară și de pretutindeni. Printre factorii ce frânează procesul de formare a unei praxiologii receptiv-inovaționale se numără și nivelul mentalității cadrului didactic, care este principalul dirijor al „spectacolului educațional”. Conștiința profesorului, măiestria acestuia de a fi deschis discipolilor săi, se află în strânsă interacțiune cu conștiința educatului.

Actualmente, în praxiologia educației muzical-artistice, predomină formarea la elevi a capacității de a gândi în mod obișnuit, prin imagini mecanice, în timp ce ar trebui „să adăugăm gândirii, bazate pe modele și noțiuni mecanice, noile idei referitoare la informație, pentru ca imaginea noastră asupra lumii să fie mult mai apropiată de realitate” [Drăgănescu, 1989: 20]. Toate își iau începutul *din ceva* și se întorc înapoi în cadrul cognitiv al gândirii, sau, altfel spus, „cum evaluăm așa sintem”. Echilibrul vieții psihice și sociale rezidă în reformarea stilului de a fi introschis, care radiază în exterior prin acțiuni creative.

În praxiologia educației muzical-artistice, adesea, înregistrăm situația: „Cum are loc acel sau alt fenomen?” și nu „Ce are loc?”, fapt care ne face să întreprindem cercetări cu privire la fenomenul acțiunii muzicale introschise: „Ce este ea(muzica)? Ce are loc?”. Pentru a identifica funcția conștiinței, este necesar a face referință la contrariul fenomenului sau la ceea ce se află în umbra conștiinței, adică la *inconștient*. Generalizând demersurile teoretice la acest compartiment, scoatem în evidență doar caracteristicile semnificative. *Inconștientul*, fiind o alternativă a conștientului, se află în preajmă sau cu rol de substituție a conștientului. Inconștientul este prezent în situațiile când acțiunile sînt transferate într-un regim de automatisme, în posesia *subconștientului*, fiind supravegheate de conștiință, însă fără o oarecare implicație activă a acesteia. Ultima poziție, cu privire la inconștient, ne sugerează concluzia că acest fenomen constituie nu mai mult decît o punte de legătură dintre ceva inferior și ceva superior. Astfel, C. Rădulescu-Motru afirmă că inconștientul se află „între materie și conștiință” H. Arthus situează inconștientul între organic și psihic. A. Bazaillas scrie: „inconștientul aparține <...> ordinii forțelor naturale, între viața cosmică și viața spirituală; el este o tranziție între natural și mental” [Bazaillas 1908: 23].

Firea umană nu are o atitudine indiferentă față de deponentele inconștientului, ci caută cu o deosebită insistență: „elementele sau conținuturile, structuralizate în noi sisteme, dacă nu dispar în ființa lor psihologică” [Marcus 1980: 198], să fie, cel puțin, rezervate pentru situații oportune de viitor, adică să devină inconștiente. Putem afirma că conștientul, fiind un furnizor de înțelesuri noi, cu pretenții creative, este superior inconștientului și are loc conform formulei *cauză – efect*. Psihologia atestă două forme de inconștient: a) *inconștient integrat*, care include în sine fapte psihice înglobate și transfigurate; b) *inconștient arhaic*, care persistă într-o stare perimată, ancestrală, moștenit genetic. Cu referință la desfășurarea normală a inconștientului *integrat și arhaic*, este de menționat, 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, ținînd seama numai de duratele acestora, sau numai de înălțimea lor, sau numai de timbru. În asemenea caz am avea impresia că la instrumentul muzical se află un acordator și nu un interpret. Conform legităților de negare a înțelesurilor vechi de către configurațiile noi ale conștiinței, muzicianul interpretează nu înălțimi, ci tonuri; nu durate de sunete, ci intonații; nu timbruri, ci vibrații reverberatoare – toate fiind integrate, găsesc un efect de *introschidere artistică*.

Ne-am referit la o relaționare a inconștientului cu o conștiință a faptelor actuale. Însă mai există și *conștiința absenței*, care are în vedere menținerea în cîmpul inconștient a fenomenelor ce au existat mai înainte, însă la momentul nu figurează decît în inconștient. În muzică asemenea situații 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 senzațiilor, care sînt trecute în forme de existență individuală.

Altfel spus, înțelesurile trecute în inconștient obțin un statut de arhetipi, care nu au decât să stimuleze procesul de *adaptare, anticipare, previziune* a evenimentelor. Plinătatea sensului se ascunde în acțiune sau „conștiința științei și ignoranței tale îți dă putere de posesiune, de dominație asupra conștiinței și încredere în cucerirea necunoscutului” [Pavelcu 1982: 201].

În legătură cu determinarea randamentului conștiinței în acțiunea muzical-artistică eficientă, nu putem trece cu vederea încă o formă a inconștientului, numită *periferică* sau care constituie un efect *halo*. Se poate întâmpla, de exemplu, ca elevul A să nu stăpânească nivelul necesar al inteligenței, însă datorită activismului lui afectiv, profesorul îi atribuie însușiri pozitive, însoțite de supraestimare (*halo pozitiv*). Sau invers, elevul B stăpânește un nivel inteligent ridicat, însă datorită afectivității, însoțite de subestimare, obține calificativul de însușiri negative (*halo negativ*). Succesiunea normală a lucrurilor constă în *perceperea, retrospecția experiențelor individuale, interiorizarea, aprecierea, decizia „Ce să fac?”, alegerea mijloacelor „Cum să fac?”, înțelegerea acțiunii, actului volitiv*. În inconștient mai există date, fapte disociate, puțin importante pentru moment, care nu au atribuție directă la înțelesurile conștiente, de aceea ele sînt numite *periferice*, adică care formează categoria faptelor rămase în afara conștiinței. Conform conceptului eficientei, pare a fi progresistă ideea asimilării sau respingerii evenimentelor (pozitive sau negative), acțiune întreprinsă de elev atît pe cale *intrinsecă*, cît și pe cale *extrinsecă*. Fiecare dintre acțiunile nominalizate sînt manifestate de elev în funcție de stilul comportamental: *proactiv* sau *reactiv, deschis* sau *închis*.

Ținînd cont de aceea că între conștient și inconștientul *periferic* (dispoziții, înclinații, abilități, deprinderi etc.) se instaurează un raport de natură latentă, conchidem că practica EMA, adesea, își conturează o hartă iluzorie, axată pe susținerea inconștientului periferic, în defavoarea stimulării conștientului de valoare și a comprehensiunii. În praxiologia EMA, frecvent, sînt confundate senzația, reprezentarea, emoția cu cunoștința, înțelesul, sensul/sentimentul cunoașterii. Descifrarea unei creații 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 același timp cîteva posibilități și comportamente și el, printr-un act liber al voinței realizează între ele o opțiune” [Быгорский 1991: 201]. Lupta dintre motive, tendințe, aspirații, supuse unei examinări obiective, ne sugerează o idee dintre cele mai valide, și anume: opțiunea, libertatea, de regulă, este determinată de efortul volitiv. Tot așa cum pentru compozitorul operei muzicale deznodămîntul este urșit, pentru elevul-receptor biruitor devine acel motiv care se centrează pe echilibrul forțelor interne. Polarizarea motivelor duce cu sine la explorarea unei stări *reactive*, care trece în reticență și oferă locul comportamentelor stimulate de factorii instinctivi. Însă asemenea motive, tendințe, nu domină comportamentul, nu impun putere, rezistență și, de aceea, suferă înfrîngere în cele mai neesențiale situații. Astfel, tendințele elevului nu sînt stimulate de fenomene efemere, ci sînt „acceptate” de procesele complexe ale gîndirii, conștiinței, pentru a pune o bază traică modelului comportamentale eficiente.

Randamentul conștiinței în acțiunea muzical-artistică a elevului constă în integraționalitatea dinamică a componentelor constituente ale factorilor *interni-externi* și resurselor acestora, investite gradual în procesul de *receptare, interpretare și creare* a muzicii.

Pedagogia, prin însăși sensul său, constituie o activitate, o știință a conducerii, organizării, îndrumării, persuasiunii cu procesele de învățare, educare, formare/dezvoltare a personalității în ontogeneză. Noțiunea „management”, cu sensul de îndrumare, ghidare, organizare are tot dreptul de a ocupa un loc de frunte în uzul educației și didacticii contemporane, care nu se poate limita la conceptele pedagogice de altă dată, cu o arie de influențare redusă asupra educaților. *Cultura organizațională* – componentă indispensabilă a unei praxiologii educaționale abia își croiește drum în pedagogie, deși nicio acțiune educațională 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 organizaționale în pedagogia muzicală, evidențiem: *introdeshiderea artistică și centrarea valorică*. Accentul este pus pe *capacitatea de a acționa și a fi eficient*.

Muzica constituie o modalitate a culturii organizaționale, adică o activitate de autoconducere, de management, deoarece în discursul muzical găsim principalele elemente ale gestiunii manageriale, și anume: relevanță, echilibru, insistență, previziune, competitivitate, adaptivitate, curiozitate, creativitate, sensibilitate, marketing, „notarea performanțelor” [Pitariu 1992: 4], voiciume, optimism, sensibilitate, evaluare. Studiul principiului *introdeshiderii* prin acțiunea muzical-artistică eficientă s-a conturat în jurul următoarelor dependențe: a) supraîncărcarea cunoașterii afectează cota de *păstrare*; b) odată cu creșterea volumului materialului, procentajul păstrării scade [Radu; Miclea 1993: 47]; c) învățarea mecanică se egalează cu uitarea cunoștințelor, acumulate pe cale intuitivă; d) acumularea informației în ritmuri exponențiale impune aprofundarea și reînnoirea continuă a cunoștințelor [Radu; Miclea 1993: 52].

Așadar, dimensiunea intelectuală în formarea capacităților comportamentale eficiente rezidă în valorificarea tehnologiilor și tehnicilor de aplicare eficientă a resurselor individuale ale elevului prin dezideratul educațional *a auzi conștiința și a o urma*. Un alt factor care ar contribui la formarea și valorificarea unei praxiologii inovaționale în domeniul educației artistice ține de competențele profesorului și elevului de a empatiza prin intermediul creații-lor artistice. Se impune ideea studiului dependenței dintre dimensiunea *influenței empatice* a elevului și gradul de eficiență a acestuia în acțiunea muzical-artistă (AMA). Accentuând problematica *empatizării artistice*, în termeni de comportament specific domeniului, avem în vedere atât un comportament real, cât și unul imaginar, gândit, proiectat nemijlocit în timpul acțiunii sau reluat după un anumit timp și prelucrat mental. Empatia, sinonimul cuvântului „simțire” (*elen. „pathie”*, cu sensul de *cunoaștere și înțelegere a altora*, se manifestă prin următoarele forme: *empatie* general-apreciativă, *empatie* empirică, *empatie* a dispoziției, *empatie* de transpunere) ocupă un loc decisiv în creația și perceperea muzical-artistă, mai ales, în legătură cu demersul educațional de proiectare, precizare a reacțiilor elevului față de anumite evenimente. Prima categorie, numită *primară*, este caracteristică persoanelor care manifestă o *reacție sincronă*, instantaneu cu *stimulul*. A doua categorie, calificată drept *secundară*, este rezervată pentru persoanele, care reacționează la stimul după un timp de *reflexie* (meditare, gândire). În contextul percepției muzicale *empatia* constituie rezultanta unui comportament de comunicare nonverbală, în timp ce prin intonațiile verbale și încărcătura armonică, timbrală, de o amplă diversitate, de la o creație la alta, are loc comunicarea *interverbală*.

Prin intermediul muzicii are loc efectul de *transpunere* conștientă a elevului în *modelul artistic*, al personajului, cu intenționalitate 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) și persoana care empatizează” [Marcus; Săucan 1994: 39]. Muzica rezidă în vibrația *fizicului și spiritualului* și, sesizată prin sistemul auditiv, face ca vibrațiile-motive ale altuia să fie, mai întâi, auzite și apoi înțelese. Elevul poate cunoaște multe opere de artă, poate stăpâni un vast volum informațional despre muzică și muzicieni și, în același timp, *să nu audă* „motivul” altuia într-o melodie populară, cântată cu vocea sau executată la un instrument. Pe plan secundar este situată problema aprecierii sinelui și altuia/altora, trecuți fiind prin „filtrul propriei experiențe” [Marcus; Catina 1980: 13], care se reduce la modul de a asculta cu sufletul și cugetul „vocea muzicală” a altora.

Stilul apreciativ nu presupune numai o achiziționare a modelelor muzical-artistice, raportate la motivele și interesele proprii și ale altora, ci este un fenomen mult subiectiv, ceea ce înseamnă că aspectul *apreciativ* nu se va limita la nivelul pur informațional despre alții, ci „conform intereselor, trebuințelor și scopurilor proprii, elevul va căuta să primească de la cei din jur un anumit tip de reacție, să recunoască la aceștia anumite particularități care să constituie mijloace de satisfacere a motivației sale” (Marcus: 1994 65). Cu alte cuvinte, elevul, în scopul disponibilității de *a alege, a accepta*, penetrează un raport bidimensional $Eu \leftrightarrow Ea$ (muzica) și unul tridimensional $Eu \leftrightarrow Ea \leftrightarrow El$. În raportul menționat este necesar a reliefa conținutul *stilului apreciativ* (SA), conceput ca expresie a interferenței dintre vectorii afectivi, cognitivi și instrumentali. Necătfind la faptul că la baza SA stau posibilitățile individuale apreciative limitate, totuși SA „presupune atât o condiție *stimulatoare* (V.B.), cât și o condiție *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-artistă *de empatizare* este un privilegiu *de transfer*, pentru o manifestare eficientă a elevului în și prin domeniul artistic.

În rezumat, menționăm că formarea și valorificarea unei praxiologii inovaționale în domeniul educației artistice constituie un pas important și actual în politicile de funcționare și promovare a unei pedagogii, considerate drept știință și practică, dimensionată ca sistem *deschis* pentru posibilitatea și imperativitatea *reconceptualizării* principiilor și tehnologiilor educaționale din perspectiva integralității eficiente a componentelor procesului de resort.

Bibliografie:

1. Bazaillas, Albert, *Musique et inconscient*, Paris, Editura Alcan, 1908.
2. Drăgănescu, Mihai, *Inelul lumii materiale*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1989.
3. Guțu, Vladimir, *Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățământul general: cadru conceptual*, Chișinău, Editura Litera, 2000.
4. Marcus, Stroe; Săucan, Doina Ștefana, *Empatia și literatura*, București, Editura Academiei Române, 1994.
5. Marcus, Stroe; Catina, Ana, *Stiluri apreciative*, București, Editura A.R.S.R., 1980.
6. Pavelcu, Vasile, *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982.
7. Pitariu, Horia, *Managementul resurselor umane: măsurarea performanțelor profesionale*, București, Editura ALL, 1992.
8. Radu, Ioan; Miclea, Mircea; Albu, Monica, *Metodologie psihologică și 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 DOTAȚI MUZICAL

Tatiana BULARGA, *Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: În articolul de față sînt prezentate pozițiile esențiale ale training-ului orientat spre formarea la viitorii profesori de educație muzicală a comportamentului eficient adecvat trăsăturilor de personalitate specifice elevilor dotați, ceea ce, în ultima instanță, constituie o condiție primordială pentru realizarea potențialului individual al elevilor.

Cuvinte-cheie: *elevii dotați muzical, comportamentul eficient, nevoile dotaților, potențialul 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 dotați muzical poate fi argumentată din punctul de vedere a mai multor aspecte. Însă vom menționa unul dintre acestea care este determinant pentru întregul sistem al instruirii/educației copiilor cu necesități muzicale speciale (dotați/supradotați muzical). Astfel, s-a dovedit că prezența gradului ridicat al dotării muzicale, deși identificat adecvat și de timpuriu, nu determină în mod obligatoriu atingerea performanțelor muzical-artistice înalte, deoarece, frecvent, profesorii care nu au nivelul cerut de pregătire nu pot asigura programul educațional adecvat categoriei date de copii, neștiind, totodată, care este specificul comunicării cu așa elevi, trăsăturile de interacționare comportamentală cu aceștia.

Training-ul are drept scop asimilarea de către studenții-profesori de muzică în devenire și profesori actuali de educație muzicală a unui comportament eficient, adecvat trăsăturilor de personalitate specifice elevilor dotați/talentați și nevoilor acestora față de ambianța școlară, a unui comportament care va permite a crea în clasă climatul afectiv favorabil în care elevii dotați/talentați să-și poată dezvolta potențialul, fiind stimulați de către profesor. Training-ul se realizează în cadrul unui șir de ore de laborator în cadrul studiului cursului „Instruirea elevilor dotați muzical”.

Caracterizarea eșantionului-participant la training

Înainte de a prezenta finalitățile programului de asimilare a trăsăturilor comportamentale ale profesorului pentru elevii dotați, care de asemenea pot fi numite însușirile/calitățile eficiente în instruirea/educarea/stimularea dotaților, este oportun a desemna un aspect semnificativ. Așadar, deseori, în contextul vizat apare întrebarea: care trebuie să fie gradul dotării profesorului de muzică implicat în instruirea/educarea elevilor înzestrați cu un potențial aptitudinal ridicat? În procesul formării profesorilor pentru copiii dotați muzical optăm pentru poziția conform căreia un educator bun nu trebuie să aibă, în mod obligatoriu, un grad ridicat al dotării muzicale (acesta constituie doar o însușire dezirabilă), ci trebuie să fie competent în problema identificării, valorificării și dezvoltării potențialului discipolilor săi, să dispună de calitățile comportamentale care vor facilita atingerea de către aceștia a performanțelor deosebite. E ca-zul să se precizeze că finalitățile specifice care se trasează pentru a fi atinse prin intermediul training-ului, înfățișează calitățile personale ale profesorului nu numai de muzică, dar și a profesorilor de alte discipline, ce au de a face cu diverse tipuri de dotare (logico-matematică, lingvistică, spațială etc.).

Finalitățile training-ului

Analiza studiilor de referință în literatura de specialitate ne-a permis să formulăm trăsăturile comportamentale care necesită a fi exercitate eficient de către profesor pentru elevii dotați muzical, după cum urmează:

- *înțelegerea problemelor speciale ale elevilor dotați muzical/talentați pentru muzică;*
- *capacitatea de a încuraja elevii în dificultate;*
- *democrație, respect față de unicitatea fiecărui elev;*
- *amabilitate, sociabilitate;*
- *comportament discret, politicos.*

Conținutul programului de formare

Blocul I de lucrări

Scopul blocului: *formarea la participanții training-ului a competenței de a sprijini nevoile sociale și emoționale speciale ale elevilor dotați.*

Tehnicile aplicate: modelare; brainstorming; discuție; analiză; evaluare a acțiunilor întreprinse de către profesor (student în rolul profesorului); evaluare a efectelor posibile ale acțiunilor profesorului [Babii 2005]; evaluare a performanțelor studentului/profesorului sub aspectul competenței respective.

Desfășurarea lucrărilor blocului

Itemii formativi. În condițiile grupului de studenți/profesorii se modelează situațiile sociale, psihologice și pedagogice de actualizare a nevoilor/problemelor speciale ale elevilor dotați/supradotați:

- situații de actualizare a disincroniilor dintre sferile intelectuală, afectivă, psihomotorie ale elevilor dotați/supradotați (prevenirea desocializării/inadaptării elevilor la condițiile școlii);
- situații de actualizare a sensibilității emoționale ridicate a elevilor supradotați (stări de anxietate, insecuritate, sentiment de izolare, complexe pentru neîndemnarea manuală sau fizică, suferințe că au preocupări diferite de colegii săi de clasă) [Jigău 1994];
- situații de actualizare a sentimentului de înstrăinare și de inferioritate ce au loc datorită diferențelor emoționale și intelectuale ale elevilor.

Procesare formativă (modul de soluționare a problemelor/situațiilor/itemilor). Unul dintre studenți/profesorii se prezintă în rolul profesorului, restul participanților training-ului formează grupul de elevi de o vârstă/clasă anumită (vârsta/clasa se stabilește conform perioadelor extrem de critice în evoluția supradotatului: începutul vieții școlare; preadolescența) exercitând trăsăturile specifice elevilor dotați/supradotați în contextul social și psihopedagogic curricular (în cadrul educației muzicale școlare). În decursul modelat studenții/participanții training-ului pot interveni cu aprecierile, corectările, ideile pe marginea situației formate/modelate și acțiunilor studentului-profesorului. În finele blocului de lucrări are loc evaluarea rezultatelor training-ului realizată de participanții acestuia (vezi *Fișa de evaluare a rezultatelor training-ului* pag. 6).

Blocul II de lucrări

Scopul blocului: formarea la participanții training-ului a capacității de a încuraja elevii în dificultate (de ordin personal-psihologic, social).

Tehnicile aplicate: modelare; brainstorming; discuție; analiză; evaluare a acțiunilor întreprinse de către profesor (student în rolul profesorului); evaluare a efectelor [Babii 2010] posibile ale acțiunilor profesorului; evaluare a performanțelor studentului sub aspectul capacității respective.

Desfășurarea lucrărilor blocului

Itemii formativi. În condițiile grupului de studenți/profesorii se modelează situațiile sociale, psihologice și pedagogice de actualizare a profilurilor diferite de supradotați/talentați [Bets, Neihart 1988] și de stimulare/suținere a acestora:

- modelarea tipului *ascuns* de supradotat/talentat și crearea situațiilor sociale și pedagogice de susținere/stimulare a acestui tip de elevi (elevii cu nevoie puternică de apartenență a grupului, care însă, neavând încredere în propriile capacități, le ascund);
- modelarea tipului de *supradotat/talentat care renunță* și crearea situațiilor sociale și pedagogice de susținere/stimulare a acestui tip de elevi (elevii care abandonează studiile, ignorând propria dotare).

Procesare formativă (modul de soluționare a problemelor/situațiilor/itemilor). Unul dintre cursanți se prezintă în rolul profesorului, restul participanților training-ului sînt antrenați în procesul formativ în felul următor: se alege un cursant, care va juca rolul celui sau altui tip de elev dotat/talentat (ascuns sau care renunță) exercitînd caracteristicile specifice acestui tip, iar ceilalți creează condițiile psiho-sociale nefavorabile pentru asemenea elevi. Scopul studentului-profesor constă în corectarea atmosferei psiho-sociale create și în remedierea însușirilor nedorite ale tipurilor actualizate de elevi dotați/talentați. În decursul modelat studenții/participanții training-ului pot interveni cu aprecieri, corectări, idei pe marginea situațiilor modelate și a acțiunilor cursantului-profesor. În finele blocului de lucrări are loc evaluarea rezultatelor training-ului realizată de participanții acestuia (vezi: *Fișa de evaluare a rezultatelor training-ului* pag. 6).

Blocul III de lucrări

Scopul blocului: formarea la participanții training-ului a stilului democratic de instruire, a respectului față de unicitatea fiecărui elev și a comportamentului politic.

Tehnicile aplicate: modelare; brainstorming; discuție; analiză; evaluare a acțiunilor întreprinse de către profesor (cursant în rolul profesorului); evaluare a efectelor [Babii 2010] posibile ale acțiunilor profesorului; evaluare a performanțelor studentului sub aspectul capacităților respective.

Desfășurarea lucrărilor blocului

Itemii formativi. În cadrul lucrărilor sînt modelate situațiile educaționale cu prezența multiplelor/diverselor manifestări creative specifice elevilor supradotați/talentați (manifestări creative neuzuale de comportament; expuneri, caracterizări, replici, propuneri, asociații originale, ieșite din comun), care deseori, la prima vedere, n-au referință directă la conținutul situației educaționale modelate (tema lecției, subiectul activității muzical-artistice, conținutul obiectivului înaintat de către student-profesor).

Procesare formativă. Repartizarea rolurilor/funțiilor în cadrul acestui bloc de lucrări este similară cu blocurile precedente. De la cursant-profesor se cere:

- de a discrimina tangențele expunerilor, răspunsurilor, propunerilor originale ale elevilor (cursanților în rolul elevilor) cu subiectul lecției/secvenței de lecție;
- de a efectua legăturile dintre producțiile/ideile originale ale elevilor și domeniul muzical - artistic/subiectul secvenței modelate de lecție, de a direcționa demersurile originale ale elevilor (cursanților în rolul elevilor);
- de a manifesta respect față de fiecare elev și față de inițiativele 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; discuție; analiză; evaluare a acțiunilor întreprinse de către profesor (student în rolul profesorului); evaluare a efectelor [Babii 2010] posibile ale acțiunilor profesorului; evaluare a performanțelor studentului sub aspectul capacităților respective.

Desfășurarea lucrărilor blocului

Itemii formativi. În cadrul blocului în față sînt modelate situațiile sociale, psihologice și pedagogice de prezență a problemelor specifice ale dotaților/supradotaților (vezi Blocul I de lucrări), de actualizare a trăsăturilor nedorite ale profilurilor diferite de supradotați/talentați (vezi Blocul II), de prezență a manifestărilor creative neuzuale de comportament.

Procesare formativă. Repartizarea rolurilor/funțiilor în cadrul acestui bloc de lucrări este similară cu blocurile precedente. Totodată blocul IV încheie ciclul lucrărilor training-ului și de la cursanți se cere a aplica în complex capacitățile și competențele formate anterior (în cadrul blocurilor precedente de lucrări).

Evaluarea rezultatelor training-ului

Calitățile/trăsăturile comportamentale formate în cadrul lucrărilor de laborator sînt evaluate prin metoda de observare a comportamentului. În calitate de observatori se prezintă participanții training-ului (observare și evaluare reciprocă), care înscriu rezultatele observărilor într-o fișă specială (după J.B.Hansen și J.F.Feldhusen).

Fișa de apreciere a comportamentului profesorului elevilor dotați muzical

Profesorul (studentul în rolul profesorului): _____

Clasa/vîrsta (modelată): _____

Criteriile observate: _____

Scala de apreciere:

4 puncte - deosebit

3 puncte - satisfăcător

2 puncte - necesită perfecționare

1 punct - nesatisfăcător

Bibliografie:

1. Babii, V., *Eficiența educației muzical-artistice*, Chișinău, Editura „Elena-V.I.”, 2005.
2. Babii, V., *Teoria și praxiologia educației muzical-artistice*, Chișinău, Editura „Elena-V.I.”, 2010.
3. Golu, M., *Introducere în psihologie* / M.Golu, A.Dicu, București, Editura Științifică, 1972.
4. Havârneanu, C., *Cunoașterea psihologică a persoanei*, București, Editura Polirom, 2000.
5. Jigău, M., *Copiii supradotați*, București, Editura Știință și Tehnică, 1994.
6. Zisulescu, Șt., *Aptitudini și talente*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1971.

CALITATEA FORMĂRII PROFESIONALE JURIDICE ÎN VIZIUNEA MASTERANZILOR

Gheorghe NEAGU, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Rezumat: Acest articol este dedicat analizei opiniei masteranzilor cu privire la calitatea procesului formării profesionale juridice. Rezultatele investigațiilor psihosociologice demonstrează faptul că masteranzii apreciază destul de înalt calitatea acestui proces, îndeosebi profesionalismul cadrelor didactice, instruirea clinică juridică: în perioada 2005-2009, studenții au acordat consultață juridică la 2190 de beneficiari, au reprezentat 480 de clienți în judecată și au întocmit 1015 de cereri de chemare în judecată. Or, o competență poate fi dezvoltată numai într-o situație, prin tratarea cu succes a acesteia. În același timp, în procesul formării profesionale se manifestă și anumite carențe: îndeosebi urmează să fie modernizat curriculum-ul universitar și perfecționate tehnologiile de predare-învățare-evaluare.

Cuvinte-cheie: formare profesională juridică, calitatea procesului de formare profesională, competențe, curriculum universitar, metode active și interactive de predare-învățare, instruire clinică, consultață 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 tranziție, formarea profesională juridică s-a transformat dintr-un învățământ de elită într-un învățământ de masă. De rînd cu anumite avantaje, acest proces a fost/este însoțit și de unele limite. Printre acestea din urmă evidențiem crearea unui decalaj între cererea pentru servicii educaționale și oferta universităților, precum și între cerere și ofertă pe piața muncii.

Conștientizarea acestei probleme a condus la realizarea unor studii axate pe calitatea formării profesionale, inclusiv juridice, realizate atît pe eșantioane naționale, cît și zonale, în baza cărora se argumentau proiecte de reformă în vederea depășirii carențelor constatate. Investigații de acest gen se efectuează și în cadrul Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți (USB „Alec Russo”) (2004, 2006, 2007, 2010). În iulie 2010, a fost studiată opinia masteranzilor cu privire la transformările întreprinse în învățămîntul superior prin prisma schimbărilor operate în cadrul Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți.

În cadrul studiilor realizate, calitatea procesului de formare profesională a fost concepută din două perspective: din perspectiva **externă** (impactul societal) care prevede asigurarea calității produsului finit – specialistului cu studii universitare – capabil de a se integra pe piața muncii și din perspectiva **internă**, ce prevede asigurarea calității proceselor interne, orientate spre finalitățile dimensiunii externe. În această comunicare ne vom referi, preponderent, la dimensiunea internă a formării profesionale juridice.

Datele investigației efectuate în iulie 2010 demonstrează faptul că masteranzii-absolvenți apreciază destul de înalt calitatea procesului de formare profesională de la facultate: 33,3% erau foarte mulțumiți, 50% - erau mulțumiți de calitatea instruirii juridice. Este adevărat că 16,7% nu erau prea mulțumiți de calitatea acestui proces. Veridicitatea acestei opinii este confirmată și de răspunsul la întrebarea „În ce măsură calitatea studiilor corespunde așteptărilor Dvs?”: 66,7% - considerau că acestea corespundeau „în mare măsură, 29,2% - „în mică măsură” și doar 4,2% - „nu corespunde deloc”.

Printre factorii ce influențează procesul formării profesionale cea mai bună situație, în opinia respondenților, era la capitolul cadre didactice. La întrebarea „În ce măsură corpul profesoral corespunde așteptărilor Dvs?”, **91,7%** erau de părerea că acestea corespund „în mare măsură” și doar **4,2%** - „în mică măsură”. La celelalte programe de masterat, concepute în ansamblu pe Universitate, indicii respectivi erau mai modești (**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 competențelor 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 și la tehnologiile de instruire: 37,5% din respondenții de la facultate au indicat că structura programelor de studii corespunde „în mică măsură” așteptărilor lor, iar 29,2% au evaluat cu același calificativ modalitățile de predare utilizate la nivelul masterat. (Indicii pentru celelalte programe de masterat constituiau 31% și, respectiv, 21,4%). Studiile din anii precedenți demonstrează și ele carențe în această privință. Astfel, în 2006, doar 37,5% din studenții Facultății de Drept (este adevărat, de la nivelul Licență) consi-

derau că metodele active și interactive se implementau „într-o măsură mare și foarte mare”, în timp ce 41,8% - „într-o măsură mică” [Neagu 2007: 28]. (Acestea și alte date ne demonstrează necesitatea depunerii eforturilor în vederea creșterii măiestriei pedagogice a cadrelor didactice, modernizării sistematice a curriculumului universitar.

În acest context, evidențiem activitatea desfășurată prin intermediul organizației nonguvernamentale Clinica Juridică Universitară. Această structură a fost constituită la inițiativa unui grup de lectori universitari, în anul 2002, având scopul major de a moderniza sistemul educațional prin implementarea metodelor active și interactive în procesul de formare profesională juridică.

Astfel, studenții au posibilitatea de a aplica cunoștințele teoretice în practică, prin *instruirea clinică juridică*, care presupune implicarea studenților în rezolvarea problemelor juridice în cazuri și situații reale. Deci *studenții participă la interviuarea, consultarea și reprezentarea în judecată a clienților*. Desigur, doar *cu avizul favorabil al avocatului supraveghetor, care monitorizează activitatea acestora*.

Implicarea studenților într-o astfel de formă nouă de instruire permite rezolvarea simultană a unui șir de obiective:

1. Consolidarea legăturii între instruirea teoretică și practică.
2. Formarea abilităților necesare pentru soluționarea adecvată a problemelor juridice.
3. Implicarea Facultății de Drept în soluționarea problemelor sociale.
4. Poziționarea Facultății de Drept în funcția de facilitator al accesului la justiție pentru categoriile social-defavorizate (beneficiari ai serviciilor juridice în Clinica Juridică Universitară).
5. Contribuirea la creșterea activismului civic al studenților.

Formarea profesională a studenților prin intermediul unei astfel de instruiți nonformale, a permis implicarea celor mai buni studenți în rezolvarea problemelor socio-juridice. Doar în perioada 2005-2009 studenții au acordat consultanță juridică la 2190 de beneficiari, au reprezentat 480 de clienți în judecată și au întocmit 1015 cereri de chemare în judecată. Pe fundalul acestor date menționăm că o competență poate fi dezvoltată numai într-o situație. O competență este demonstrată prin tratarea cu succes a situației. Competența se dobândește de către student prin realizarea diverselor sarcini.

Paralel cu consultațiile în oficiul Clinicii Juridice Universitare, studenții s-au implicat în consultația mobilă, în cadrul așa-ziselor vizite mobile, întreprinse în localitățile rurale mai îndepărtate din nordul țării. Scopul acestor consultații mobile este de a facilita accesul la justiție și de a informa locuitorii rurali, care nu au posibilitate de a consulta un jurist/avocat din lipsa surselor financiare, despre drepturile și metodele de apărare a acestora. Cazurile cele mai frecvent instrumentate de către studenții-consultanți țin de dreptul familiei (divorțuri, partajul averii, decăderea din drepturile părintești, obligarea la plata pensiei alimentare pentru întreținerea copilului minor sau în folosul soțului incapabil de muncă), de dreptul muncii (concediere ilegală, obligarea angajatorului de a achita forțat restanțele la salariu), de dreptul locativ și funciar, de drept administrativ. Spectrul consultativ include doar cazurile din domeniul dreptului privat, sferă în care interesele clientului pot fi apărute în bază de reprezentanță.

Antrenarea studenților în funcționarea Clinicii Juridice Universitare poate fi considerată o încercare de utilizare a avantajelor instruirii juridice din Anglia sau SUA, unde activitatea principală nu rezidă atât în desfășurarea cursurilor teoretice, cât în studierea, în cadrul seminarelor, a cazurilor judiciare. Per ansamblu, în cadrul seminarelor din universitățile din Occident se practică sistematic analiza cazurilor concrete din practica judiciară, nu rareori se utilizează și jocurile didactice [Kașkin 2009: 13].

Tehnologiile utilizate în cadrul Clinicii Juridice Universitare, instruirea clinică se afirmă treptat și la orele de curs de la USB „Alec Russo”. Dar realizarea orelor de acest tip presupune copierea unui volum de informații de sute de pagini (nu rareori, de o singură folosință), sporirea considerabilă a numărului de ore necesar pentru munca independentă a studentului, deținerea de către studenți a unor deprinderi de analiză a informației 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 consecință, se intensifică discrepanța dintre necesitatea imperioasă de reformare a tehnologiilor de predare-învățare-evaluare și formele vechi, depășite, de proiectare a procesului de instruire.

De aceea, nu este întâmplător faptul că un segment al tineretului studios (20,8% și respectiv, 24,4%) nu este prea mulțumit de ceea ce face Conducerea USB „Alec Russo” în modernizarea procesului instructiv-educativ.

De rînd cu procesul anevoios de implementare a tehnologiilor moderne de formare profesională, mai persistă și o serie de probleme nerezolvate: lipsesc standardele aprobate la nivel național (standardele elaborate de instituțiile de învățămînt superior nu au fost evaluate și, deci, aprobate la nivel național). De aici decurg o serie de consecințe negative. Remarcăm doar confuzia în ceea ce privește finalitățile proce-

Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

sului de studiu conceput sistemic: finalitățile nivelului I, finalitățile nivelului II, finalitățile studiilor de doctorat, finalitățile disciplinelor de învățământ (unităților de curs), finalitățile practicilor de specializare; altele nu se iau în calcul exigențele angajatorilor; uneori practica de specializare are un caracter formal, nu este corelată cu subiectul tezei de master; masteranzii, fiind trimiși la practică, în anumite situații, nu sînt obligați să realizeze activități concrete ce ar contribui la consolidarea competențelor etc.

În opinia masteranzilor, pentru a îmbunătăți situația la USB „Alec Russo”, trebuie realizate următoarele activități:

- atragerea cadrelor tinere în sistemul universitar – 66,7%;
- mărirea salariului profesorilor și angajaților USB „A. Russo” – 45, 8%;
- diversificarea formelor de predare și organizare a studiilor – 37,5%;
- transparența în procesul decizional – 37,5%.

Printre alte acțiuni ce trebuie realizate în vederea sporirii eficienței programelor de master (formulate în baza analizei situației efective din sistem) enumerăm:

- studierea și familiarizarea cadrelor didactice cu experiența acumulată de unii dintre colegi, care utilizează adecvat metodele interactive în procesul de predare-învățare-evaluare;
- elaborarea indicațiilor metodice, regulamentelor interne cu privire la dirijarea lucrului de sine stătător al masteranzilor;
- elaborarea materialelor didactice destinate acestei categorii de studenți;
- elaborarea Regulamentului Universității cu privire la organizarea și desfășurarea practicii de specializare de către masteranzi;
- realizarea practicii în funcție de specificul tezei de master;
- consolidarea legăturilor cu beneficiarii, antrenarea mai activă a acestora în procesul de formare profesională și de evaluare a cunoștințelor și deprinderilor acumulate;
- implementarea unui sistem propriu de autoevaluare a calității proceselor interne (proces educațional, guvernare strategică, management operațional ș.a.).

Analiza mai multor planuri de studii, curriculumuri, a rezultatelor unor investigații sociologice, ne permite să afirmăm că, în anumite situații, componența disciplinelor de studii și, mai ales, numărul de credite acordat acestora, se determină în mod autoritar și subiectiv, fără a ține cont de rolul acestora în formarea profesională juridică inițială și continuă. Depășirea acestei situații este posibilă prin omogenizarea planurilor de învățământ, misiune ce nu poate fi realizată decît prin eforturile Ministerului Educației, 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 și a conținutului acestora.

Bibliografie:

1. Neagu, Gh., *Calitatea formării juridice inițiale în viziunea studenților* în Revista Națională de Drept, nr. 6, 2007.
2. Кашкин, С. Ю., *Методика преподавания права за рубежом и в России (на примере опыта кафедры права Европейского Союза МГУА)* în Юридическое образование и наука, №1, 2009.

TEACHING LEGAL ENGLISH

Elena VARZARI, Lidia ALEXANCHIN, Oxana STANȚIERU,
Alec Russo State University of Balti, Republic of Moldova

Rezumat: Abilitățile de comunicare orală și scrisă în limba engleză juridică trebuie să fie dezvoltate printr-un șir de activități vizînd atît însușirea unui vocabular specializat, cît și dezvoltarea competențelor de a intervieva, de a negocia, de a scrie și a redacta un text juridic. Prezentul articol abordează tehnici de însușire a englezei juridice funcționale.

Cuvinte-cheie: engleza juridică, lingvistică forensică (juridică), predarea englezei juridice, principii și doctrine, terminologie juridică, lexic specializat, educație juridică, cerințele 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 socialization, 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 professionals, 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 adjudicated*
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 short, simple and clear. (Remember to KISS, i.e. **Keep It Short and Simple**) 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
<i>Articles of association</i>	<i>Bylaws</i>
<i>Called to the bar</i>	<i>Admitted to the bar</i>
<i>Company</i>	<i>Corporation</i>
<i>Competition Law</i>	<i>Antitrust Law</i>
<i>Creditors</i>	<i>Payables</i>
<i>Debtors</i>	<i>Receivables</i>
<i>Employment Law</i>	<i>Labor Law</i>
<i>Theft</i>	<i>Larceny</i>

(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 „Alecru Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: Achiziția cea mai valoroasă a unei instituții superioare de învățământ este corpul profesoral-didactic. Care sînt exigențele calitative înaintate față de actul de predare și cum trebuie să fie mesajul profesorului universitar modern pentru a fi recepționat de către student?

În articol se insistă asupra păstrării cerințelor clasice față de mesajul profesorului, după cum urmează: 1. cunoașterea cu exactitate și în detalii a obiectului predat; 2. cunoașterea limbii materne și 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 și jurist rus Anatolii Coni oferite lectorilor. Lecția predată este un proces direct și progresiv de cunoaștere, de configurare a mentalității științifice, este un proces creativ, avînd în vedere viabilitatea și puterea cuvîntului vorbit față de cel scris. Condițiile necesare pe care trebuie să le întrunească mesajul lectorului sînt: 1. captarea interesului auditorilor; 2. menținerea interesului și atenției auditorilor pînă la sfîrșitul discursului. Lectorul universitar va promova și va valorifica în mesajul său cuvîntul viu, arta retorică, puterea și atractivitatea minții, simplitatea și integritatea morală, dăruirea și dragostea față de student, ghidarea studentului (educarea), armonia între formă (cuvînt) și conținut (gîndire).

Cuvinte-cheie: profesor universitar, profesor modern, mesajul profesorului, mesaj clasic, discursul profesorului, calitatea predării, exigențe 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 universității bălțene – 65 ani de la fondare, dar și cu ocazia zilei profesionale a profesorului, este firesc să punem în vizor și să antrenăm în centrul discuțiilor figura profesorului universitar, pentru că, într-adevăr, achiziția cea mai valoroasă a oricărei instituții superioare de învățămînt este corpul profesoral didactic și științific.

În articolul respectiv ne propunem să abordăm calitatea mesajului profesorului universitar modern, formulînd cîteva obiective de referință: 1. Decelarea stării de spirit și a conținutului gândirii profesorului modern; 2. Stabilirea dimensiunilor calitative ale mesajului profesorului universitar; 3. Distingerea calităților pretinse profesorului modern în dialogul întreținut cu studentul.

1. Valabil pentru orice loc și timp, profesorul trebuie să se bucure de un nivel de trai mai mult decît decent, minim prevăzut de actele internaționale în materia drepturilor omului, pentru ca gîndul profesorului să se ridice dincolo de problemele materiale și să ghideze spre lumină și cunoaștere discipolul. Starea de spirit a profesorului trebuie să fie majoră *crescendo* pentru a asigura ascensiunea spirituală și creșterea progresivă mentală a elevului. În sarcina statului, organelor competente, este pusă asigurarea poziției sociale și materiale echitabile a profesorului. Crearea garanțiilor politice, economice și sociale pentru salariații din cohorta profesurii este responsabilitatea directă a mecanismului statal. Conștientizarea acestor „banalități” de către responsabilii statului poate mișca carul din loc. Or, e rușinoasă și degradantă poziția statului în care profesorul trăiește în sărăcie și mai rușinoasă este poziția fiecăruia dintre noi care cunoaște adevărul: copilul său este învățat de un om sărac. Ce poate învăța un elev de la un profesor sărac – lecția sărăciei. Ce emanatii vin de la nevoie, ce promovează un spirit obsedat și suprimat de nevoile materiale? Potrivit legii magnetismului, discipolii vor atrage starea de spirit minoră, negativă a profesorului și lipsa de lumină. Lumina fiind hrana trebuincioasă spiritului pe care este chemat să o cultive profesorul. Și iarăși despre „banalități”, se afirmă că poporul care-și uită profesorii, își uită viitorul [Agni Yoga 1992: 54-55]. Sarcina majoră a statului este de a pune în valoare-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 școală, la toate ciclurile. Important este că însuși profesorul trebuie să exerseze și să militeze în arta gîndirii, indiferent de disciplina predată. Înregistrăm deficiențe la acest capitol în cadrul Universității, datorită importării carențelor formării preuniversitare. Profesorul universitar trebuie să demonstreze perseverență în aprofundarea gîndirii proprii, cizelîndu-și și controlîndu-și gîndurile, apoi extinzîndu-și gîndirea. Acest proces de gîndire este cu adevărat creativ și implică maximă responsabilitate, fiind o precondiție a antrenării discipolilor pe acest teren subiectiv. Profesorul este persoana care determină direcția mișcării gîndurilor elevului, asumîndu-și responsabilitatea corecției și direcționării 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 conștientizarea lucrurilor cunoscute și gradul de aplicare a acestora vizavi de propria persoană.

2. Cum trebuie să fie mesajul profesorului universitar: clasic sau modern? Mesajul profesorului este consecința și modalitatea de exteriorizare a gîndurilor sale, prezumate a fi calitativ pozitive. Or, gîndul se percepe prin cuvîntul rostit. Cuvîntul spus, remarca Anatoliei Coni, ilustru jurist rus și creator al artei retorice judiciare, este mult mai fructuos decît cel scris, pentru că înviează atît ascultătorul, cît și 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-științific, a edificării societății informaționale, se înregistrează un interes sporit față de lecțiile publice, față de cuvîntul viu. Interesul poate fi aparent în condițiile comunicării pe NET, dar, probabil, fiecare are nevoie de un ghid, mai mult ca atît, de un interpret al informației care ne atacă de pretutindeni. Prezența studentului în sălile de studii este un argument în acest sens, demonstrînd necesitatea de a auzi, de a prelucra informația vie, audio-video, exprimată în discursul profesorului universitar. Astfel, cea mai veche formă de exprimare verbală nu și-a pierdut încă actualitatea, mai mult ca atît, rămîne a fi un procedeu de predare și formă de contact direct obligatorii între profesor și student. În opinia noastră, cheia succesului mesajului profesorului modern trebuie căutată în clasic, atașînd elementul modern în actul de predare-învățare.

Renumitul istoric rus V. O. Cliucevski, recomanda vorbitorilor în public să nu atingă auzul, ci mintea și inima ascultătorului, să depășească forma cuvîntului rostit, atenționînd asupra percepției conținutului subiectului tratat.

Eminentul jurist rus A. Coni, apreciat drept cel mai bun lector din Leningrad-ul sovietic, remarcă faptul că cele mai bune discursuri sînt cele simple, accesibile și profunde după conținut. În lucrarea *Sfaturi lectorilor* A. Coni recomandă tinerilor lectori (retori) să respecte trei reguli de bază: 1. *Să-și cunoască detaliat și cu exactitate subiectul predat*, identificîndu-i atît particularitățile pozitive, cît și cele negative. 2. *Să-și cunoască limba maternă* și să se folosească adecvat de artificiile limbii: plasticitate, bogăție, 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 ținut a spune doar ceea ce este strict necesar și nimic în plus*, mai bine vorbitorul să nu spună nimic, decît să spună un nimic. Ajungem, așadar, la afirmația cunoscută că tăcerea este de aur.

Printre sfaturile oferite de A. Coni lectorilor evidențiem următoarele: 1. Captarea interesului auditorilor și 2. Menținerea atenției auditorilor pînă la sfîrșitul discursului [Coni 1997: 13].

Captarea interesului ascultătorilor este momentul incipient cel mai responsabil, dar și cel mai dificil în discursul profesorului. Atenția 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 și captivante, care sînt raportate la auditoriu. Acestea pot fi niște momente din viața cotidiană, întrebări sau paradoxuri înregistrate de vorbitor, dar care trebuie gîndite și echilibrate în mod creative [ibidem].

Menținerea atenției auditorilor pînă la sfîrșitul discursului. Din moment ce interesul este captat, el trebuie întreținut, în caz contrar, auditorii încetează să mai asculte, încep mișcări și, în consecință, apare indiferența față de cuvintele lectorului, care omoară orice dorință a acestuia de a-și continua discursul. Menținerea interesului, precum și 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 absența cuvintelor de prisos, a umpluturii fără conținut, prezența cărora face mesajul lectorului lipsit de consistență și, respectiv, distrage atenția ascultătorilor. Profesorul trebuie să spună mult în puțin, să încarce multe gînduri, emoții, sentimente în cuvinte relativ puține. A. Coni compară discursul laconic și consistent cu vinul bun, care, servit într-o cantitate mică, asigură o dispoziție bună. Concludente sînt afirmațiile lui A. Cehov «Краткость – сестра таланта» și 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, ușoare de la subiect, unele momente umoristice, înviorează discursurile mari, de regulă, ele mențin atenția ascultătorilor, subliniază A. Coni.

Orice discurs trebuie să aibă și un final adecvat, ultimul acord raportat la început. Auditorii trebuie să simtă că oratorul nu mai are nimic de spus.

În general, succesul lecției este asigurat de cursul gîndului profesorului. Dacă gîndul sare de la un subiect la altul, discursul este lipsit de continuitate, are rupturi, și este recepționat 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 și executarea lui ulterioară de către pledant. Discursul bine structurat este ascultat și creează o plăcere estetică [ibidem].

La începutul sec. XX renumitul pedagog și jurist rus L. I. Petrajițiçi a elaborat concepția artei retorice de *gîndire în glas* (*мышление вслух*). Petrajițiçi explica reușita lecției ca izvor nesecat de cunoștințe prin faptul că procesele raționale efectuate cu entuziasm și cu elan științific, alături de un profesor talentat, sînt net superioare unei lecturări, comunicări cu cartea. În viziunea aceluiași autor, lecția este un proces direct de cunoaștere științifică, expresia unei mentalități științifice a profesorului și de sensibilizare științifică a auditorului [Ilici 1975: 92]. Interesant este că iluștrii predicanți erau și somități în știință, iar descoperirile pe care le făceau le datorau lecțiilor publice. Istoricul T. Granovschi menționa că cele mai reușite idei îl acostau în procesul predării lecțiilor, subliniind importanța improvizării în asigurarea succesului lecției. Textul printat al lecției pierde din ritmul și dinamismul cuvîntului, din șarmul și patima vorbitorului.

Sîntem de părerea că profesorul universitar, inspirîndu-se din valoroasa și incontestabila experiență a clasicilor, va armoniza clasicul cu modernul, aplicînd tehnici moderne de interpretare și de transmitere a mesajului său către student, tehnici bazate pe calculator (de ex. prezentări power-point, lecții în regim on-line etc.), exploatînd metodele interactive de predare-învățare (de ex. mese rotunde, procese simulate etc.).

În viziunea noastră, calitățile pretinse profesorului universitar modern în dialogul întreținut cu studentul, vor fi de sinteză, îmbinînd armonios clasicul și modernul:

- Profesorul – expresia moralității și a integrității spirituale. Cu adevărat, orice lecție trebuie să fie o predică de moralitate. Cuvîntul profesorului trebuie să fie expresia adevărului [Iz besed 1992: 42];

- Profesorul – expresia puterii minții, a gândirii disciplinate, cizelate și concentrate, captivante pentru student;
- Profesorul-retor, promotor al cuvântului viu, al cuvântului-gînd, al cuvântului-imagie, în ansamblu, al artei retorice;
- Profesorul-altruist, persoană care dăruie dragoste de carte, dar, care are și dragoste față de student, față de tineret. Persoana care demonstrează puritatea intențiilor în actul de predare – învățare;
- Profesorul-educator, ghid înțelept al studentului în ascensiunea spre lumină, mentorul care practică metoda incursiunii în lumea suflatească a discipolului;
- Profesorul-performant, expresia autocultivării, autoinstruirii continue, care-și cultivă mintea și inima proprie, în primul rînd, apoi pe cea a discipolilor. Cunoștințele (competențele) profesorului modern trebuie să rezulte din înțelepciune, dar nu invers, căci, uneori, cunoștințele nu se armonizează cu puterea vie a minții și a inimii [ibidem];
- Profesorul – expresia simplității, a umorului sănătos și a unei ținute adecvate.

În condițiile promovării concepției învățămîntului centrat pe student, considerăm că din start învățămîntul universitar trebuie să fie axat pe profesor, chiar și din perspectiva economică a unui prestator de servicii calitative pentru utilizator, apoi pe student.

În speranța creării unei dispoziții pro meditative a cititorului, finalul la care am ajuns, pentru întregire logică, revine la începutul prestabilit al comunicării.

Bibliografie:

1. Йога, А., *Нанутствие 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 COMPETENȚELOR PROFESIONALE ALE VIITORILOR JURIȘTI ÎN CADRUL ORELOR TEORETICE ȘI PRACTICE LA FACULTATEA DE DREPT

Veaceslav PÎNZARI, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: Misiunea de bază a unei facultăți de drept rezidă în a pregăti specialiști în domeniul științelor juridice, apți să se insereze instantaneu în cîmpul muncii și care vor da randamentul maxim în diferitele sfere în care se vor angaja după absolvirea facultății. În acest sens, formarea competențelor profesionale la absolvenții facultăților de drept, reprezintă un deziderat pentru școala superioară din secolul XXI. Unele puncte de vedere proprii asupra faptului cum pot fi atinse aceste performanțe în cadrul orelor teoretice și practice la facultatea de drept, sînt prezentate în materialul ce urmează.

Cuvinte-cheie: *facultatea de drept, competențe profesionale, juriști calificați, 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 specialiștilor în domeniu, misiunea de bază a unei facultăți de drept rezidă în a pregăti specialiști în domeniul științelor juridice, apți să se insereze instantaneu în cîmpul muncii și care vor da randamentul maxim în diferitele sfere în care se vor angaja după absolvirea facultății. În acest sens, formarea competențelor profesionale la absolvenții facultăților de drept, reprezintă un deziderat pentru școala superioară din secolul XXI, lucru instituționalizat și în diferite acte normative, planuri de studii, curricule universitare, strategii etc. atît la nivel național, cît și la nivel internațional.

Pentru a putea vorbi de formarea competențelor profesionale ale viitorilor juriști, în timpul studiilor la facultate, trebuie să stabilim, în primul rînd, ce sînt competențele profesionale sau ce trebuie să înțelegem prin competențe profesionale, în general, iar în al doilea rînd, trebuie să stabilim ce vom înțelege prin competențe profesionale ale juriștilor.

Vom începe studiul nostru prin a prezenta unele accepțiuni ale noțiunii de competență profesională. Așadar, ce este competența profesională, în general? Analizînd literatura de specialitate, am constatat că sînt mai multe accepțiuni ale acestei noțiuni. De exemplu, conform „Ghidului de evaluare a competențelor profesionale” [www.arilog.ro], „*competența profesională reprezintă capacitatea de a aplica, transfera și combina cunoștințe și deprinderi în situații și medii de muncă diverse, pentru a realiza activitățile ce-*

rute la locul de muncă, la nivelul calitativ specificat în standard". Conform aceleiași surse [idem], „*competența profesională este îmbinarea și utilizarea armonioasă a cunoștințelor, deprinderilor și aptitudinilor în vederea obținerii rezultatelor așteptate la locul de muncă*”.

Autorii lucrării citate consideră că a fi competent înseamnă:

- a aplica cunoștințe de specialitate;
- a folosi deprinderi specifice;
- a analiza și a lua decizii;
- a fi creativ;
- a lucra cu alții ca membru al unei echipe;
- a comunica eficient;
- a te adapta la mediul de muncă specific;
- a face față situațiilor neprevăzute [idem].

În afară de literatura de specialitate, noțiunea de competență profesională este utilizată, de asemenea, și în anumite acte normative naționale sau din alte țări. De exemplu, această sintagmă o găsim în legislația României, în „*OUG 129/2000 privind formarea profesională a adulților*”. În conformitate cu art. 5 al acestui act normativ, „*competența profesională reprezintă capacitatea de a realiza activitățile cerute la locul de muncă la nivelul calitativ specificat în standardul ocupațional*”. Competențele profesionale se dobândesc, conform normei legale nominalizate, prin inițiere, calificare, perfecționare, specializare, recalcificare noțiuni definite după cum urmează:

- *inițierea* reprezintă dobândirea unor cunoștințe, priceperi și deprinderi minime necesare pentru desfășurarea unei activități;
- *calificarea* reprezintă ansamblul de competențe profesionale care permit unei persoane să desfășoare activități specifice unei ocupații sau profesii;
- *perfecționarea* constă în dezvoltarea competențelor profesionale în cadrul aceleiași calificări;
- *specializarea* este o formă specifică de formare profesională care urmărește obținerea de cunoștințe și deprinderi într-o arie restrânsă din sfera de cuprindere a unei ocupații;
- *recalificarea* constă în obținerea competențelor specifice unei alte ocupații sau profesii, diferită de cele dobândite anterior.

Am determinat, în linii mari, ce semnifică, în literatura de specialitate sau în legislație, noțiunea de „competențe profesionale”, în general. Să încercăm, din cele prezentate anterior, realizarea unei transpuneri ale competențelor profesionale, în general, pe competențele profesionale ale juriștilor, în particular.

În acest sens, în opinia noastră, a fi jurist competent înseamnă:

- a avea cunoștințe fundamentale și de specialitate în domeniul științelor juridice;
- a putea aplica cunoștințele de specialitate, acumulate în timpul studiilor, în diferite situații practice;
- a folosi deprinderile specifice profesiilor juridice, obținute în cadrul stagiilor de practică;
- a analiza actele normative corespunzătoare unei situații concrete și a lua decizii adecvate acestora;
- a fi creativ, putând propune soluții eficiente de rezolvare a unor cazuri aparte;
- a putea lucra cu alții ca membru al unei echipe;
- a comunica eficient atât cu publicul, cât și cu colegii sau superiorii;
- a te adapta la mediul de muncă specific profesiilor juridice;
- a face față situațiilor neprevăzute care se ivesc în activitatea practică.

Șirul calificativelor ar putea continua. Noi o să ne oprim, pentru a încerca o enunțare a modurilor în care ar putea fi formate aceste competențe atât în cadrul orelor teoretice, cât și a celor practice la facultatea de drept.

Astfel, în primul rînd, toți profesorii, dar mai cu seamă cei care au ore la anul întîi, vor trebui să țină cont că mulți dintre studenții abia înmatriculați au vagi cunoștințe despre studiile la universitate, în general, și la facultatea de drept, în special. În aceste condiții, chiar de la primele ore, dascălii vor trebui să le explice studenților, care este specificul studiilor la facultatea aleasă, ce particularități prezintă pregătirea specialiștilor în domeniul dreptului față de alte domenii, care sînt aspectele speciale ale profesiei de jurist, ce responsabilități implică îmbrățișarea acesteia, ce posibilități de angajare în cîmpul muncii vor avea după absolvirea ciclului întîi sau doi, cum vor putea obține anumite specializări sau care sînt posibilitățile și modalitățile de perfecționare a măiestriei profesionale după absolvire etc. Un lucru foarte important, pe care trebuie să-l înțeleagă studenții, chiar de la primele ore, este că studiile la facultatea de drept nu se rezumă numai la învățarea mecanică a unui anumit număr de dispoziții din diferite acte normative. Este o concepție totalmente greșită pe care, din păcate, o au foarte mulți „*comentatori ai fenomenului învățămîntului superior juridic din Moldova*”, dar și mulți doritori de a învăța la această facultate. Profesorii trebuie să le explice studenților că ei, în timpul anilor de facultate, vor studia mai multe discipline afit de cultură

generală, cât și de specialitate, fundamentale sau de specializare, obligatorii sau opționale, care presupun analiza anumitor instituții din domeniul dreptului public sau privat. Într-adevăr, instituțiile 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 instituțiile dreptului, iar aceste cunoștințe să poată fi aplicate eficient, în orice moment, indiferent de actul normativ în vigoare la acea dată. Nu negăm necesitatea cunoașterii la perfecție a legislației Republicii Moldova de către studenți, dar în cadrul procesului didactic accentul se va pune nu numai pe acest aspect, dar și pe pregătirea teoretică fundamentală, care să ofere posibilitate specialistului să interpreteze și să aplice corect actele normative, pe cunoașterea doctrinei juridice, a jurisprudenței naționale și internaționale, pe cunoașterea și interpretarea fenomenelor sociale etc., absolvenții fiind specialiști dezvoltăți multilateral.

Un alt lucru foarte important, asupra căruia vor insista profesorii în cadrul orelor teoretice dar și practice, este limbajul juridic. Astfel, în procesul de predare-învățare studenții vor avea surpriza să vadă că unele noțiuni, ce par în genere cunoscute și care, prin urmare, n-ar pune întrebări în vederea înțelegerii lor să aibă, de fapt, accepții diferite față de limbajul comun. Iată de ce cunoașterea, înțelegerea și utilizarea corectă a terminologiei de specialitate, folosirea termenilor adecvați situațiilor juridice concrete, reprezintă un aspect foarte important în formarea competențelor viitorilor juriști, asupra căruia trebuie să se lucreze în permanență atât în cadrul orelor la facultate, dar și individual.

La începutul fiecărui curs, cadrele didactice vor trebui să prezinte studenților curricula disciplinei, accentuînd care sînt obiectivele materiei date, ce competențe vor fi formate în urma studiului acesteia, ce instituții vor fi analizate la orele de curs sau seminar și care vor fi învățate independent, lucrările căror specialiști urmează să fie consultate în procesul de studiu, ce acte normative stau la baza instituțiilor date etc.

În procesul de predare a materiei atât în cadrul orelor teoretice, cât și a celor practice, profesorii vor utiliza diferite procedee didactice, clasice sau moderne, care să facă procesul de predare-învățare informativ, formativ, interactiv, atractiv, captivant, interesant etc., să nu se rezume numai la redarea conținuturilor, lucru care, de altfel, nu poate fi exclus în totalitate, dar care nu trebuie să eclipseze celelalte metode și procedee didactice. Pentru reușita pregătire a specialiștilor, este indicată utilizarea formei interactive de predare, cînd informația este pusă la dispoziția studenților de către profesor sau studenții singuri prezintă unele informații, apoi ei sînt puși în situația să o analizeze și să o comenteze, să propună soluții și să le aplice în practică la anumite situații concrete. Analiza actelor normative naționale sau străine, elaborarea proiectelor de acte normative, depistarea lacunelor strecurate în legislație și elaborarea propunerilor de *lege ferenda*, analiza doctrinei juridice, studierea jurisprudenței naționale și străine, elaborarea cererilor de chemare în judecată, a diferitor modele de contracte, procese-verbale, rechizitorii, încheieri, decizii, hotărîri sau sentințe judecătorești, participarea la procesele simulate, acordarea consultațiilor specializate în cadrul activității 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 specialiștilor în domeniul științelor juridice de calificare înaltă. Nu trebuie omisă nici activitatea științifică a studenților, or acest aspect este deja unul inerent pregătirii specialiștilor în condițiile moderne. Prin urmare, activitatea în cadrul cercurilor științifice studențești, participarea cu comunicări la conferințele științifice în țară sau peste hotare, publicarea articolelor științifice în revistele de specialitate, participarea la olimpiadele interuniversitare, elaborarea tezelor de an, de licență sau de master reprezintă unele oportunități ale studenților, prin intermediul cărora, sub îndrumarea cadrelor didactice experimentate, să desfășoare și activitatea de cercetare științifică, formînd specialiști 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 posibilităților de aplicare în practică a acestor cunoștințe, în cadrul orelor de seminar sau în timpul practicilor efectuate în instituțiile specializate, reprezintă cheia succesului în pregătirea unor specialiști calificați în domeniul științelor juridice. Și dacă probleme deosebite în ceea ce privește pregătirea teoretică a viitorilor juriști, de obicei, nu întîlnim, în privința pregătirii acestora sub aspect practic, adică crearea condițiilor ca aceștia să-și poată demonstra și aplica cunoștințele teoretice în practică, întîlnim destul de multe dificultăți. Aceste dificultăți sînt de ordin diferit, de exemplu:

- nu există cadrul legal adecvat care ar reglementa modalitățile eficiente de realizare a stagiilor de practică de către studenții facultăților de drept în instituțiile și organele specializate; nu este specificată modalitatea încheierii contractelor de practică între student-universitate-instituția specializată;
- nu sînt elaborate indicațiile metodice cu privire la promovarea tuturor tipurilor de practică atât la nivelul licență, cât și la masterat; nu este definitivat modelul caietului de practică;
- nu este stabilită și respectată modalitatea de susținere a examenului de practică etc.

Aceste carențe își lasă, într-un fel, amprenta asupra pregătirii specialiștilor la facultatea de drept, dar, în același timp, reprezintă un factor care ne mobilizează să căutăm modalități de a le înlătura, astfel

că activitățile de formare a specialiștilor de o calificare înaltă în domeniul științelor juridice să se deruleze în condiții optime.

Bibliografie:

1. http://www.arilog.ro/fisiere/materiale/Ghid_evaluarea_competentelor_2009.pdf

**FORMAREA JURIDICĂ A STUDENȚILOR FACULTĂȚII DE DREPT
ÎN CADRUL CLINICII JURIDICE UNIVERSITARE DIN BĂLȚI**

Eduard BOIȘTEANU, *Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Nicolae SADOVEI, *Universitatea de Stat din Moldova din Chișinău, Republica Moldova*

Rezumat: În acest articol se pune în discuție problematica formării juridice a studenților Facultății de Drept în cadrul Clinicii Juridice Universitare din Bălți. Autorii articolului au relevat modalitățile de aplicare a metodei „show-ului educațional” și, în același timp, au constatat imposibilitatea aplicării metodei experimentale în procesul instruirii juridice. A fost elucidat, de asemenea, specificul formării și instruirii clinice a studenților.

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 și instruirea juridică în special, ar reprezenta un nonsens absolut dacă ar fi percepută în afara comunicării. Singura posibilitate pe cât de eficientă, pe atât de naturală, în calitatea noastră dublă pe care o avem de profesioniști ai Dreptului și, respectiv, profesioniști ai Universității, constă în transmiterea mesajului bine conturat în cadrul specialității și specializării, pe care le deținem, celorlalți actori ai sistemului de instruire juridică universitară – studenților, 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 educațional” în procesul instruirii juridice.* Fiind de formație inițială profesioniști ai dreptului, cunoaștem faptul că disciplinele juridice, atât obligatorii, cât și opționale, diferă de la caz la caz, aflându-se pe linia atractivității materiei curriculare pe care o conțin nu doar la o anumită depărtare una de cealaltă ci, uneori, la poluri diferite ca și interes. În acest sens, rolul cadrului universitar constă adesea în a face inclusiv și *show educațional*, pentru a menține cel puțin deschis interesul studentului pentru materia predată și pentru a nu crea respingerea studentului față 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 educațional universitar, ține de mai mulți factori, unul dintre aceștia fiind *gradul de implicare a actorilor educației*. Aici intervine necesitatea unei comunicări centrate pe mai multe *metode euristice*, bazate pe studiu și cercetare prin descoperire, ce servesc la obținerea unor cunoștințe noi în căutarea adevărului. Una dintre metodele eficiente și cu un grad mare de impact în cadrul sistemului educațional universitar constă în efectuarea experimentelor, metodă mai puțin aplicabilă în cadrul instruirii juridice. Știința dreptului, fiind o știință din domeniul umanist, este, de regulă, mai puțin compatibilă cu un astfel de instrument valoros al cercetării științifice, precum este experimentul, poate cu excepția științei criminalistice și altor câteva subdomenii complementare dreptului. De aceea, pentru cadrul universitar, ca și actor al sistemului educațional de la Facultatea de Drept, este importantă utilizarea altor metode eficiente pentru a suplini lipsurile apărute prin posibilitatea pierderii unei anumite doze de credibilitate față de materia expusă studenților, datorită imposibilității utilizării metodei experimentale în procesul instruirii juridice. În acest caz, putem utiliza metode euristice de alternativă cum ar fi: explicația, demonstrația etc., dar și 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 acționa pe mai multe planuri asupra studentului-jurist: ca stimulent al activității intelectuale, catalizator în plan acțional, amplificator și modelator a relațiilor afective. Sensibilizarea studentului-jurist pentru activitate, provocarea interesului trebuie să devină o modalitate fundamentală de menținere și orientare a motivației pentru învățare pe parcurs, după cum însăși trăirile afective ale studentului, induse de comportamentul

universitarului ca actor al sistemului educațional, acționează ca fundal stimulatoriu sau, dimpotrivă, redundant pentru sine însuși și pentru alții. În acest sens, pentru cadrul didactic universitar esențială devine conștientizarea segmentului energetic al relaționării, adaptînd o atitudine receptivă și flexibilă, cu intenția de a motiva studentul-jurist. O implicare generatoare de sens interacțional poate fi expresia unei maturități intelectuale și afective a universitarului care-i permite studentului atât afirmarea imaginii și respectului față de sine, cât și afirmarea imaginii și respectului față de terți. Astfel de manifestări susțin afirmarea competențelor de către ambii actori ai sistemului educațional juridic. În acest sens, devin prioritare, în cadrul procesului de instruire juridică, *formarea unei atitudini comunicative adecvate, dezvoltarea capacității empatice a universitarului și abilitatea de a motiva interlocutorul*. Atitudinea comunicativă este, deseori, evidențiată de diversele forme ale comunicării, fiind susținută de o serie întregă 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 și a instruirii juridice, constă în atitudinea empatică a universitarului. Așa cum se menționează în literatura de specialitate, „empatia se construiește pe conștientizarea de sine; cu cât sîntem mai deschiși față de propriile noastre emoții, cu atât sîntem mai capabili să interpretăm sentimentele altora” [Larsen 2007: 137].

În ceea ce privește formarea și instruirea clinică a studenților, atragem atenție asupra faptului că Clinica Juridică Universitară din Bălți este o instituție obștească care funcționează în cadrul Facultății de Drept a Universității de Stat „Alecru Russo” din Bălți, avînd drept scop consolidarea prin aplicarea practică a cunoștințelor studenților, formarea la studenți a aptitudinilor (abilităților) profesionale, cultivarea spiritului civic și rezolvarea anumitor probleme de natură social-juridică din zonă.

Se cere menționat faptul că conceptul instruirii clinice s-a format pe la sfîrșitul sec. XIX -începutul sec. XX. În opinia unor autori, ideea instruirii clinice apare în Statele Unite ale Americii ca o modalitate alternativă de studiere a dreptului, însă un fenomen similar se înregistrează, în același timp, în Germania și Rusia [Căpățînă 2002: 5].

Ca urmare a apariției instruirii clinice, procesul de studiu în instituțiile de învățămînt cu profil juridic a căpătat un pronunțat caracter aplicativ (practic). Tinerii capătă experiențe practice, aflîndu-se în preajma unui tutore (avocat), acest lucru fiind posibil prin îndeplinirea activității de secretariat și prin întocmirea diverselor acte procesuale legate de clienții Clinicii Juridice.

Scopurile instruirii clinice juridice se realizează prin următoarele metode: studenților li se oferă posibilitatea de a cunoaște aspectele practice ale profesiei juridice și de a participa la activitatea juridică reală; studenții își dezvoltă simțul propriei responsabilități pentru munca efectuată și rezultatele ei; aplicarea metodelor interactive de predare; alte mijloace stabilite de fiecare clinica juridică în parte în dependență de specificul activităților sale.

În Republica Moldova, activitatea clinicilor juridice este reglementată de *Standardele Minime privind organizarea și activitatea clinicilor juridice din Moldova*, elaborate și aprobate la Conferința reprezentanților clinicilor juridice (23 iunie 2004) [Standardele]. Astfel, clinica juridică are un program de instruire care este realizat sub formă de programe, cicluri, cursuri, seminare, lecții practice, organizarea audienței cetățenilor ș.a. Cursul minim de instruire clinică trebuie să includă următoarele componente: studierea regulilor de lucru în cadrul clinicii juridice; studierea regulilor de evidență și gestionare a documentației în clinică; studierea deontologiei juristului-practician; instruirea în domeniul interogării (anchetării, interviuării) clientului; instruirea în domeniul analizei cazului și al formării poziției juridice; instruirea în domeniul consultării clientului; instruire în domeniul scrierii documentelor juridice.

În final, atragem atenția asupra faptului că, datorită abilităților și competențelor curatorilor clinicii juridice, precum și ca rezultat al activităților desfășurate de către studenți în cadrul clinicii juridice, poate fi facilitată înțelegerea semnificației sociale a profesiei de jurist.

Bibliografie:

1. Larsen, Randy, *Cognitive Operations Associated With Individual Differences*, în „Affect Intensity. Journal of Personality and Social Psychology”, 53 (1987), citat după Daniel Goleman, „Inteligența emoțională”, București, Editura „Curtea Veche”, 2007.
2. Căpățînă, Ion; Blănaru, Dragoș; Zaharia, Victor, *Instruire clinică*, Chișinău, Editura Pontos, 2002.
3. *Standardele minime de activitate a clinicilor juridice din Moldova* // <http://www.scribube.com/medicina/STANDARDELE-MINIME-DE-ACTIVITA211631424.php> (pagina WEB accesată la data de 2 octombrie 2010).

ASPECTE PSIHLOGICE ÎN ACTIVITATEA PROFESIONALĂ A JURIȘTILOR

Inga PUTINA, *Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: În activitatea profesională a juriștilor, rolul principal îl deține abilitatea de a utiliza creativ experiența psihologică de influențare asupra propriei personalități cât și asupra persoanelor cu care juristul intră în contact în

Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

procesul activității de muncă. Pentru realizarea eficientă a obiectivelor propuse, juriștii trebuie să cunoască foarte bine bazele psihologiei.

Una din sarcinile de bază ale psihologiei muncii judiciare, o constituie evidențierea raportului logic dintre personalitate și cerințele care sunt înaintate profesiei respective. În rezultatul abordării sistemice, se poate stabili legătura dintre calitățile de bază în structura personalității și de a evidenția cei mai importanți factori ai eficienței activității muncii în concordanță cu specialitatea.

La etapa actuală nu există niciun dubiu că, în mare, cunoștințele vaste ale psihologiei sunt necesare majorității lucrătorilor din domeniul judiciar, deoarece, după natura activității sale profesionale, ei, în mod sistematic, intră în contact cu oamenii, influențează asupra lor, desfășoară o anumită activitate educativă.

Cuvinte-cheie: *activitate profesională, juriști, cunoștințe psihologice, experiență psihologică, manieră de comunicare, domeniul judiciar, abilități 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 juriștilor, pe lângă cunoștințele calificate, priceperile și deprinderile speciale, solicită la majoritatea colaboratorilor afit cunoștințe psihologice, cât și prezența tehnicilor de lucru care ar asigura un nivel înalt al culturii comunicării.

La etapa actuală, pentru majoritatea colaboratorilor din domeniul judiciar, cunoașterea bazelor psihologiei constituie condiția necesară pentru o activitate profesională de succes [Красникова 2004: 166].

Activitatea juriștilor este legată de contactul nemijlocit cu persoanele. În consecință, una din direcțiile principale de activitate a juriștilor o constituie funcția comunicativă, care presupune comunicarea în condiții reglatoare de drept. Pe lângă aceasta, activitatea de muncă a juriștilor este caracterizată prin tensiune emoțională, legată de emoțiile negative și de necesitatea de reprimare a lor. În același timp, toți cei care în anumite circumstanțe, intră în contact cu juriștii așteaptă de la ei îndeplinirea conștiințioasă a obligațiilor, cât și o atitudine respectuoasă. Toți acești factori înaintează cerințe către o bună pregătire psihologică a juriștilor. Sistemul de cunoștințe psihologice include în sine, în primul rând, cercetările psihicului uman: senzațiile și percepțiile, atenția și memoria, imaginația și gândirea, comunicarea și comportamentul, capacitățile, calitățile și însușirile personalității și multe altele.

Pentru un spectru larg de profesii juridice, pe lângă instruirea de specialitate, experiență și dexterități este necesar înaintarea cerințelor cu privire la stabilitatea și echilibrul psihologic. Plus la aceasta, pentru unii dintre ei, de exemplu pentru anchetatori, o importanță deosebită o au abilitățile de comunicare. Anume aceste abilități, dar și o bună pregătire psihologică oferă posibilitatea să se realizeze eficient interogațiile. Eficiența interacțiunii dintre anchetator și acuzat depinde, în primul rând, de contactul psihologic dintre ei. Profunzimea acestui contact, de obicei, are tangențe cu nivelul la care s-a realizat. Trebuie de specificat că anchetatorii cu experiență care cunosc subtilitățile psihologiei, intuitiv și conștient, modifică unii parametri ai discuției, utilizează unele tehnici tactice și psihologice în funcție de particularitățile individuale ale personalității și ale comportamentului acuzatului.

Abilitățile de comunicare și echilibrul psihologic au importanță nu doar pentru anchetatori, dar și pentru majoritatea colaboratorilor din domeniul judiciar, în special pentru avocați, judecători, procurori, comisari și alți specialiști.

O altă necesitate ilustrată în pregătirea psihologică a juriștilor poate servi studierea personalității infractorului. Această cercetare trebuie să includă în sine cercetarea lumii interioare ale acuzatului, necesitățile sale, instinctele care stau la baza acțiunilor sale (motivele comportamentului), structura generală și particulară a caracterului său, sfera emoțional-volitivă, capacitățile, particularitățile individuale ale activității intelectuale, care include gândirea, memoria, atenția și alte procese psihice cognitive.

Stabilirea particularităților psihologice ale infractorilor constituie partea componentă a investigațiilor infracțiunilor, dar, de fiecare dată, volumul de dovezi colectate sînt concretizate, în funcție de caracterul dosarului penal și de particularitățile personalității acuzatului în cazul dat.

Este logic de a se sublinia că este imposibil să se stabilească limitele studierii personalității infractorului. De regulă, cu cât este mai larg spectrul de cunoștințe al anchetatorului, cu atât va fi mai eficientă practica de anchetă și rezultatele tehnicilor de lucru mai exacte. Un anchetator experimentat, care deține anumite cunoștințe în domeniul psihologiei, tinde să obțină mai multe informații decît sunt necesare

re pentru rezolvarea cazului dat. Datele obținute, anchetatorul le poate utiliza pentru descoperirea infracțiunii. Astfel, de exemplu, bunăvoința și compasiunea acuzatului, de obicei, sunt neimportante din punct de vedere legal, dar cunoașterea acestor însușiri sunt necesare anchetatorului pentru stabilirea tacticii corecte de anchetă, îndreptată spre obținerea unor mărturii sincere de la acuzat.

Una dintre componentele cercetării psihologice a situației acuzatului, dar și într-un șir de cazuri a părții părtinoare, constituie studierea stării emoționale a participanților în momentul comiterii infracțiunii. Stabilirea stării emoționale a acuzatului este necesară pentru calificarea infracțiunii săvârșite într-o stare de îngrijorare profundă, apărută pe neașteptate. Una dintre caracteristicile psihologice ale conceptului de îngrijorare profundă îl constituie afectul fiziologic. Particularitățile sferei emoționale ale acuzatului pot fi evaluate prin cercetarea impactului ce-l manifestă amenințările și constrângerile.

Cunoașterea de către juriști a psihologiei acuzatului, în special particularitățile generale și individuale, nivelul de apreciere, stabilitatea emoțională etc., sînt necesare în aprecierea acțiunilor victimei și infractorului. Totuși particularitățile psihologiei acuzatului nu pot și nu trebuie cercetate în cadrul circumstanțelor care ar influența nivelul și caracterul de răspundere penală.

Competența profesională a colaboratorilor sistemului judiciar este în strînsă legătură cu potențialul personalității concrete, adică cu sistemul de factori psihologici, care pot fi fuzionați sub noțiunea generală de cultură psihologică [Зельдович 2003: 12].

Componentele de bază ale culturii psihologice juridice constituie psihologia personalității și activității, procesele psihice cognitive, sfera emoțional-volitivă și capacitățile personalității, caracterul și temperamentul, problemele tipologiilor personalității și perfecționarea ei, motivația, psihologia muncii juridice, cît și caracteristicile psihologice ale specialităților juridice, abilitățile și tehnicile de utilizare creativă a cunoștințelor achiziționate în procesul comunicării și în practica de activitate zilnică.

Pentru un jurist este deosebit de important să fie capabil să-și repartizeze rațional forțele și capacitățile proprii, pentru a păstra nivelul rezultativității și eficacității muncii sale pe parcursul zilei de muncă, să dețină calități psihologice profesionale, să dobîndească informații optime pentru confirmarea ipotezelor înaintate cu o consumare minimală a energiei psihice.

În dezvoltarea consecventă a unor calități profesionale, ca flexibilitatea minții și a caracterului, acuitatea spiritului de observație și memoria bună, stăpînirea de sine și calmul, principialitatea și corectitudinea, caracterul organizat și spiritul de independență, o importanță decisivă o au recomandările științei psihologice, care indică asupra direcțiilor și modalităților corecte de formare. Competența psihologică poate servi la preîntîmpinarea unor erori destul de grave, care pot apărea uneori în aprecierea faptelor persoanei, ca urmare a neglijării momentelor psihologice.

Juriștii trebuie să țină cont că atît reacția persoanei, cît și întreaga structură a vieții sale interioare, depinde de particularitățile care s-au format în procesul experienței sociale, în funcție de necesitățile, motivele și interesele personalității.

Pentru a înțelege natura psihologică a unei anumite însușiri primordiale din punct de vedere profesional și de a stabili ce funcție realizează în procesul de activitate, este necesar ca această însușire să fie cercetată sub aspect personal și din perspectiva motivației și scopului activității.

În cazul unei abordări autentice de ansamblu, este important de a investiga fiecare însușire a personalității.

În afară de cele enunțate mai sus, abordarea sistemică propune ca aspect central al cercetării însuși procesul de activitate și oferă posibilitatea de a face o descriere amplă și exactă a procesului, ținînd cont de toate elementele încadrate.

Majoritatea profesiilor juridice (în special, cele de judecător, procuror, avocat), la etapa actuală, sunt considerate prestigioase, deși foarte frecvent cei care realizează această alegere nu conștientizează dificultatea activității ulterioare sau cerințele ce le vor fi înaintate. În ansamblu, activitatea juridică soliciită tensiune înaltă, răbdare, conștiinciozitate, cunoștințe, responsabilitate înaltă, bazată pe respectarea normelor legii. Munca juriștilor, fiind diversă și complicată, are un șir de caracteristici, care o diferențiază 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 însăși norma de drept. Fiecare caz pentru anchetator, procuror, judecător, avocat reprezintă un obiectiv nou. Cu cît mai puține șabloane vor fi utilizate în abordarea lui, cu atît crește probabilitatea să se încununeze de succes căutarea adevărului. În al doilea rînd, toată activitatea juridică este reglată de drept, care își lasă amprenta asupra personalității fiecărui jurist. Chiar și în planificarea activității sale, fiecare specialist la nivel intuitiv va confrunta acțiunile viitoare cu normele legislative, care reglementează aceste acțiuni.

Practic, pentru toate profesiile juridice una din părțile principale de activitate constituie activitatea de comunicare, care lasă o amprentă tranșantă asupra tuturor participanților la procesul de comunicare și plasează profesiile juridice într-o categorie specială.

Pentru majoritatea profesiilor juridice este caracteristică necesitatea organizării activității care, de regulă, include două aspecte:

1) Organizarea activității proprii în decursul unei zile, săptămâni, cît și organizarea lucrului asupra cazului concret în condițiile zilei de muncă nelimitate;

2) Organizarea lucrului în echipă cu alte persoane, organe, părți implicate în procesul penal.

Activitatea juriștilor este un fenomen ierarhic. Fiecare nivel înaintea anumite obiective ce trebuie realizate. Odată atinse, acestea oferă posibilitatea de a trece la realizarea unor obiective mai înalte. În funcție de diversificarea direcțiilor de activitate juridică, cresc și cerințele înaintate față de personalitate. Pregătirea tînărului specialist către o activitate profesională include în sine componentele motivaționale, cognitive, emoțional-volitiv, instruirea sa în ansamblu.

Capacitățile către viitoarea activitate profesională este logic să fie studiate în coraport cu sistemul de calități profesionale de bază ale personalității juristului:

- în domeniul activității sociale: tendința ca adevărul să triumfe, umanismul, onestitatea, principialitatea;
- în domeniul investigațiilor: spirit de observație, stabilitate, concentrarea atenției asupra obiectelor importante profesional;
- în domeniul activității comunicative: comunicabilitatea, echilibrul emoțional, tactul, reținerea, coerența în vorbire;
- în domeniul activității organizaționale: organizarea, consecvența, insistența [Зельдович 2003: 31].

La etapa actuală nu există nici un dubiu referitor la cunoștințele vaste ale științei psihologiei care sînt necesare aproape tuturor lucrătorilor din domeniul judiciar, deoarece după natura activității sale profesionale, ei în mod sistematic intră în contact cu oamenii, îi influențează, desfășoară o anumită activitate educativă. Știința despre activitatea și viața psihică a omului, care studiază procesele psihice cognitive, particularitățile generale și individuale ale personalității, temperamentul, caracterul, deprinderile și tendințele personalității, nu poate să nu aibă tangențe directe cu cercetarea și descoperirea infracțiunilor 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 Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: În prezentul articol autorul argumentează necesitatea asigurării științifice a măsurilor de control social asupra criminalității, corupției și altor deviații sociale, precum și crearea unui sistem național de instruire criminologică. Este atestată starea de criză în știința criminologică autohtonă, nivelul insuficient de asigurare teoretică și informațională a măsurilor de contracarare și prevenire a patologiilor sociale, inclusiv asigurarea securității criminologice. Sunt trasate obiectivele de cercetare și problemele criminologice-cheie la etapa actuală de dezvoltare a societății moldovenești. Sunt făcute propuneri concrete care ar permite crearea în Republica Moldova a unui sistem eficient de instruire criminologică.

Cuvinte-cheie: *criminologie, criminalitate, corupție, securitate criminologică, devianță socială, asigurare științifică, prognozare criminologică, probleme criminologice, criminologia legislației, criminalitatea organizată, criminologia și 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 criminalității, corupția și alte deviații sociale cum ar fi: alcoolismul, narcomania, prostituția, vagabondajul, suicidul etc. rămân cele mai acute probleme sociale și principala forță distructivă în societate, fenomene care afectează grav interesele legitime ale cetățenilor, mersul reformelor și statornicirea statului de drept. Din această cauză prevenirea și combaterea acestor vicii sociale și protecția criminologică rămâne prioritară în societate.

Realizările în acest domeniu ar fi mult mai eficiente dacă activitatea de prevenire și combatere a criminalității, corupției și altor deviații sociale ar fi efectuate în baza unui suport științific adecvat și de către cadre cu o pregătire profesională specială în domeniul științelor penale ale criminologiei, psihocriminologiei, deviantologiei, victimologiei. Or, premisa eficacității măsurilor de control asupra criminalității rezidă în rezolvarea corectă a unui ansamblu de probleme: cunoașterea genezei și esenței fenomenelor criminale, corupției și a devianțelor sociale; determinarea stării reale și tendințelor acestora în țară; dezvăluirea determinantelor fenomenelor în cauză, factorilor și împrejurărilor ce favorizează comportamentul deviant; realizarea prognozelor criminologice și modelarea stării sociale în devenire după procesele ce se derulează în țară. Aceasta permite, la rândul său, *formularea strategiei și politicii statale*, în vederea controlului asupra criminalității, corupției și altor devianțe sociale, iar apoi – elaborarea unui *mecanism anticrimă și anticorupție integrat în sistemul securității naționale*.

Prognozarea criminologică creează premisele reflectării corecte în legislație a fenomenelor în cauză și asigurarea cu o serioasă bază juridică a complexului de măsuri privind prevenirea și combaterea patologiilor sociale, elaborarea și aplicarea unor metode și mijloace speciale adecvate pericolului acestora.

Este necesară și inițierea *expertizei criminologice* a proiectelor de legi, prezentate spre adoptare, întrucât fiecare decizie cu caracter de lege generează modificarea relațiilor sociale și, deseori, legile și hotărârile adoptate produc un efect cu totul neașteptat, în multe cazuri servind drept catalizator al diverselor încălcări și al apariției unor noi tipuri de infracțiuni. Expertiza criminologică a proiectelor de legi, a programelor economice sau sociale ar înlătura sau, cel puțin, ar diminua consecințele negative, ar permite crearea unui cadru legislativ adecvat necesităților sociale în domeniul prevenirii și combaterii criminalității, corupției și a altor devianțe sociale.

Organele de drept și de administrare locală și-ar fortifica considerabil activitatea de contracarare și, respectiv, de prevenire a criminalității, în condițiile în care ar fi create subdiviziuni de analiză, planificare și evaluare criminologică, după modelul țărilor avansate. Se impune instituirea funcției de criminolog și în cadrul instanțelor de judecată, având sarcina de evaluare criminologică a persoanei trase la răspundere penală și de propunere de măsuri de influență adecvate pericolului social al faptei și al făptuitorului. Se cer măsuri de educare criminologică și victimologică a populației, în vederea schimbării modului de gândire a indivizilor.

Pentru realizarea obiectivelor trasate e necesar de văzut clar și acele probleme care stau în fața științei criminologice din țara noastră. Doar anume criminologia este chemată să direcționeze procesul de căutare a unor căi conceptuale de sporire a eficacității luptei contra criminalității, corupției și altor patologii sociale.

Se cere de remarcat că starea criminologiei, statutul ei social, existența unui mecanism statal de stimulare a cercetărilor criminologice și de dezvoltare a criminologiei este un test social pentru stat, un indicator al existenței și al maturității democrației în statul concret. Iată de ce dezvoltarea criminologiei este în directă dependență de susținerea de către stat a acestei științe. Fără susținerea statului, fără stimularea cercetărilor criminologice de către factorii de decizie, fără solicitarea rezultatelor cercetărilor științifice de către organele de resort – toate eforturile pot fi sortite eșecului, și criminologia din Moldova în loc să devină o știință recunoscută în lume poate să rămână doar o filă în istoria statului moldav și o ocupație a unor patrioți ai criminologiei și ai neamului.

Aici se iscă problema interdependenței dintre criminologie și politică. Da, investigațiile criminologice depind în mare măsură de interesele și pasiunile cercetătorului, însă fiind determinate de necesitățile sociale și destinate practicii ce vizează combaterea criminalității și a altor patologii sociale, problematica unor atare investigații ține de interesele și politica de stat în domeniu. În această ordine de idei, o deosebită importanță o are poziția civică a criminologului, deoarece lui îi revine sarcina de a studia procesele și aspectele negative din viața socială și administrarea socială, de aceea, de multe ori, criminologul care scoate în evidență deficiențele din activitatea guvernanților și a politicienilor este tratat ca oponent politic. Acesta ar fi încă un motiv pentru care structurile oficiale nu sunt interesate în dezvoltarea științei criminologice în țară. Însă, odată cu înlăturarea comuniștilor de la putere, par a fi trecute în istorie timpurile când criminologia avea menirea să fundamenteze teoretic interesele puterii privind combaterea infracționalismului, bazându-se pe niște postulate pur ideologice. Savantul criminolog servește doar adevărul, iar criminologul-meseriaș – puterea. Fără îndoială, criminologia nu poate fi doar una oficială, este necesar a crea un sistem de instituții, organizații, centre criminologice nu numai pe lângă structurile statale specializate, ci și în cadrul instituțiilor de învățământ, de cercetări științifice și pe lângă organizațiile non guvernamentale.

Afirmarea și dezvoltarea criminologiei din Republica Moldova este un proces condiționat de o mulțime de factorii, dintre care voi nominaliza cei primordialii.

În primul rând, menționăm afirmarea noii paradigme criminologice, deoarece noua realitate criminologică necesită cu insistență o nouă criminologie. Perioada actuală se distinge prin faptul că sunt revă-

zute problemele conceptuale ale criminologiei – metodologia științei, locul și rolul ei în sistemul științelor, obiectul și scopul criminologiei. Acest proces este condiționat de faptul că în prezent criminalitatea, atât în R. Moldova, cât și în alte țări din spațiul ex-sovietic, diferă nu numai cantitativ, ci și calitativ de criminalitatea anilor 70-80. Aname atunci au fost elaborate și aplicate majoritatea metodelor de cercetare criminologică. Noua situație criminogenă necesită noi metode de cercetare, o nouă mentalitate criminologică și, prin urmare, o nouă criminologie.

Apariția noilor idei în criminologie trebuie să se bazeze pe cunoașterea perfectă a teoriilor criminologice contemporane, a istoriei criminologiei, pe o analiză și o atitudine critică față de toate conceptele și teoriile criminologice. Uneori, căutarea unor idei poate fi chiar absurdă și poate depăși limitele acceptate în prezent în criminologie. Asemenea idei și concepte apar la intersecția dintre diferite științe, care sunt departe de jurisprudență, de aceea, considerăm, în mare, criminologii trebuie să insiste asupra unor studii interdisciplinare, în scopul cunoașterii profunde a proceselor care au loc în societate și care duc la transformări sociale, economice, politice, la schimbarea mentalității oamenilor etc. Aceasta este foarte important, deoarece, nu de puține ori, reformele sunt inițiate și se derulează sub influența unui interes criminal.

Al doilea factor constă într-o viziune clară asupra sarcinilor și obiectivelor de cercetare care stau în fața științei criminologice autohtone.

Astăzi, în atenția cercetătorilor se află atât probleme referitoare la manifestări noi ale criminalității, care necesită o interpretare criminologică, cât și manifestări cunoscute deja, care însă au luat alte contururi criminogene și de aceea cer o nouă intervenție criminologică.

Necesită o continuă dezvoltare teoriile criminologice speciale (sectoriale) – victimologia, vailenologia, criminologia grupărilor criminale, crimiopenologia, criminalitatea profesională și recidivistă, criminologia familiei contemporane moldovenești, criminologia politicii, teoria securității criminologice, etc.

Actuală rămâne problema criminalității în rândurile minorilor și tineretului, criminalitatea latentă. Corelațiile dintre violența criminală și criminalitatea cupidantă, necesită a fi supuse unor noi analize.

De asemenea, trebuie cercetate și mecanismele de interconexiune a proceselor ce se derulează în sfera economică, politică, a culturii și de drept cu criminalitatea, se impune și cunoașterea influenței nemijlocite a condițiilor social-economice asupra săvârșirii diferitelor tipuri de infracțiuni, deplasând accentul spre factorii ce determină schimbările negative în structura și tendințele criminalității.

Importantă rămâne problema statutului social și comportamental al infractorilor. Schimbările ce au loc în stratificarea socială impun criminologilor un studiu privind influența acestui proces asupra comportamentului infracțional al reprezentanților diferitelor categorii sociale. În prezent, apar probleme referitoare la persoanele care nu lucrează și nici nu învață, care consumă droguri, care se prostituează, migranți și problemele ce țin de criminalizarea păturilor marginale ale societății noastre.

De interesele criminologiei sunt și cele privind nihilismul și cinismul juridic, tolerarea comportamentului infracțional, a deprinderii, adaptării și admiterii în societate a modelului ilicit de realizare a intereselor și necesităților.

Devine actuală problema criminalității persoanelor juridice, problema asigurării securității criminologice în condițiile „privatizării” unor funcții polițienești de către serviciile nestatale de pază și detectivi.

Actuale devin, dar până când rămân în afara vizorului criminologic, problemele ce apar în condițiile globalizării și informatizării. Nu găsim nici un studiu al manifestării fenomenului de reiderism în condițiile Republicii Moldova, fenomen prezent în spațiul moldovean în ultimii ani.

Nu trebuie uitată problema criminalității organizate. Referitor la această problemă vreau să-mi exprim nedumerirea privitor la faptul că în ultimii câțiva ani problema criminalității organizate a decăzut din vizorul cercetătorilor moldoveni. Oare criminalitatea organizată nu mai este actuală în condițiile 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 și albindu-și numele, reprezentanții crimei organizate și ai economiei tenebre, prin corupție, prin infiltrarea în economia legală și acapararea principalelor ramuri ale economiei moldovenești și ale altor sfere sociale se va contopi definitiv cu structurile statale. Această tendință este reală în condițiile lipsei unor mecanisme eficiente de control al societății civile asupra puterii de stat.

Este necesară dezvoltarea criminologiei legislației, doar e știut că fiecare decizie cu caracter de lege generează modificarea relațiilor sociale și, deseori, legile, decretetele și hotărârile adoptate produc un efect cu totul neașteptat, în multe cazuri servind drept catalizator al diverselor încălcări și al apariției unor noi tipuri de infracțiuni. De aceea este absolut necesară antrenarea criminologilor în elaborarea cadrului juridic, care ar corespunde realității criminogene și care ar anticipa procesele negative din țară.

Una dintre direcțiile de investigații ar fi studierea factorilor ce influențează eficacitatea normelor juridico-penale, funcția lor preventivă prin stimularea comportamentului licit și abținerea de la săvârșirea

de infracțiuni sub pericolul pedepsei. Cu alte cuvinte, este vorba de aspectul criminologic al procesului legislativ de criminalizare și decriminalizare.

Actualmente au o importanță majoră investigațiile criminologice comparate. E necesar a studia criminalitatea din Republica Moldova în contextul tendințelor mondiale și regionale, deoarece, o dată cu trecerea de la un sistem social la altul, la economia de piață (în cele mai barbare și denaturate forme de realizare), criminalitatea în țara noastră capătă trăsături și tendințe identice cu cele ale criminalității din țările europene (dar mai mult africane și sud-americeane). Studiile comparate ar permite verificarea propriilor construcții criminologice, orientându-ne spre aspectele pozitive și ocolindu-le pe cele negative cu care au avut deja a face diferite țări.

Din cunoașterea relațiilor dintre criminalitate și 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 criminalității ca reacție la realitatea socială, metodă ce ar putea fi aplicată ca model în viitoarele investigații criminologice. Cu regret, nu există însă metode eficiente și unanim acceptabile ce ar reflecta statistica infracționalismului, iar metodele de cercetare științifică existente sunt ignorate de majoritatea criminologilor. Tezele de doctorat și studiile criminologice din ultimii ani sunt lipsite de o analiză cantitativă a fenomenului infracțional investigat.

E nevoie a elabora, cel puțin în linii generale, un model criminologic unic privind conceptul criminalității și determinarea acestuia din urmă, selectarea metodelor de cercetare a fenomenului crimă, a personalității infractorului, a eficienței măsurilor de contracarare și de combatere a criminalității, a corupției și a altor patologii sociale.

Rezolvarea problemelor menționate, ca și multe altele, au un caracter practic, însă realizarea lor necesită o solidă bază științifică, adevăr confirmat de practica internațională în domeniu. Dar cercetările științifice în criminologie, victimologie și psihocriminologie sunt o raritate în Republica Moldova, poartă un caracter întâmplător și depind mai mult de pasiunile cercetătorilor. Cercetări criminologice fundamentale, expertize și prognoze criminologice nu se realizează. Deși cercetarea stării criminalității, a formelor ei de manifestare, a factorilor determinanți, relevarea tendințelor și prognozarea evoluției fenomenului și a manifestărilor lui particulare, precum și elaborarea măsurilor de prevenire și a strategiilor anticrimă și de asigurare a securității criminologice, revin criminologiei, sistemul de învățământ din țara noastră nu prevede instruirea specialiștilor criminologi, structurile de cercetare și instruire criminologică fiind lichidate în anii 2002-2003 (se are în vedere Institutul Național de expertiză juridică și criminologie, Centrul de cercetări științifice a Academiei MAI, Universitatea de Criminologie).

În programele de instruire universitare de masterat și doctorat sunt prevăzute un număr de ore de 3-5 ori mai mic decât în alte țări, iar așa discipline: ca Bazele politicii penale, Deviantologie, Criminopeneologie, Victimologie, Teoria securității criminologice, Psihocriminologie, Sociocriminologie etc. nici nu sunt prevăzute în planurile de studii. Criminologia nu se predă la specialitățile: sociologie, psihologie, pedagogie, politologie etc., unde e absolut necesară.

Lipsa și negarea instruirii criminologice este proprie regimurilor dictatoriale, dar contravine practicii avansate în domeniu. De exemplu, în Canada și Statele Unite ale Americii specialiștii criminologi activează în foarte multe ramuri: organele administrării locale, poliție, instituții penitenciare, securitate privată, instituții de corecție a minorilor, centre statale de acordare a ajutorului victimelor infracțiunilor, organizații neguvernamentale preocupate de susținerea victimelor crimelor și reabilitarea post penitenciară etc. Pregătirea cadrelor criminologice se face la diverse niveluri de instruire: colegiu, universitate, masterat, doctorat sau cursuri de perfecționare și specializare profesională îngustă. În prezent, 25 de universități nord-americeane (S.U.A. și Canada) oferă studii de doctorat în criminologie, 110 oferă studii de masterat și peste 225 studii de bacalaureat (universitare).

De exemplu, Școala de Criminologie a Universității din Montréal numără circa 500 de studenți. Un număr similar de studenți își fac studiile la Universitatea din Ottawa în cadrul Departamentului de criminologie, la Școala de Criminologie a Universității „Simon Fraser” sau la Universitatea din Manitoba. Dintre instituțiile la nivel de colegiu menționăm Colegiul de Criminologie și Justiție Penală al Universității de Stat din Florida sau Colegiul „Allan Hancock”.

În Europa de asemenea sunt pregătiți criminologi în cadrul a zeci de instituții de învățământ, de exemplu la Institutul de Criminologie al Universității Cambridge sau la Universitatea din Leicester, la Universitatea Coventry, la Universitatea Birmingham City, Școala de Criminologie a Universității Derby, a Universității Sterling (Marea Britanie), Institutul de Cercetări Criminologice a Universității din Humberg sau Institutul de Criminologie al Universității din Tuebingen (Germania), Institutul de Poliție Științifică și Criminologie al Universității din Lausanne (Elveția), Universitatea Ghant, Universitatea din

Liège, Școala de Criminologie a Universității din Louvain (Belgia), Universitatea din Stockholm (Suedia) sau în cadrul Institutului de Criminologie al Universității din Malta.

Dacă dorim să ne aliniem la țările avansate, atunci se cere neîntârziat crearea sistemului național de instruire criminologică și asigurarea științifică a activității de asigurare a securității criminologice a persoanei și societății, sistem care ar avea drept scop pregătirea, perfecționarea și recalificarea specialiștilor de înaltă competență profesională și maturitate civică, în corespundere cu necesitățile economiei naționale, capabili să rezolve problemele economiei de piață, ale integrării europene, să realizeze activități de cercetare științifică și instruire continuă în domeniul științelor penale, criminologiei și psiho-criminologiei.

Statornicirea acestui sistem ar permite crearea unei culturi criminologice în societate, formarea unei mentalități criminologice, ridicarea culturii juridice a specialiștilor antrenați în combaterea acestui flagel. Din aceste motive considerăm necesară predarea cursului de criminologie nu numai la facultățile de drept, ci și la cele de sociologie, de psihologie, de politologie și de pedagogie. Pentru instruirea criminologică se cere unificarea programelor de studii la disciplina *Criminologie* pentru toate instituțiile de învățământ din republică, revizuiindu-se concomitent și conceptul de predare a criminologiei, care ar îmbina o pregătire teoretică fundamentală cu instruirea practică. Scopul nu trebuie să fie doar asimilarea cunoștințelor generale despre criminalitate, care, fără îndoială, stau la baza formării culturii juridice generale și favorizează gândirea juridică. Pentru formarea unei mentalități criminologice este indispensabil ca studentul să însușească cunoștințele criminologice ca instrument de influență asupra realității, adică să-și formeze abilități și deprinderi practice privind activitatea criminologică. E necesar a trezi interesul pentru problemele criminologice, a demonstra valoarea și importanța practică a acestora, a stimula gândirea critică, pentru ca actualul student să poată rezolva de unul singur problemele ce vor apărea în viitoarea lui activitate practică. El trebuie să știe să analizeze și să generalizeze faptele, să elucideze tendințele și determinantele fenomenului studiat, să poată vedea esența lucrurilor în mulțimea de fapte și particularități. Precum am menționat deja, formarea cadrelor științifice este, de asemenea, o problemă importantă, în prezent lipsind cu desăvârșire un concept și un sistem de pregătire a criminologilor la nivel de doctorat.

Pentru ca acțiunile în domeniul vizat să fie clare, bine orientate și coerente, este recomandabilă *Elaborarea unei strategii naționale de dezvoltare a criminologiei*, ca punct de plecare fundamental în asigurarea științifică a activității de prevenire și contracarare a criminalității, corupției și a altor devianțe sociale. Totodată, aceste măsuri ar permite ca Republica Moldova să devină un Centru european de cercetare și instruire în domeniul activității anticrimă, un segment de activitate fără acoperire deocamdată în Europa de Est.

Bibliografie:

1. Bujor, V., *Criminalitatea și societatea*, în *Legea și viața*, 1993, nr. 6.
2. Bujor, V., *Cuvânt în apărarea criminologiei*, în *Legea și viața*, 1994, nr. 3.
3. Bujor, V., *Cu privire la asigurarea științifică a combaterii criminalității*, *Legea și viața*, 1995, nr. 1.
4. Bujor, V., *Cu privire la pericolul social al criminalității organizate*. Materialele conferinței republicane: *Criminalitatea organizată și economică tenebroasă în Republica Moldova*, Chișinău, Editura ARC, 1999.
5. Bujor, V., *Unele probleme ale dreptului penal și criminologiei în Republica Moldova*, în *Legea și Viața*, 2003, nr. 2.
6. Bujor, V., *Referințe vizând esența criminalității organizate*, în *Legea și viața*, 2008, nr. 2.
7. Bujor, V., *Realizarea cercetărilor criminologice teoretice – un salt calitativ în știință*. *Recenzie*, în *Legea și Viața*, 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, când a fost ales noul președinte, politica externă și prioritățile strategice ale administrației Guvernului SUA au fost revăzute, iar în relația cu Rusia a fost lansată politica „reset”, obiectivul principal fiind diminuarea tensiunii dintre aceste două țări.

Guvernul SUA a obținut anumite succese în domeniul reducerii armamentului strategic de atac și în unele probleme ce țin de relația SUA – Rusia. Negocierile privind renovarea acordului de cooperare nucleară dintre Rusia și SUA continuă și SUA nu recunoaște, în continuare, sferile de influență ale Rusiei.

În ultimii doi ani, politica Kremlinului demonstrează că guvernul rus n-a renunțat la planurile neo-imperialiste. La moment, poziționarea Rusiei în Asia Centrală și Mijlocie este încurajată de evenimentele din Kirgizstan. De asemenea, Rusia și-a întărit semnificativ securitatea națională pe teritoriile ocupate în Georgia, creînd baze militare și asumîndu-și, în plus, responsabilitatea de a apăra frontierele regiunilor separatiste, cărora le-a și recunoscut independența.

Conform acordurilor din Harcov și Armenia, Rusia își întărește poziția în regiunea Mării Negre și în Caucazul de Sud. La 24 iunie 2010, în timpul întrevederii Obama-Medvedev la Washington a devenit clar că liderii acestor două țări au păreri diferite față de problema Georgiei. Casa Albă și-a exprimat opinia oficială în „Chronic of Facts”, declarând că Abhazia și Osetia de Sud sînt teritorii ocupate de Rusia. Politica „reset” este unilaterală, pentru că doar SUA își revizuieste prioritățile strategice, Rusia continuînd să se amestece în regiunile de interes „privilegiate” și aplicînd politica de forță.

Regiunile strategice Caucazul de Sud, Europa de Est, Asia Centrală pot cădea sub o influență mai puternică a Rusiei, iar lumea poate fi implicată într-un nou război rece.

Cuvinte-cheie: *priorități strategice, politica de forță, război rece, politica externă, interes național.*

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 significantly 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-Джейхан 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. Осуществленная 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 НАТО 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 подчеркнул 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 российско-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 окончании 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 веб-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 продлен 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 напряженности 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 напряженности 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 использовании 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 competențelor comunicative și anume dezvoltarea capacităților de comunicare orală și scrisă într-o limbă străină în situații reale de comunicare. Dintre subcompetențele de bază, părți structurale ale competenței comunicative, sînt evidențiate subcompetențele lingvistică și socio-culturală care se formează concomitent. Evident, pentru formarea competenței lingvistice este necesară asimilarea unor cunoștințe ce țin de sistemului lingval, adică cunoștințe de fonetică, lexicologie, gramatică, precum și formarea competențelor de utilizare a lor în discurs. În formarea acestei subcompetențe are loc dialogul culturilor, care se realizează în procesul de asimilare de către studenți a valorilor culturale exprimate prin limba pe care o studiază și compararea cu valorile proprii, precum și familiarizarea cu realitățile culturale, istorice, sociale ale țării respective. Anume în segmentul semnificativ al limbii (în lexic și frazeologie) se conține tabloul lingvistic al lumii etniei respective, care constituie fundamentul stereotipurilor culturale.

În articol este descris modul în care se formează competențele socio-culturale în procesul predării gramaticii funcționale în grupele de traducători. Formarea competențelor este asigurată prin utilizarea textelor relevante sub aspect cultural, social și istoric.

Cuvinte-cheie: *competențe comunicative, proces de instruire, competențe socio-culturale, subcompetențe, 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. Хаймс, С. Сэвиньон, Н. В. Гез, А.А. Миролубов 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 (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 вычленив 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 uр.*

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 // Замежные мовы ў Рэспубліцы Беларусь, 2007, № 1, С. 44–47.
4. Шукин, А.Н., *Обучение иностранным языкам: теория и практика* / А.Н. Шукин, Москва, Русский язык, 2006. – 237 с.

ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ВАРИАТИВНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ВЕРБАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКА

Нина МИГИРИНА, Дина СТИЧ, Бэлцкіі госуниверситет ім. А. Руссо, Республіка Молдова

Rezumat: În articol este analizată problema optimizării competenței comunicative a purtătorilor de limbă, orientată spre variabilitatea unităților din diverse nivele ale limbii. Variabilitatea noțiunilor substitutive a unităților lexicale și sintactice este analizată de autori din perspectiva analizei taxonomice a limbilor română și rusă. În cadrul unei societăți polietnice și polilingvistice, aspectul relevant devine deosebit de relevant nu doar pentru optimizarea activității bilingvale de comunicare a vorbitorilor de limbă română și rusă și perfecționarea didacticii predării limbilor, ci și pentru corelarea adecvată a textului original cu cel tradus.

Cuvinte-cheie: *variabilitatea unităților limbii, substitutele lexicale, sinonimie sintactică, competență verbală, sinonimie interlingvală, conversiunea modelelor sintactice, dublete semantice, cunoaștere senzorial-receptorie, unitate noțională.*

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 source 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 субституттов. 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/оппортунальность», 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, $Ad_1-N_1 \rightarrow N_1-N_2$) 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 субституты позволяет употреблять одни структуры вместо других, если не действуют разного рода ограничения. Опираясь на данное положение, учёный выделяет различные факторы выбора двух синтаксических субституты.

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 субституты.

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 *-o* – номинативными с идентичным корнем наречия на *-o*. *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 liniște – E liniște; 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 субституты 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 субституты в оригинальном и переводном текстах, однако в отдельных случаях отсутствует такая семантическая идентичность наименований.

Сравним: «В окнах *мелькали* люди» – «*La ferestre se vedeau niște 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 persepce 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 стилиевую 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 конверсионном 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 studenților și formarea competențelor comunicative presupune sistematizarea noțiunilor teoretice și secundarea teoriilor existente prin fapte concrete elocvente. Devenind o strategie pedagogică cardinală a sistemului educațional contemporan, orientarea spre multiculturalitate impune luarea în calcul a varietății, parității și dialogului. În practica pedagogică, principiile vizate obțin statut prioritar în condițiile interacțiunii sferelor conceptuale ale subiecților procesului educațional în condițiile multiculturalismului.

Cuvinte-cheie: *competență, frază, nivelul sintactic al limbii, competența de comunicare, unități 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, соотносить 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 синтаксисом, 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 партаксиса над гипотаксисом, в усилении синтаксической неграмматичности, 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 текстовый 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 XXI 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 обуславливает 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, породить 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. Сурьгин, 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

Сталлина СТЕПАНИУК, *Бэлцький госуниверситет им. А. Руссо, Республика Молдова*

Rezumat: În studiul dat sînt analizate o clasă de interjecții emoționale, stabilindu-se statutul lor în sistemul lexico-gramatical al limbii. Ele au o sferă vastă de utilizare atît în vorbirea orală, cît și în textele artistice, unde pot fi prezente în diverse straturi stilistice.

Interjecțiile nu posedă funcție nominativă, deși au conținut semnificativ și exprimă diverse stări emoționale.

Atît într-o limbă (spre ex., rusă), cît și la nivelul interlingval, se atestă interjecții „specializate” (monosemantice / univoce) și „nespecializate” (polisemantice / ambigue).

Iată de ce, adeseori, interjecțiile polisemantice sînt urmate în text de „lexeme-comentarii” ale emoțiilor (s-a bucurat, s-a uimit, s-a înrîstă etc.), iar în comunicarea orală interacționează cu mijloacele paralingvistice de comunicare, completate de gesturi și/sau mimici.

Unele cercetări asupra interjecțiilor de tipul dat, selectate în baza textelor din limbile rusă, română și engleză ne permit să punctăm similitudinile și deosebiri, frecvența și particularitățile funcționării lor.

Cuvinte-cheie: *comunicare interlingvală, interjecții propriu-zise, interjecții monosemantice și polisemantice, funcționare, 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 meaningful 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 evaluative 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 речепотреблению, 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 изъяснения 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 коллективное (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. *ax!, ой!, a!, o!, 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 разнородных 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 непереводаемы, они - настолько своеобразный класс слов, что по междометиям можно определить принадлежность человека к определенной нации» (Сб. *Молодежь и наука: реальность*

и будущее. Материалы II 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. *o!*, *ax!*, *боже!*, *a!*, *ого!*; рум. *ah!*, *o!*, *Doamne!*, *oho!*; англ. *oh!* [*ou*], *ah!*, *wow* [*wau*] – слэнг, амер. и др.; 2) русск. *ox!*, *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!*, *фу!*, *эх!*, *увы!*... *bravo!*, *ура!*, *слава богу!*; рум. – *bravo!*, *vai!*; англ. – *bravo!*, *alas!*; 2) семантически диффузные, неспециализированные, многозначные (их большинство), значение которых обусловлено контекстом, ситуацией общения: *o!*, *ax!*, *a!*, *ага!*; рум.: *o!*, *a!*, *ah!*, *oho!*, *aha!*; англ.: *o!*, *ah!*, *oh!* У проф. Германовича дается около 20 значений междометия *a!* (догадка, восторг, удивление, укор, страх, боль, насмешка, ирония, отчаяние, досада, злорадство); *ox!* (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):

Ах, какой негодяй! (возмущение, укоризна) –

Ах, какая красота вокруг! (восторг, восхищение).

Well! Dick, I shall go, said sir Daniel (108) - «ну!»... (уступка, нерешительность) –

Well, 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.

„Alas!” cried Alicia, „I am undone!” (111) - сожаление о плохом (*я погибла!*); *«Oh, Dick!” she cried, „if you could only see yourself! Alas!”*, she added, pausing... - сожаление об ушедшем хорошем (о бывлой красоте).

«Ах он разбойник! смеяться! что ли приехал?.. (35) – *Ah, banditul!..* (38) – неодобрение, неодобрение.

«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 «*ax!*» ... 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: «O!.. - 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 mîncă ... 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 (*мфу 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 «O!», которому в переводах соответствует такое же «O!», с теми же значениями, иногда в переводе ему соответствует *ah!* или вообще междометие отсутствует («*O, эполеты, эполеты!... ваши звездочки ... Я совершенно счастлив*» (100) – (восхищение, восторг) – „*O_ ero-leți! steluțele voastre*” (116); «*O, я горько ошибся!*...» (107) – (сожаление, огорчение) - „*O, m-am înșelat amarnic!*...” (123) и под. Другие соответствия: *увы!* – *vai!*, *ого!* – *oho!*, *избави боже!* – *Doamne ferește!*, *ах!* (восхищение) – *ah!*, огорчение – *of!*; *ага!* – *ah!*; *а-га!* – *ah!*; *аха!*, *јај!;* *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 – â!*; частотно «*мэй*» (*măi*), вообще отсутствующее в русском языке, а даже в авторизованном переводе Н. Савостина встречается. Соответствия эмотивного характера наблюдаются и в словах, подвергающихся интеръективации: *O, боже!* (*O, Doamne!*); *Слава богу!* (*Slavă Domnului!*), *Ах, боже мой!* (*Doamne, Dumnezeule!*); *Помилуйте!* (*Dă-mi voie! Îmi permiteți!*). *Эй-богу!* – в переводе нет.

Обобщая, можно отметить: совпадающие в звуковом отношении и в семантике (не всегда) междометия (*o! bravo! ура!*); 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 обуславливает 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 МХАТ добавлял во время спектакля от себя еще 21 междометие, вставлял 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. *Dicționar român-rus... rus-român.* Dicționarul cu gramatică, ИКТФ „Кобза”, Kiev, 2006.
2. Lermontov, *Un erou al timpului nostru*, București, 2003.

3. *Англо-русский словарь* / сост. проф. Мюллер В.К. изд. 15-е, Москва, 1970.
4. *Большой 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. Шерба Л.К., *Языковая система и речевая деятельность*, Л., 1974.

STUDIUL COMPARAT AL FENOMENULUI DE HIAT ÎN LIMBILE ROMÂNĂ ȘI ENGLEZĂ

Natalia BANARU, *Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: În limba engleză ca și în limba română, vocalele învecinate constituie o problemă complicată. Este vorba de calitatea și cantitatea elementelor fonice din componența hiatului. În timpul articulării, una din vocale își 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 și limbii engleze vorbite, prin care acestea diferă de limba literară, este caracterul instabil al vocalelor și al grupurilor vocalice. Tendința larg răspândită este de a evita hiatul prin introducerea unui element de sprijin între cele două vocale alăturate. În anumite situații, elementul de sprijin intervocalic este nu numai justificat, ci și inevitabil. Articolul dat este un studiu de sinteză a condițiilor ce favorizează fenomenul neutralizării elementelor fonice, a cauzelor devocalizării și a modalităților de evitare a hiatului.

Cuvinte-cheie: *hiat, grupuri vocalice, diftong, eliziune, reducere, vocale adiacente, element de sprijin, element fonice.*

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.*

Până în prezent nu este clară argumentarea teoretică a existenței și a funcționării vocalelor în hiat, nu sînt cunoscute formele de existență ale hiaturilor și anume: tipurile de hiat, grupurile de vocale și numărul lor, comportamentul lor în actul vorbirii; se mențin ca entități fonice integrale, stabile, silabice sau se reduc, diftongîndu-se, monoftongîndu-se prin contracție, eliziune, reducere etc., apare sau nu devocalizarea. Exprimîndu-ne altfel, a lipsit un studiu bazat pe o analiză completă (articulatorie, acustică și perceptivă) a acestor entități 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 alcătuiește cîte un sistem bine conturat. G. Gogin susține că în LRLC vocalele hiaturilor se află în sisteme și nu în structuri fonice ocazionale. Existența hiaturilor în structuri sistemice constituie o legitate fundamentală a vocalismului LRLC și formează un tot unitar [Gogin 2004: 22].

Studiul fonetistului G. Gogin determină că vocalele din componența hiatului binar-cvintinar se află în opoziție 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, alcătuiește 42 de sisteme (microsisteme) în limba română [Gogin 2004: 23]. Studiul dat stimulează studierea vocalismului și problemele vocalelor învecinate apărute în sistemul limbii engleze.

Hiatul își are rădăcinile în latina populară și în alte limbi romanice (italiană, franceză, portugheză ș.a.). Unele grupuri de hiat au apărut pe parcursul evoluției istorice a sistemului consonantic în latina vulgară, care mai apoi s-a menținut 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.

<i>română</i>	<i>franceză</i>	<i>latină</i>	<i>engleză</i>
conștiință	conscientia	consiensia	conscientious
memorie	memoria	memoriam	memorial
geometrie	géométrique	geometria	geometry
duel	duel	duelum	duel
asiduū	assiduū	assiduū	assiduous
continuu	continuer	continuaire	continuous

Foarte multe hiaturi apar odată cu împrumuturile din alte limbi, cele mai multe fiind din franceză.

<i>romană</i>	<i>franceză</i>	<i>engleză</i>
reincarnație	réincarnation	reincarnation
preeminent	prééminent	preeminent
preexistență	préexistence	preexistent
agreabil	agréable	agreeable
aortă	aorta	aorta
coincidență	coïncidence	coincidence
coexistență	coexistence	coexistence

Referitor la problema prezenței și dispariției hiatului în limba latină și în latina populară, prof. Maria Manoliu menționează: „Fenomenul este mai frecvent când vocala medie apare în hiat, fiindcă tendința de evitare a hiatului determină structura, consonantizarea, și în cele din urmă închiderea unei dintre vocale. Reducerea hiatului devine un fenomen regulat începând cu secolul I e. n.” [Gogin 2004: 15].

La nivelul normei literare există două sisteme de pronunție aprobate în lingvistică pentru anumite situații concrete: vocale în hiat și 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. Fonetistii A. C. Gimson, D. Jones, V. A. Vassilyev, T. Makarenko, analizând diftongii limbii engleze, susțin că cei centrali [iə; eə; uə] nu au întotdeauna statut de diftongi, ci se mai întîlnesc și 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* [ˈpiəriəd], [ˈsiəriəs]. [Gimson 1991: 142]

În engleza contemporană fonemului [j] îi corespunde grafemul y; în cazul când y este la început de silabă putem fi martorii fenomenului de hiat vocalic ca în următoarele exemple: *be-yond* [biˈjɒnd]; *law-yer* [ˈlɔːjə]; *pica-yune* [pikəˈjuːn]. Fonemului [j] îi mai corespunde grafemul i la începutul silabelor neaccentuate în poziția prefixală de obicei după consoană așa cum ar fi: *India* [ˈɪndjə]; *obvi-ous* [ˈbʌvjəs]; *obedi-ence* [ouˈbiːdjəns]; *leni-ent* [ˈliːnjənt]; *medi-al* [ˈmiːdjəl]; *famili-ar* [fəˈmɪljə]; *brilli-ance* [brɪljəns]; *brilli-ant* [ˈbrɪljənt]. Cuvintele de tipul: *bluer* [ˈblu(:)ə]; *truer* [ˈtru(:)ə] pot fi descompuse din punct de vedere morfologic și formînd consecutivitatea [u:+ə]; [u:] = u din rădăcina cuvîntului și [ə] = sufixul er. Diftongul [ɔi], redat ortografic prin îmbinarea de grafeme oy, poate forma un hiat cu ajutorul sufixelor cum ar fi: *enjoy-ing* [ɪnˈdʒɔi-ɪŋ]; *joy-ous* [ˈdʒɔi-əs]; *employ-ee* [emplɔiˈi:], precum și în mijlocul cuvîntului, în câteva cuvinte împrumutate, cum ar fi: *voy-age* [ˈvɔi-idʒ]; *loy-al* [ˈlɔi-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 și alte continuități vocalice, așa precum ar fi triftongul [aiə] poate fi descompus din punct de vedere morfologic și forma un hiat vocalic, spre exemplu: *ti-er* [ˈtai-ə]; *high-er* [ˈhai-ə]; *fri-able* [ˈfrai-əbl]; *li-ar* [ˈlai-ə]. În ortografie sunetul [ai] putînd fi reprezentat atît prin grafemul **i**, cît și grafemele **igh**. În cuvintele *newer* [nˈjuː 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, și triftongul [auə] poate forma consecutivități de vocale. Triftongul [auə] este redat ortografic prin combinarea de grafeme ow și ough și în cazuri de descompunere morfologică poate fi împărțit în consecutivitatea sunetelor [au+ə] ca în cuvintele: *plow-er* [ˈplau-ə]; *plough-er* [ˈplau-ə]; *cow-ard* [kau-əd].

Esența 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 întâlnit în limbile română, franceză, spaniolă, engleză etc. Unele din aceste limbi previn apariția hiatului, altele îl soluționează din punct de vedere fonologic, utilizând 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 întâlnit, dar rar analizat și discutat. Hiatul este pur și simplu evitat.

Despre problema în discuție prof. F. Ciobanu și L. Sfirlea afirmă următoarele: „Hiatul, adică articularea consecutivă a două vocale care aparțin unor silabe diferite, constituie o dificultate pentru majoritatea vorbitorilor limbii române. Tendința larg răspândită este de a evita hiatul prin introducerea unui element de sprijin între cele două vocale alăturate. În anumite situații, elementul de sprijin intervocalic este nu numai justificat, ci și inevitabil” [Gogin 2004: 5]. Aceeași tendință este observată și în limba engleză la pronunțarea 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 și anterioare ex: *jelly and ice-cream* [dʒɛli (j)ənaɪskri:m];
- c) sunetului [r] ca după așa sunete ca [ə; ɔ; a:] ex: *far away* [fa:(r) ə weɪ], *more apples* [mɔ:(r) æplz];

În diftongul central [uə] corpul limbii execută o mișcare de trecere de la vocala [u] în direcția vocalei centrale [ə], concomitent cu nerotunjirea buzelor de la [u] la [ə] când diftongul apare în silabe închise. În același mod ca și consecutivitatea vocalelor [i] + [ə], cea a vocalelor [u] + [ə] poate forma un diftong ascendent. În silabe neaccentuate este evidențiat elementul doi al acestei continuități, primul element fiind slab pronunțat, practic [w] sau [ju] ex: *vacuum* [ˈvækju əm], *rescuer* [ˈreskjue], *equalize* [ˈi:kwəlaɪz], *equanimity* [ˌi:kwəˈnɪmɪti].

Foneticianul englez A. C. Gimson susține că glisările diftongilor [ˈei, ˈai, ˈau, ˈɔi, ˈou (əu)] sînt descendente – cu durată și accent pe primul element, și reduși – limba face o mișcare redusă între două vocale apropiate; trei din acești diftongi [ˈai, ˈau, ˈɔi] cer o mișcare mai extinsă a limbii. Toți acești diftongi pot fi urmați 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* [faɪə; s əˈsaɪəti; tauə], (2) *player, greyer, drier, employer* [pleɪə; greɪə; draɪə; ɪmˈplɔɪə].

În acest caz, al treilea element vocalic [ə] în vorbirea lentă este adăugat la cele două elemente ale diftongului, dar există tendința rapidității vorbirii unde se reduce al doilea element al diftongului ([i] sau [u]), în special cînd [ə] nu este un morfem separabil.

Este știut că noile norme ortografice și ortoepice ale LRLC, dicționarele explicative, dicționarele bilingve și gramaticile normative au contribuit și continuă să contribuie la perfecționarea limbii literare, canonizînd multe probleme dificile ale procesului de dezvoltare, printre care și 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 și din motive de armonie în proza artistică) reduc un component din cadrul hiatului.

De observat că procedeele scriitoricești justifică se referă la un context poetic concret, însă nu la micro sistemele grupurilor vocalice. La purtătorii limbii (la scriitori, profesori, ingineri, tehnicieni, actori, medici ș. a.) apare tendința de a confunda vocalele în hiat cu diftongii. Astfel, urmează fluctuații în raport cu constantele normei. A se compara: (*nu a lucrat – n-a lucrat*); (*și a zis – ș'a zis*); (*e o fată – i-o fată*); (*cu o mamă – c'o mamă*); (*și e acolo – și-i acolo*); (*nu e aici – nu-i aici*); (*și e o autogară – și-i o autogară*). Deci, în acest caz, raportul „rostire în hiat – rostire diftongat” este încălcat în mod flagrant.

2. Poziția slabă față de accent. Grupurile vocalice, fiind în poziții inițială și finală (îndeosebi), de regulă, sînt emise printr-o articulație glisantă cu direcție spre descreșterea treptată a tensiunii musculare a organelor articulatorii de la vocale semideschise – spre sunete închise (*o soție – u soții*); (*o direcție – u direcții*); (*și e bun – și-i bun*); (*și e acesta? – și-i acesta?*); (*nu e o atitudine rea? – nu-i o atitudine rea?*); (*că e o autoapreciere greșită – că i-o autoapreciere greșită*). Vorbitorul, rostind cu un tempou accelerat frazele, enunțurile, 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 situație elevul, studentul, profesorul nu are la dispoziție litera concretă care ar întruchipa sunetul concret.

4. Microsistemele hiaturilor atât de numeroase și de frecvente în LRLC nu sînt predate în școala medie, licee și în cea superioară.

5. O altă cauză a devocalizării grupurilor vocalice este existența 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 investigațiile lingvistice din fonetica generală articulatorie (fiziologică), acustică și 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 și poezie clasică și 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 consecință a acestui proces înfățișarea fonetică a cuvîntului și a frazei este denaturată, ceea ce ne dă un imbold de a cerceta și analiza exemple din limba engleză literară, cît și 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 componența hiaturilor aparatul fonator funcționează 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 și minim, care corespund normelor limbii române literare. În limba română vorbită contrastul pe planul efortului maxim și 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, greșită îl sustrage pe interlocutor de la receptarea conținutului celor audiate, îl fac să-și concentreze atenția asupra laturii externe, sonore a limbii. Pronunțarea corectă se formează încă în perioada școlară, cînd învățătorul demonstrează modele de rostire, corespunzătoare etalonului normei limbii literare. În această perioadă este absolut necesar să se pună bazele stereotipului dinamic al articulației corecte a fiecărui sunet vocalic și consonantic, a fiecărui diftong și triftong, a grupurilor vocalice și a celor consonantice, a accentuării normative.

Bibliografie:

1. Chițoran, D., *English Phonetics and Phonology*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
2. Chițoran, D., Parlog H., *Ghid de pronunție a limbii engleze*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1989.
3. Dickushina, O. J., *English Phonetics*, Moscow, Leningrad, Prosveshchenye, 1965.
4. Gimson, A. C., *An Introduction to the Pronunciation of English*, London, New-York, A division of Hodder & Stoughton, 1991.
5. Gogălniceanu, C., *The English Phonetics and Phonology*, Iași, Chemarea, 1993.
6. Gogin, G., *Problema devocalizării hiaturilor în limba română*, Chișinău, 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 COMPETENȚELOR DE INTERPRETARE A EUFEMISMELOR (ÎN BAZA DISCURSURILOR MEDIATICE)

Oxana CHIRA, *Universitatea de Stat „Alecus Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: Prin intermediul textelor publicistice, studenții fac cunoștință cu complexitatea lingvistică obiectivă a culturii și a civilizației unei limbi. Adesea cuvintele din textul publicistic sînt selectate în funcție de intenția publicului: de a camufla anumite realități, de a incita sau de a bulversa cititorul etc. Toate aceste tipuri de intenție emițătorul le „materializează” și 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 emițător, 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, interdicție 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 médias 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, permițându-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 „prostituție” sînt unități ce denotă, evident, o aproximație semantică. În același 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 științific). Consemnînd frecvența 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, funcția eufemismului diferă de la un domeniu la altul. De exemplu, eufemismul din domeniul religios, menajînd ascultătorul, are funcția de a evoca realitatea (*ne-a părăsit* „a murit”, *lucifer* „dracul”), iar cel din domeniul politic are funcția de a masca realitatea (*operațiunea Silentio*¹, *bugete negre*²). Ca atare, funcția eufemismului depinde în mare măsură de intenția vorbitorului, de mediul social în care este utilizat, de timpul și de interdicțiile ce apar în perioada respectivă în societate etc.

De cele mai multe ori, cuvintele și expresiile eufemistice din textul publicistic sînt selectate de emițător astfel, încît să mascheze realitatea, în special, cînd acestea se referă la aspecte care pot să „jenez” pe cineva.

După cum se știe, evoluția societății determină variate schimbări și în cadrul limbii. Printre factorii ce condiționează evoluția societății se numără și cei care se referă la interdicțiile de diversă natură, acestea, de regulă, deosebindu-se de la o epocă la alta. În general, după cum menționează S. Sorlin, „eufemismul normal are un scop etic, iar eufemismul corect politic are un scop moral: o instanță superioară decide ceea ce trebuie de spus și deci ceea ce se tace, reintroducîndu-se, astfel tabuurile” [Sorlin 2010: 95].

Așa cum remarcasem, eufemismele se caracterizează printr-o anume opacitate semantică. În cazul textelor publicistice, pot fi invocați mai mulți factori ce duc la neînțelegerea lor:

- caracterul problematicii din sfera publicistică (studenții au nevoie de perceperea relației dintre emițător – cod – canal - mesaj – receptor – realitatea din diverse sfere publicistice);
- denaturarea prezentării autenticității politice (stilul publicistic abundă, de obicei, în abstracțiuni, generalizări, speculații – lucru ce își lasă amprenta asupra înțelegerii univoce a evenimentelor descrise);
- lipsa anumitor dexterități de citire a unui text publicistic (dezinteresul și indiferența față de materialele publicistice a tineretului, abundența verbală care împiedică comprehensiunea textelor publicistice și analiza lor la nivel paratextual, intratextual, intertextual, metatextual etc.);
- preferința tînarului cititor pentru o exprimare indecentă, nepoliticoasă (folosind cuvinte „buruinoase”, obscene, scandaloase, ei sînt mai lesne înțeleși de semenii lor);
- durata scăzută de utilizare a eufemismelor și rapiditatea de substituie a lor (de exemplu, *lovitură*, *operațiune*, *conflict armat* etc. utilizate pentru lexemul „război”).

E lucru știut că informația 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*; „Inflația nu e catastrofală”, ci *peste prognozele guvernului*; „Economia nu e falimentară”, ci *în regres*; Cadrele nu „se eliberează din funcție”, ci se *optimizează*. Lesne putem deduce în baza exemplelor de mai sus că este necesar și recomandabil ca studenții, analizînd esența și caracteristicile stilului publicistic sub aspect aplicativ pe texte propuse din presă, să compare aceste texte din presa națională și internațională prin diverse provocări și modalități. E plauzibil antrenarea ludicului în scopul dezvoltării competențelor de a identifica și de a interpreta eufemismele și

¹*Operațiunea 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 extraterreștrilor etc. [Lumea, nr. 4, 2010, p. 23].

rolul lor. Pornind de la definiția „competența este capacitatea unei persoane sau a unui grup de persoane de a realiza o sarcină de învățare, profesională sau socială la un nivel de performanță prestabilit de un standard într-un context dat” [Limba și literatura română 2010: 8-9], putem să perseverăm, în baza competențelor de comunicare ale studentului, pe dezvoltarea competențelor de cultură generală. Acest lucru va determina încadrarea studentului într-un mediu social de activitate iar, indirect, va impulsiona dezvoltarea anumitor competențe de interpretare și de receptare a eufemismelor. Utilă pentru dezvoltarea competențelor de interpretare a eufemismelor la studenți ar fi *metoda cubului*, propunându-le în acest scop, să realizeze șase sarcini:

- să definească eufemismul;
- să analizeze eufemismul în contextul dat;
- să compare eufemismul respectiv cu alți termeni lexicali;
- să asocieze eufemismul respectiv cu alte unități ale limbii;
- să descrie situația în care mai poate fi utilizat eufemismul dat;
- să demonstreze că eufemismul respectiv aparține stilului publicistic.

La cursurile de lexicologie, stilistică, la orele practice de limbă străină și de traducere aplicată ar fi recomandabil, la nivel de sugestie, ca studentul să capete abilități de analiză lexicală a textului publicistic prin identificarea eufemismelor. Făcând uz de *metoda substituției*, studentul își îmbogățește vocabularul, conștientizează rolul eufemismelor în comunicarea orală și scrisă. Astfel, s-ar putea să li se propună studenților să identifice și să substituie eufemismele din următorul text publicistic (ne referim la eufemismele culese cu italice): „Un (...) jurnalist lansat acum doi ani de ziaristi de investigație afiliați la organizația Civic Media, pe tema *sfrșitului abrupt al vieții* ziaristului și omului politic Mihai Eminescu a dat recent roade neașteptate. Ipoteza *lichidării sale fizice* a fost lansată ca o temă de anchetă de către ziaristi și cercetători *de marcă* care au pornit un demers investigativ, dedicat «colegului de breaslă» Mihai Eminescu” [Lumea 2010: 26].

Pentru a dezvolta competențele de receptare și de interpretare a eufemismelor, studentul are nevoie de cunoștințe 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 conștient de un vorbitor în vederea eufemizării exprimării: „evreul ceh care a *defectat* (= a dezertat)”; „îmi retrag *curvinele* (= cuvintele false)”, „pot *debila* (= debita)”. În această categorie putem încadra substituirea unui cuvânt vulgar cu altul, chiar dacă termenii nu mai au în comun decât prima silabă (de exemplu: du-te în *pisici*). În legătură cu fenomenul în discuție, trebuie să menționăm că „unele substituiri eufemistice sînt foarte stabile și 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 diminutive este, ca și al eufemismelor în general, de a exprima ideea peiorativă de micime a realiei sau a însușirilor acesteia într-un mod atenuat camuflat. Astfel, deși se referă la persoane ce sînt în etate și ocupă o poziție socială deosebită, sufixele diminutivele *-el, -uș, -ică* din structura numelor proprii Irinel, Ionuț, Mircică ne sugerează nu numai lipsa de maturitate personală, dar și atitudinea ironică față de gradul de inteligență a persoanelor respective. Dintre sufixele diminutivele ce se folosesc la crearea eufemismelor mai fac parte *-aș (milităraș, doftoraș, scriitorăș, învățătorăș)*, *-țic (bucățică bună „femeie de o moralitate ușoară”), -țel (făcuțel „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*, afișate în aeroport sau restaurant, grupează oamenii în importanți și mai puțin importanți, de marcă sau simpli. De multe ori, nici nu se cunosc termenii abrevierii și, ca atare, decodarea lor nu este posibilă. Astfel, *GAC, SMT, DM, PCR* sînt doar cîteva exemple de abrevieri cărora puțini vorbitori le mai pot identifica termenii de referință. (*GAC* „gospodărie agricolă colectivă”, *SMT* „Stațiunea de Mașini Agricole și de Tractoare”, *DM* „marcă germană”, *PCR* „Partidul Comunist Român”).

d) *Sigla* este un procedeu lexical-formativ la modă în prezent, utilizat abil de jurnaliști la crearea eufemismelor. Astfel, cunoscuta siglă *P.C.R.* („Partidul Comunist Român”) substituie la ora actuală formula *pile, cunoștințe, relații*, 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 (mînărie „escrocherie”); -ist (extremist „terorist”); -istă (borduristă, centuristă, traseistă „prostituată”); -tor (mișcători „păduchi”); -taș (băiețaș „golan”)* etc. Există și eufemisme formate cu ajutorul prefixelor negative: *a- (amoral „decăzută”); ne-*

(*nevăzător* „orb”); *în-* (*bolnav intransportabil* „bolnav grav”); *dez-* (*dezabilități de auz* „surd”); *supra-* (*supraponderală* „grasă”) etc.

f) *Compunerea*, ca procedeu de formare a eufemismelor, constă în combinarea a două sau mai multe cuvinte-bază, cu sau fără intervenția formativelor. Eufemismele compuse sînt un rezultat al unui joc de cuvinte, al unui calc sau al unei expresii cu caracter ironic și pot avea diverse structuri:

Verb + substantiv: un *pierde-vară* „leneș”, *împinge-tava* „restaurant cu autoservire, calitate inferioară”; *a da дума* „a mitui”, *Fie Iertatului* „mort”;

Verb + prepoziție + 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 + prepoziție + substantiv: *fudul de urechi* „surd”; *slab de inger* „fricos”;

Substantiv + adjectiv: *coate-goale* „sărac”, *tabula rasa* „prost”, *apă tare* „țuică”, *fată-mare* „bancnota de 500 lei românești”;

Substantiv + substantiv: *boyfriend-ul* „amant”, *air-baguri* „șini”; *Tanti Roza* „scleroză”;

Substantiv + prepoziție + substantiv: *casă fără geamuri* „închisoare”, *crimă și pedeapsă* „aglomerație, îmbulzeală”;

Prepoziție + substantiv: *la deal* „cimitir”; *de pe Calea Victoriei* „securiști”;

Prepoziție + 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 viață”⁴;

Mai există în limba română o serie de eufemisme formate prin compunere, a căror structură se deosebește 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 și ea la diversificarea registrului de eufemisme: *a tălălăi* „a vorbi mult”, *zig-zig* „relație sexuală”, *fiș-fiș* „bani”, *pipi* „a se urina”, *baubau* „sprietoare pentru copii”, *a se chercheli* „a se îmbăta”, *durduliu* „gras”.

2) Procedeele externe de creare a eufemismelor sînt reprezentate de împrumuturi care pot fi împărțite în două categorii:

a) *Neologisme-împrumuturi* adaptate la normele în vigoare ale limbii române; Eufemismele neologice se pot încetățeni în limbă dacă respectă trei condiții: „să se înlocuiască sunetele care lipsesc în limba noastră, să i se dea cuvîntului nou un accent, să i se dea o formă gramaticală” [Flaișer 2009: 170]. Pentru exemplificare: *handicapat* (< engl. *handicapped* „invalid”), *afroamerican* (< engl. *afroamerican* „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 și 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) Procedeele mixte de formare a eufemismelor este reprezentat de *calcul lingvistic*. Astfel, eufemismele dintr-o societate reușesc să traverseze granițele spațiului caracteristic acesteia și sînt preluate ușor de vorbitorii altei societăți, traducîndu-le integral, parțial sau formînd un cuvînt nou din materialul autohton, dar după un model străin. Deseori, termenii calchiați posedă deja funcție eufemistică în limba din care vin. Pentru exemplificare (< engl. *underdeveloped*) folosit în sintagma „țări subdezvoltate”, *a reține* (< fr. *retenir* „a aresta”), *susținut* (< 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 și 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 competențelor la studenți, de aceea am făcut mici încercări de a nominaliza competențe concrete și necesare studenților pentru o

³În multe situații, eufemismul *SANEPID* e utilizat pentru a face aluzie la bolile infecțioase 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 apestist”, va avea funcția eufemistică cu sensul „va sluji toată viața”.

analiză mai profundă a eufemismelor. Definiția competențelor ne-a motivat că „acestea trebuie dezvoltate pînă la finalizarea educației obligatorii și urmează să acționeze ca un fundament pentru învățarea pe parcursul întregii vieți” [Cartaleanu 2008: 5].

Conform „nivelelor de clasificare ale taxonomiei lui Bloom” [Achiri 2004: 28], putem deduce următoarele competențe, care indică comportamentele de învățare ale eufemismelor. Aceste competențe facilitează lucrul în atelier atît pentru profesor, cît și pentru student. *La nivel de cunoaștere* se încadrează următoarele competențe: identificarea eufemismelor, recunoașterea 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 relației eufemismului cu epoca utilizării lui); *la nivel de sinteză*: crearea eufemismelor noi, derivarea; *la nivel de evaluare*: argumentarea în baza definiției că lexemul propus este eufemism, evaluarea răspunsului studentului, validarea și compararea rezultatelor obținute în urma exercițiilor lexicale. Conform competențelor numite și diversităților de nivele, putem conchide că eufemismele pot fi exersate la diverse tipuri de lecții: lecție-prelegeri, lecție-seminar, lecție-evaluare, lecție-practicum, mini-ateliere etc.

Bibliografie:

1. Achiri, I., Cara, A., *Proiectarea didactică: Orientări metodologice*, Chișinău, Lyceum, 2004.
2. Cartaleanu, T., Cosovan, O., Goraș-Postică, V., Lișenco, S., Sclifos, L., *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*, Chișinău, Centrul Educațional Pro Didactica, 2008.
3. *Limba și literatura română, Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a*, Chișinău, Știința, 2010.
4. Flaișer, M., *Nume de profesii și profesioniști*, Iași, 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*, București, Humanitas, 2010.
7. *Lumea*, Revista de politică globală și eveniment internațional, *Elita francmasoneriei mondiale și-a conștrist baze clandestine ultrasecrete*, 2010, nr. 4, România.
8. *Lumea*, Revista de politică globală și eveniment internațional, *dacă regele Mihai avea pantaloni, cum era la Palatul Cotroceni*, 2009, nr. 12, România.
9. *Lumea*, Revista de politică globală și eveniment internațional, *Marele patriot Mihai Eminescu, un martir ucis la comanda francmasoneriei*, 2010, nr. 6, România.

COMPETENȚELE GENERALE ȘI ROLUL LOR ÎN DECODAREA TEXTELOR

Mihail RUMLEANSCHI, *Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: Prezentul articol are scopul de a pune în lumină tipologia conținuturilor cognitive ce stau la baza competențelor de comunicare, axînd atenția cititorului asupra necesității de a le profila pe fundalul efectului obținut la utilizarea lor. Cît privește rolul competențelor în decodarea textelor, susținem ideea existenței în memoria vorbitorului a unei matrice strict organizate de unități ale gândirii și de elemente de limbă ce le reprezintă care, fiind suprapusă pe rețeaua de conținuturi ale textelor, permit o anumită modalitate de înțelegere a lor.

Cuvinte-cheie: *competențe, cunoștințe generale, cunoștințe particulare, efect, abilități de comunicare, univers de cunoștințe și competențe 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 noțiuni care ne par cunoscute și la care ne referim în multe situații, la analiză apar mult mai complicate decît credeam. Noțiunea în dezbatere în acest articol este una din acestea. Să ne întrebăm ce înțelegem prin competență / competențe? Dacă răsfoim sursele lexicografice¹ și științifice² constatăm că

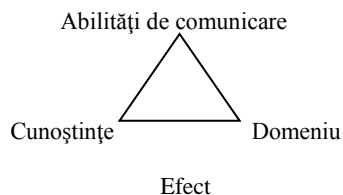
¹Vedeți, de exemplu: **Compétence** – *Connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières*, (Le Nouveau Petit Robert, 1993 : 472).

²Din punct de vedere lingvistic, competența este un sistem format din regulile (aspectul gramatical) și 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 și de a înțelege fraze pe care nu le-a auzit nicio-

noțiunea în cauză are o întrebuințare foarte largă și se referă la majoritatea domeniilor vieții în care omul desfășoară o anumită activitate. La analiza definițiilor vedem că competența unui individ reprezintă prin sine un set de cunoștințe profunde într-un domeniu care ne permit să-l considerăm expert. În opinia noastră, setul de cunoștințe pe care individul îl deține nu ne permite încă să spunem că el e competent. Este absolut necesar să adăugăm și abilitățile de utilizare a acestor cunoștințe *întru obținerea unui anumit efect*. Subliniem acest fapt, deoarece anume rezultatul / efectul final reflectă calitatea și nivelul de utilitate a acestor competențe pentru mediul social. Altfel spus, competențele unui individ trebuie să fie convenționalizate și recunoscute de colectivul social în care el este inclus. Și în cazul acesta parametrii unei competențe formează un anumit triunghi generic³ semiotico-evenimential în care distingem:

- (a) abilitățile de comunicare;
- (b) cunoștințele;
- (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 și al conținutului. El depinde de situație și de beneficiarii care îi acordă valoare. El apare ca fiind cu precădere material⁴ și întrunește anumite caracteristici, printre care:

- (a) exploatează mijloace specifice (limbajul și acțiunea);
- (b) se materializează prin anumite semnale specifice, cum ar fi comprehensiunea / noncomprehenșiunea, satisfacția/nesatisfacția ș.a.);
- (c) permite organizarea interacțiunilor (adică organizează cooperarea participanților în executarea activităților);
- (e) are caracter pragmatic pentru că e bazat pe o intenție inițiază și influențează 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 competențelor care se referă la un domeniu ar trebui să deosebim două tipuri de cunoștințe:

1) *Cunoștințe convenționalizate*, căpătate în decursul vieții sau în procesul studiilor într-o instituție / în mai multe instituții. Ele întrunesc toate sau o serie de informații despre domeniul dat. De exemplu, cunoștințele tehnice includ tot ce se referă la tipurile de agregate, instalații sau grupurile de instalații care asigură funcționarea întregului mecanism (a automobilului, a avionului etc.). Competențele pedagogice cuprind cunoașterea tipurilor de manuale, dicționare, mijloacele de transmitere a informațiilor (video-, audio-, hărțile, schemele, diagramele, fotografiile, cunoașterea tipurilor de informații conținute în aceste mijloace, cunoștințele psihologice și pedagogice, cunoștințele de limbă (a se vedea [Boyer, Rivera 1979]) ș.a.

2) *Cunoștințe individuale* care țin de experiența proprie, de lecturile suplimentare, de reflecțiile personale etc.

Cît privește *abilitățile de utilizare* a cunoștințelor, deosebim:

- abilități convenționalizate, obținute în urma studiilor, stagiilor prevăzute de programele de învățămînt care au fost evaluate în mod oficial;
- abilități achiziționate pe parcursul activităților postuniversitare care reies din efectele obținute în urma utilizării cunoștințelor și abilităților convenționalizate și proprii în diferite situații de exploatare, producere, instruire.

dată. Altfel spus, competența este o virtualitate a cărei actualizare (prin vorbirea orală sau scrisă) constituie *performanța*, (vezi, de exemplu, Chomsky, N., 1979; 1986).

³Generic înseamnă aici *Care aparține la comprehensiunea logică a genului de cunoștințe și aptitudini și apare sub forma unui hiperonim*.

⁴Spunem *cu precădere* pentru că efectul produce prin sine și anumite senzații de ordin psiho-fiziologic, cum ar fi: de plăcere / satisfacție / nesatisfacție / uimire etc.

Cele menționate mai sus reies din alte două tipuri de cunoștințe delimitate de Jacques Lerot [Lerot 1993: 52-53]: cunoștințe generale și particulare.

1. *Cunoștințele generale* întrunesc două tipuri de informații:

(a) *proprietățile inerente ale elementelor lumii înconjurătoare*, adică proprietățile inalienabile sau necesare elementelor lumii fără de care este imposibil a vorbi despre ele. Ele mai sînt numite *cunoștințe structurale*, dat fiind că servesc la definirea condițiilor de veridicitate⁵ și sînt reprezentate sub formă de legi, reguli, norme. În plus, ele permit definirea și clasificarea elementelor, și de aceea mai sînt numite cunoștințe *clasificatoare*. De exemplu: *Cimbrisorul este o plantă de cîmp*, sau *Calul este un animal domestic*.

(b) *cunoștințele deținute de indivizi* despre obiectele lumii care sînt legate de reprezentările mentale pe care ei le au despre aceste obiecte. Ele mai sînt numite cunoștințe *integrative comune*, dat fiind că, prin intermediul lor, fiecare individ se poate integra activ în societate. Ele creează uzanțele comune, normele sociale, competențele sociale de bază și definesc proprietățile tipice, dar nu obligatoriu necesare, ale elementelor lumii. De aici apar diferite excepții. De exemplu, dacă luăm enunțul: *Pasărea zboară*, competențele noastre despre lume ne permit să conchidem că facultatea de a zbura este tipică pentru păsări. Însă știm că există și excepții: nu zboară pinguinii, struții.

Cunoștințele integrative comune variază în funcție de popoare și grupurile sociale, reprezentînd competențele 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 societăți asiatice – prin portul hainelor de culoare albă. În Republica Moldova camera în care se depozitează zestrea fetelor se numește casa mare, pe cînd o astfel de utilizare a încăperilor nu există în alte societăți (franceză, engleză, germană etc.).

2. *Cunoștințele particulare* se referă la proprietățile individuale, nepermanente, netipice ale obiectelor lumii. Ele întrunesc date despre evenimentele la care individul a asistat de curînd, precum și conținutul enunțurilor pe care le-a emis sau recepționat. Cunoștințele particulare se mai numesc cunoștințe *episodice* și pot participa la edificarea unor anumite tipuri de competențe. De exemplu: *Vecinul meu a sădit un baobab. Lămîia pe care a cumpărat-o Sergiu cîntărește 2 kg*.

E interesant faptul că numeroase enunțuri sînt înțelese numai reieșind din cunoștințele particulare. De exemplu, enunțul *Vai, cit e de strașnic!* face referință la un eveniment la care individul a asistat adineaori (naufragiul unei nave, ciocnirea a două trenuri, prăbușirea unui avion ș.a.), sau cînd cineva relatează un eveniment: *Colegul nostru a pierit într-un incendiu*.

Cît privește abilitățile de utilizare a acestor tipuri de cunoștințe în comunicare, e necesar să specificăm că nivelul de înțelegere a unui enunț este optimal atunci cînd interlocutorii dețin și utilizează același univers cognitiv. Dacă vrea să fie înțeles, cel care vorbește trebuie să adopte diverse atitudini comunicative care au scopul de a crea un univers cognitiv comun, care ar mai putea fi numit *univers de cunoștințe și competențe reciproce*. Dacă locutorul îl cunoaște bine pe partenerul său, el se va strădui să-i dea în prealabil toate informațiile⁶ utile, creînd astfel o bază comună de cunoștințe pe fonul căreia se va desfășura comunicarea. Locutorul se va asigura în prealabil că partenerul său dispune de informațiile necesare pentru o înțelegere veridică și calitativă a informațiilor pe care el urmează să i le comunice. De exemplu, locutorul dorește să povestească o amintire ce ține de universitatea la care a învățat. El nu va întîlni nici o dificultate dacă partenerul său va fi un fost coleg de studii. Universul de cunoștințe reciproce există deja și locutorul poate trece direct la subiect. Din contra, dacă interlocutorul va fi o altă persoană, locutorul va trebui, inițial, să-i descrie cadrul general – universitatea, blocul facultății, profesorii, colegii, aulele etc. Dacă locutorul dorește să vorbească despre un sejur la Paris, el trebuie în prealabil să afle dacă interlocutorul a fost deja în acest oraș, 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: *Îți amintești cum era...? Știi unde se găsește...? Ai văzut...?*

Astfel, concluzionînd cele spuse, am putea afirma: atunci cînd vorbim despre un individ competent trebuie să ținem cont de trei realități:

- ce știe el despre un anumit domeniu;
- cum utilizează ceea ce știe;
- care este efectul utilizării.

⁵Adică ce țin de nivelul de adevăr al enunțurilor, sau altfel spus, ce depind de nivelul de corespundere a valorii referențiale cu realitatea obiectivă.

⁶Despre caracteristicile informațiilor vedeți: Cuilenberg, J.J. van, Scholten O., Noomen G.W. 1991, p. 25-35.

Pentru a vorbi despre rolul competențelor în decodarea unui text, trebuie să elucidăm întrucâtva fenomenul înțelegerii / neînțelegerii. Ce înseamnă ca atare cuvântul *a înțelege*? Când putem afirma că am înțeles un text, l-am înțeles parțial sau nu l-am înțeles deloc? Probabil că trebuie să pornim de la faptul că, în mare parte, cunoștințele despre care am vorbit mai sus sînt localizate în memoria vorbitorilor nu într-o stare haotică. Ele formează o rețea (matrice) / niște rețele (matrice) bine organizate în care noțiunile, judecățile și raționamentele – unitățile gîndirii – sînt reprezentate prin elemente de limbă (lexicale și gramaticale, simple și complexe) și din elemente pasibile de a le înlocui în anumite situații, între care există raporturi de ierarhie. Rețelele reflectă cunoștințele individului într-un domeniu sau în mai multe domenii aferente. Cu cît ele sînt mai ramificate, mai ordonate și mai bogate, cu atît aceste cunoștințe sînt mai adecvate stărilor lumii în domeniul dat, adică cu atît individul este mai competent în acest domeniu. Și invers, o rețea săracă în elemente denotă cunoștințe / competențe slabe în domeniu.

Orice text care marchează atenția unui individ reprezintă o rețea de informații creată de scriitor. Particularitățile acestei rețele depind de tipul textului, de limbajul și de stilul autorului. Atunci cînd cititorul începe decodarea informației inclusă în text, el suprapune rețeaua sa de cunoștințe generale și particulare pe rețeaua de informații din text și stabilește coincidențele sau necoincidențele elementelor de bază (nucleelor). Cu cît aceste coincidențe sînt mai numeroase, cu atît înțelegerea textului este mai completă. Și viceversa, dacă la această suprapunere apar foarte multe necoincidențe, gradul de înțelegere 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. *Știința comunicării*, Muiderberg, 1991 (Versiune românească de T. Olteanu).

**ФОРМИРОВАНИЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

Лариса ПОХ, Бэлцький госуниверситет им. А. Руссо Республика Молдова

Rezumat: Conceptele „competență” și „competitivitate” au o vastă utilizare terminologică, fiind într-un raport de compatibilitate multiculturală, iar abordarea competitivă în învățământul contemporan este concepută ca o asimilare complexă a cunoștințelor și a modalităților practice de realizare a lor.

Competența filologică este una fundamentală, deoarece filologia este „o cunoaștere universală ce „crește” din texte. Competența filologică este un concept polifuncțional, examinat atât ca un scop al instruirii, cât și ca un mijloc de acumulare a cunoștințelor din alte domenii, fiind, concomitent, și o modalitate de dezvoltare spirituală a personalității.

O componentă ce duce la formarea competenței filologice este și studierea comparativ – filologică a literaturii ruse. Astfel, se constată similitudinile și deosebirile în creația lui M.I. Lermontov și M. Eminescu, se studiază influența creației lui Byron asupra dezvoltării literaturii ruse, se studiază traducerea plastică în limba rusă în raport cu textul original.

Analiza comparativă devine una dintre modalitățile de formare a competenței profesionale la studenții filologi.

Cuvinte-cheie: *abordare prin competențe, competență 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 компетентного 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» [Махмуриян 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 существенные 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 инаучной 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. Махмурия). 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 сходства и различия в лирике М.Ю. Лермонтова и М. Еминеску; соотносятся два шедевра романтической поэзии европейской литературы XIX века «Демон» и «Луцафэр»; выявляется чеховская традиция в новеллистике Иона Друцэ, проводятся параллели между философской лирикой Н. Заболотского 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 лицензионного 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.

Такovým, 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 COMPETENȚA LECTORALĂ CĂTRE COMPETENȚA INTERTEXTUALĂ ȘI HIPERTEXTUALĂ

Elena UNGUREANU, Institutul de Filologie al Academiei de Științe a Moldovei, Republica Moldova

Rezumat: Intertextualitatea este un fenomen care orientează lectura, care îi guvernează interpretarea și este un mod de percepere a textului. Pentru reprezentanții grupului Tel Quel, textul ca „practică semnificativă” (Julia Kristeva) preconizează o deschidere continuă către alte texte, desemnând caracterul său mobil, plural, în permanentă schimbare, iar intertextualitatea e întotdeauna generală și implicită, coextensivă discursului. Competența specialistului-filolog (care este în continuă formare) se află în lecturile acestuia și în capacitatea de a interpreta și a transmite varietatea de relații intertextuale. În epoca Internetului, hipertextualitatea a făcut vizibilă și operabilă rețeaua de relații dintre texte. Fenomenul al postmodernismului, hipertextul electronic se remarcă prin trăsături pe care poststructuralismul le-a intuit perfect: nonlinearitate, fragmentarism, principiul montajului și al colajului, jocul semnificațiilor, nonfinalitate, deschidere, dialogism, multimedialitate, interactivitate, virtualitate, modificarea relației autor-cititor, anonimitate, identitate duplicitară sau multiplicitară etc., particularități proprii atât limbajului artistic, cât și celui uzual și virtual.

Cuvinte-cheie: *competență, text, intertext, hipertext, hipertext, intertextualitate, hipertextualitate, transtextualitate, competență lectorală, digitală, intertextuală și hipertextuală.*

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. Competența/competențele. Ce reprezintă competențele într-un spațiu pe care îl vom numi *intertextual* (altfel spus, al interacțiunii dintre texte, căci trăim în interiorul unui mare TEXT, un TEXT al lumii), iar mai nou, din perspectiva tehnologiilor informaționale – și/sau *hipertextual* – iată un aspect care merită atenția cercetătorilor nu doar din domeniul științelor socioumane. De-a lungul școlarizării și pregătirii profesionale, *lectura* și *scrisul* au fost și au rămas două dintre cele mai importante deprinderi. Dacă la finele studiilor a citi și a scrie pot cu toții, formarea deprinderii de a *citi toată viața* (nu doar literatură!) și cu atât mai mult – a *scrie* – și-o formează doar un anumit segment al societății, pentru care cititul și scrișul reprezintă un mod de a fi sau un specific al meseriei. La 18 decembrie 2006, Parlamentul European și Consiliul acestuia au adoptat „Recomandarea cu privire la competențele-cheie pentru educație și instruire de-a lungul întregii vieți”, recomandare care constituie cadrul de referință european în domeniu. Amintim cele 8 competențe-cheie pe care le țintește o societate bazată pe cunoaștere (societatea informațională):

1. Comunicarea în limba maternă/oficială;
2. Comunicarea în limbi străine;
3. Competențe de bază în matematică, știință, tehnologie;
4. Competențe informatice (digitale);

5. Competența de a învăța;
6. Competențe sociale și civice;
7. Competențe antreprenoriale;
8. Competența 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 și despre competențele digitale (sau informatice), abordând și noua tendință de scriitură on-line – a bloggerilor și a chaterilor), nu înainte însă de a afirma că prima competență-cheie – „Comunicarea în limba maternă/oficială” – este poate unica dintre cele preconizate a deveni fundamentale pe tot întinsul Europei și care se manifestă plenar în virtutea faptului că, de regulă, limba se învață intuitiv și prin imitare încă din perioada copilăriei, pe de o parte, și pentru că limba națională, pentru băștinași (la fel ca și limba oficială, pentru aolingvi), constituie obiect de studiu prioritar. Se presupune că aceste competențe (*recomandate*) vor contribui la educarea unui cetățean capabil să-și desfășoare activitatea cât mai plenar în folosul societății și al propriei persoane. Fiind recunoscute și în Republica Moldova, au fost completate cu altele 2:

9. Competențe interpersonale, civice, morale;

10. Competențe acțional-strategice (într-o altă ordine, a le vedea în: *Limba și literatura română. Curriculum...* 2010:7). Tot de acolo reținem următoarele: „Conform definiției PISA, **competența lectorală** înseamnă înțelegerea, utilizarea textelor scrise și reflecția lor pentru scopuri personale, pentru aprofundarea propriilor cunoștințe, extinderea posibilităților și participarea în viața societății” – p. 11. Traseul unor asemenea competențe abia urmează să devină realitate în societăți posttotalitare și postsovietice; în câmpul nostru de vedere se vor afla câteva noțiuni cărora știința lingvistică și literară ar trebui să le acorde prioritate: **textul, intertextul și hipertextul**, dar care sunt „răspunzătoare” pentru formarea competențelor lectorale și de scriere ale oricărui utilizator al unei limbi cu drepturi egale în afirmare. Primele două le găsim printre conținuturile curriculare, depinde cum vor reuși autorii de manuale și auxiliare didactice să le disocieze; de altfel, termenul *text* este unul dintre cele mai frecvente pe paginile acestui curriculum modernizat și pretins descongestionat; hipertextul literaturii și hipertextul 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 citește; o jumătate de Franță este lipsită – se lipsește – de plăcerea textului” [Barthes 2006: 41]. Nici la începutul mileniului III multe societăți nu stau prea bine cu cititul. Dacă într-un spațiu atât de încărcat de cultură precum cel francez situația este cum este, ce să mai zicem atunci de spațiul nostru, românesc? O anumită speranță în sensul că omenirea va alocă lecturii mai mult timp și forțe vine să ofere totuși societatea informațională. Internetul – supertehnologia care a revoluționat mentalitatea omenirii – și-a creat și mijlocul de exprimare: hipertextul. Pentru a-i înțelege mai exact esența și specificul, vom trece în revistă câteva accepțiuni ale noțiunii care l-a precedat: textul, și care ar trebui să-și găsească locul cuvenit în curriculele disciplinare și în programele de învățământ universitar la capitolul Teoria textului – atât studentul, cât și profesorul trebuie să înțeleagă unde începe un text, unde se termină, are sau nu are limite, care este unitatea minimală textuală etc.

II. Textul. „Înțeleg prin literatură nu un corpus sau o înșiruire de opere, nici măcar un sector al comerțului sau al învățământului, ci graful complex al urmelor unei practici: practica scriiturii. Iată de ce, în mod esențial, vizez în literatură textul, adică acea țesătură de semnificanți care constituie opera, și aceasta pentru că **textul este însăși sămânța limbii**, or, limba trebuie combătută, derulată de la obișnuințele 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 își așteaptă cititorul competent – orice operă de limbaj, orice text „așteaptă” un cititor competent, fie acesta unul despre geografie, istorie, arte sau tehnică. Pe lângă funcția de decodificare a semnificațiilor „ascunse”, cititorului i se mai pretinde implicit una: să nuucidă textul. Analiza textului artistic (a operei) în perioada ciclului preuniversitar și universitar are de înfruntat mereu aceeași problemă majoră – cunoașterea textelor anterioare, a textului immanent care înconjoară un text concret. Cum acestea alcătuiesc o mulțime indefinibilă – orice interpretare este una limitată, parțială, deschisă. Știința textului (textologia) nu dispune deocamdată de o teorie integratoare a textului, oscilând între extreme gen „textul este o unitate *finită, închisă*”¹ (structuralismul) și „textul este *nelimitat, fără margini*,

¹Ion Diaconescu: „**textul** este o unitate lingvistică a cărei funcție de bază este de a finaliza actul de comunicare; el se derulează într-un spațiu marcat prin absența unui antecedent și a unui succedent textual, prezentându-se

*deschis*² (poststructuralismul). Umberto Eco, deși optează pentru „opera apertă”, și 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 conștientă și selectivă, în cazul Textului memoria este legată de pre-memoria inconștientă a culturii (aici recomandăm, pentru aprofundare, lectura unei serioase teze de doctorat [Plămădeală 2009]. În același sens al uitării, al „muririi” operei când ea devine text, reputatul specialist rus Gheorghii Kosikov îl parafrizează pe Mihail Bahtin, unul dintre specialiștii notorii în teoria textului și a dialogului: „всякое произведение – это его умерщвленный Текст” („orice operă este un Text care a murit” (apud Kosikov, nota 67; sursă online)⁴. În prefața cărții semnată de Nathalie Piegay-Gros *Introduction à l'intertextologie*, Г. К. Косиков, și intitulată „Текст / Интертекст / Интертекстология”, Gheorghii Kosikov discerne conceptele reprezentanților școlii poststructuraliste, din care desprindem răsunătoarea definiție a lui Barthes din volumul *S/Z*, apărut în 1994⁵.

Pentru un cititor neavizat, deja aceste citate reproduce pot da bătaie de cap: textul este explicat prin context, codul prin context, opera prin text... După ce a făcut adevărată revoluție în domeniul științelor socioumane, perechea de termeni **text – intertextualitate** a generat extinderea câmpului cu numeroși termeni, generând, totodată, confuzii, sinonimii și paronimii în utilizarea termenilor derivați. *Textură, textualitate, textuare*, apoi *șesătură, șesere, șesut, intertextualitate, intertextualizare...* sunt termeni care beneficiază la ora actuală de tălmăciri diverse în dicționarele textului. De câteva zeci de ani specialiștii remarcă faptul că noțiunea de **text** este una dintre cele mai utilizate în științele umane. În evoluția sa, știința împinge la suprafață anume asemenea cuvinte, care în vârtejul redefinirii conceptuale obțin noi sensuri și varii întrebunțări, 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, suprarex, transtext, unitext, xenotext* etc. [Bogdanov: sursă online]. Acest fapt indică nu atât o denumire terminologică mai adecvată a conceptului științific, cât o problemă: locul și dinamica nașterii unor noi idei și concepte ale științei moderne. Competența lectorală care se așteaptă să fie dezvoltată liceenilor și studenților trebuie să ia în calcul și aceste diferențieri pe care le impune noțiunea fundamentală de **text** și întreaga gamă de derivate a acestuia.

Despre importanța covârșitoare a textului și despre ceea ce se așteaptă de la viitorii teoreticieni ai acestei științe, Roland Barthes avea să se pronunțe în felul următor: este nevoie de „a revâri în știință ceea ce merge împotriva ei: aici, textul. Textul este limbajul însuși fără imaginarul său, este ceea ce lipsește științei limbajului pentru ca să fie manifestată importanța sa generală (și nu particularitatea sa tehnocratică). Tot ceea ce este de-abia tolerat sau refuzat hotărât de lingvistică (luată ca știință canonică, pozitivă), *semnificanța, 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 inconștiente sau

ca o unitate **finită, închisă**, cu relevanță la nivel textual” (a se vedea [Gherasim 2008: 25]) sau I.P. Galperin: „Текст представляет собой некое завершённое сообщение, обладающее своим содержанием, организованное по абстрактной модели одной из существующих в литературном языке форм сообщений (функционального стиля, его разновидностей и жанров) и характеризующееся своими дистриктивными признаками” [Gherasim 2008: 43].

²J. Derrida: „Для меня **текст** безграничен. Это абсолютная тотальность...” (a se vedea [Gherasim 2008: 65]).

³„Considerăm contextul ca și cum ar fi un text și procedăm exact așa cum facem când căutăm să înțelegem 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].

⁴Nota conține o referință 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 терзается 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 același 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 funcției intertextualității în cazul comunicării literare: contactul unui text₂ cu textul₁” nu va mai tinde spre integrarea textului₂ în textul₁, ci va produce o *dezintegrare* a unuia sau a ambelor texte și, 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 înțeles conceptul de *text*, și astfel a fost mai bine fundamentată teoria textului: întregul limbaj – anterior și 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, și acestea nu întotdeauna vor fi obligatorii ale literaturii (sau texte marcate estetic), ci se poate vorbi despre intertextualitate prezentă în toate stilurile limbii (beletristic, oficial-administrativ, științific, publicistic, colocvial); mai mult, politicul, artele, științele exacte etc. și-l adjuceacă tot mai insistent. Toate activitățile semnificative pot genera text: pictura, muzica, filmul etc.

Teoriile actuale ale textului postulează existența 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: „Și 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 viața” [Barthes 2006: 33]. Textul nu este o structură internă, închisă, ci este în permanență *deschis* către alte texte, alte coduri, alte semne. Proprietara ideii de *intertextualitate* – Julia Kristeva – se numără printre primele 50 de personalități ale lumii) – s-a dovedit a fi o femeie intelectuală printre intelectuali-bărbați, o străină printre francezi, de origine slavă printre latini, trăsături care au făcut diferență între scrisul ei (inclusiv cu tematică gender) și al confracților de breaslă. Odată cu afirmarea postmodernismului (nu doar în literatură) „teoria textului va trebui să accepte (și a început deja să o facă) un fapt pe care alte științe și l-au însușit de multă vreme: concilierea – la nivelul limbajului – a ideii de structură cu cea de infinit combinatoriu, admiterea caracterului dublu al limbajului (și implicit al textului), care ne apare dintr-o dată *structurat și infinit*”. [Hăulică 1981: 13-14].

Din perspectivă poststructuralistă (generației 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 apariția noilor tehnologii informaționale, 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, spațiu și timp concret al producerii. Așadar, textul astfel înțeles 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-nvăț a muri vreodată* de Mihai Eminescu, *O sută de ani de zile la porțile Orientului* de Ioan Groșan, *Femeia în roșu* de Mircea Nedelciu, Adriana Babeți, Mircea Mihaieș; cazurile la fel de celebre ale altor literaturi (*Numele trandafirului* de Umberto Eco, *Ulysse* de James Joyce, dintre scriitorii ruși – A.S. Pușkin, F.M. Dostoievski, A.P. Cehov, B. Pasternak, V. Hlebnikov, M. Bulgakov, O. Mandelștam, V. Nabokov, Anna Ahmatova, Marina Țvetaeva, Tatiana Tolstaia – iată doar câteva din operele și numele de referință la care va face referință profesorul. În exercițiul de lectură a textelor studentului i se vor oferi reperele necesare pentru ca să poată identifica, analiza și avea „plăcerea textului” care se naște din alte texte în procesul intertextualizării; atras în exercițiul 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 își va percepe coparticiparea la actul de creație prin propria contribuție, deoarece chiar și: „Cel mai simplu comentariu repetă opera și o modifică” [Manolescu: 16].

V. Hipertext și/sau hipertext? Pentru început, recomandăm o distincție provizorie, care ar putea facilita, pentru anumite situații, diferențierea între **hipertextul literaturii și al limbajului în general** (scris cu *i*), pe de o parte, și **hipertextul electronic** (scris cu *y*, ca în engleză), adică textul virtual, al Internetului, pe de alta. Revenind la competențele digitale (informatică) – care implică utilizarea critică și sigură a tehnologiilor societății informaționale, acestea presupun folosirea computerului pentru achiziționare, evaluare, stocare, producere, prezentare și schimb de informații, de asemenea, comunicare și participare la rețele de colaborare și socializare prin intermediul internetului. Generația actuală, dar mai ales generațiile viitoare nu se vor putea mișca în noianul de informații în lipsa acestui mare concept generalizator: **hipertextul**. O întregă lume își va redefini prioritățile în funcție de ceea ce oferă studiul, cunoașterea și 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-comerț, e-money, e-trading, e-medicină, e-business etc. Dialogul și instrumentele dialogismului (M. M. Bahtin) într-o semiotică a intertextualității și mai ales a hypertextualității vor constitui, cu siguranță, unul din reperele ei fundamentale. Atât științele limbii, cât și științele literaturii vor avea un cuvânt greu de spus în activitatea și capacitatea de a căuta, colecta și prelucra informații și de a le folosi în mod sistematic și critic, de dezvoltare a gândirii critice, creativității și inovației. **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 științelor socioumane vor fi indispensabil legate de științele exacte, transdisciplinare. Literatura Internetului, la rândul ei, începe să ia amploare, prin cele mai variate forme de creare și conectare la/și dialog cu textul electronic „literaturizat”.

Atât lumea reală, cât și lumea virtuală pot fi descrise doar prin intermediul textului. Limbajul virtual este limbajul textelor postate pe net – al cărților electronice (e-books), al articolelor științifice și nonștiințifice, limbajul blogurilor și al chaturilor, al textelor mesageriei instantanee (poșta electronică sau e-mailurile), al mass-mediei electronice, al comentariilor (comments-urilor), metalimbajul internetului (descrierea site-urilor și a tuturor aplicațiilor), prin urmare tot ce apare ca *text* postat în format electronic. Hypertextul leagă documentele asemenea unui păianjen, prin intermediul link-urilor. Aceeași viziune o găseam mai devreme la reprezentanții poststructuralismului – proprietatea oricărui text de a fi legat de alte texte anterioare, aparținând unor autori precedenți. Datorită conexiunilor care se pot stabili rapid și infinit pe Internet, într-un hypertext pot fi încorporate nu doar alte texte, ale altor autori din diferite epoci, ci și opere de artă (bucăți muzicale, reproduceri ale unor picturi celebre sau necunoscute publicului larg, scenarii ale unor filme etc.) – toate făcând parte din *textul lumii*, al cărui emițător 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 spațiul virtual al hypertextului electronic este loc destul atât pentru limbajul literar, corect, cât și pentru limbajul colocvial, argotic, neîngrijit. Chiar dacă se aud voci îngrijorate de invazia antiortografiei pe net, la ora actuală, cel puțin, nu există motive întemeiate să credem că prin atitudinea de frondă a tinerilor internauți va fi dărâmat fundamentul unui limbaj de bază, cel al culturii.

Două interpretări ale hypertextului se impun: pe de o parte, așa cum l-au prefigurat poststructuraliștii, în parte Gerard Genette: hipertextualitatea reprezintă „relația dintre două texte, dintre care unul este derivat din celălalt prin transformare sau imitație”. Pe de altă parte, este vorba de **hypertextul electronic**, termenul *hypertext* fiind introdus în circulație de către Ted Nelson, specialist în tehnologii informaționale (în 1965) cam odată cu termenul de intertextualitate al Juliei Kristeva. Apropo, cei care au creat rețeaua Internet și-au imaginat-o în primul rând ca tehnologie, această supermegaindustrie a dezvoltat o comunicare pe care autorii ei nici nu și-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 prima⁶.

Specialiștii au remarcat mai de demult că niciunul din aceste mecanisme nu par a fi specifice doar comunicării literare, ele putând funcționa efectiv și în cazul comunicării curente, cotidiene. Deși 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 accepțiune mult mai cuprinzătoare decât la Genette) cunoaște o popularitate de invidiat, datorită coincidenței 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* și *hypertextualitatea* / *hypertextualitatea* – ultimul va avea cu timpul impactul cel mai puternic în sfera științelor socioumane marcate de transdisciplinaritatea pe care o impun uneltele de scris și de făcut TEXT.

Hypertextul electronic este așadar un tip special de comunicare în scris, o formă specială de organizare a textului scris, mediată de computer, caracterizată prin *neliniaritate*, *fragmentarism*, *variabilitate*,

⁶Genette introduce o serie de precizări interesante și bogate în sugestii, distingând în cadrul mai larg al transtextualității, cinci mecanisme:

1. **Intertextualitatea** („co-prezență între două sau mai multe texte prin prezența efectivă a unui text în altul”) sau coprezența a două texte: citatul, plagiatul, aluzia;
2. **Paratextualitatea** (relația textului cu titlul, prefața etc.);
3. **Arhitextualitatea** (raportul textului cu textul general al genului cărui îi aparține);
4. **Metatextualitatea** (raportul textului cu metatextul critic) **sau** „relația de comentariu care unește un text cu altul despre care vorbește, fără a-l cita neapărat sau chiar fără a-l numi”);
5. **Hypertextualitatea** (raport de derivare, prin transformare sau prin imitație, între două texte) sau relația dintre două texte, dintre care unul este derivat din celălalt „prin transformare sau imitație” [apud Măgureanu 1985: 14].

polifonie, neomogenitate, interacționalitate sau interacțivitate, multimedialitate, anunțând modificarea bazelor scrierii; creativitate, anonimitate, identitate duplicitară sau multiplicitară, inclusiv lingvistică, libertate și independență temporală și spațială 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. Specialiștii afirmă că hypertextul ar fi o proiecție perfectă a ideilor structuraliștilor și mai ales ale poststructuraliștilor, 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 hypertextului – spre deosebire de lectura tradițională – este una neliniară, întocmai ca a Bibliei – când de la un verset se face trimiterea continuă la altele din corpul aceleiași Biblii, sau din Vechiul Testament la Noul Testament. O poți deschide și citi de oriunde (despre alte aspecte a se vedea [Эпштейн; sursă online]).

Știința lingvistică și știința literară a Internetului va lua în discuție toate aspectele considerate ale lingvisticii și ale literaturii considerate tradiționale, atât că din perspectiva limbajului mediat de computer, la care se vor adăuga, bineînțeles, aspecte noi, generate de impactul tehnologiilor computaționale asupra limbajului și gândirii moderne (postmoderne). Subiecte precum hypertextul ca formă prioritară de prezentare a scriiturii în format electronic, unitățile minimale ale hypertextului, analoge precompuționale ale hypertextului, „metaforele” hypertextului și ale Internetului (iconiță, fereastră, redactor, corector, mouse, rețea textuală, virușii textuali...), limbajul html, tagurile, trimiterile, referințele, linkurile, e-textul, discursul computațional, procesele neologice în sfera internautică, jargonul computațional, modalitățile de adaptare a termenilor informatici în diferite limbi, ortografia Internetului, antiortografia, lexicalizarea și gramaticalizarea cuvintelor „deformate”, extinderea funcțiilor semnelor de punctuație, funcțiile reclamei în Internet, reclama virusată, banerul (posterul) ca tip de comunicare scrisă, corelația componentelor verbal, paraverbal și nonverbal, dicționarele electronice (de tip DEX on-line), enciclopediile electronice (de tip Wikipedia, exprimând „gândirea colectivă” a epocii), discursul poetic în Internet, genuri și specii noi generate de Internet: literatura internautică, ciberliteratura, muzeele virtuale etc.), jocul de-a literatura, textul științific și didactic în Internet, enciclopediile multiautor, proiectele virtuale de cercetare, comunicarea interpersonală și specificul ei pe net, chaturile și forumurile ca genuri ale comunicării în rețea, mijloace de dialogizare, exprimarea acceptului și a negației prin aceste mijloace de comunicare, blogurile (jurnalele) și specificul acestora, designul lingvistic al paginilor web, comunicarea virtuală, discursul computațional, lingvistica gender, comportamentul lingvistic pe internet, limbajul de socializare, gendergetică, limbajul site-urilor, formarea gustului pentru limbajul virtual și literatura virtuală, limbajul messenger – mesageria instantanee, posta electronică etc. – toate – se bazează pe conceptul *-hyper*, TEXTUL fiind vechi de când e lumea. În formatul Hyper 1-a arătat doar Internetul.

VI. Concluzii

Considerațiile de mai sus ne motivează să credem că printre viitoarele competențe care se vor cultiva în procesul de formare a viitorilor specialiști, competența hypertextuală va fi una determinantă, prin ea urmărindu-se nu doar educarea capacităților de a discerne informația virtuală (al cărei volum crește în cantități exorbitante în fiecare clipă), ci, la fel de important – și capacitatea de a naviga prin hypertext fără rătăcire, exact către sursa și destinația care îl interesează pe utilizator. Metaforic vorbind, de la competența lectorală se va merge – intertextual și hypertextual – în direcția formării competenței digitale în identificarea și utilizarea informației, 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. Lecția*. Trad. din franceză de Sorina Dănăilă, Chișinău, 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*, București, Polirom, 2009.
5. Gherasim, Alexandra; Cara, Nadejda, *Teoria textului. Antologie*, Chișinău, CEP USM, 2008.
6. Hăulică, Cristina, *Textul ca intertextualitate. Pomînd de la Borges*, București, Editura Eminescu, 1981.
7. *Limba și literatura română. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a*, Chișinău, Știința, 2010.
8. Manolescu, Nicolae, *Lectura pe înșelesul tuturor*, Editura Aula, Brașov, f.a.
9. Măgureanu, Anca, *Intertextualitate și comunicare*, în Studii și cercetări lingvistice, 1985.
10. Plămădeală, Ion, *Operă și text în teoria literară modernă*. Teză de doctor habilitat în filologie. Academia de Științe a Moldovei. Institutul de Filologie, Centrul de Literatură și Folclor, Chișinău, 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/text/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 IDENTITĂȚII OPEREI LITERARE

Valentina ENCIU, *Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: Prezentul articol are ca obiect trei modele de existență a operei literare: opera ca o asociere obiectivă dintre o formă și un conținut, opera ca o structură stratificată și opera ca o strictă relație de lectură.

Cuvinte-cheie: operă literară, mod de existență, formă, conținut, 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 fața unei probleme speciale a valorii. Obiectul lui de studiu, opera literară, este nu numai impregnată de valoare, ci este ea însăși o structură de valori”.

René Wellek

Problema identității operei literare este una ce ține de filosofia artei. Fiind o realitate complexă și controversată, ea a constituit mereu obiectul de studiu al teoreticienilor și al mai multor mișcări teoretice ca *formalismul*, *conținutismul*, *structuralismul* etc.

Odată produsă, ea devine un obiect determinant în timp și spațiu. Ideea consună cu cea a lui Iuri Lotman, care afirmă că opera finită devine ea însăși „un produs al realității fără a-și pierde calitățile ideale” [Lotman 1970: 22].

Aceasta înseamnă că opera artistică nu are existență egală cu a unui obiect material, ea este *obiect artistic* oferit percepției și interpretării. Tudor Vianu remarcă statutul ontic dublu al operei literare: *ideal*, deoarece lumea ei se reveală în seria actelor de conștiință, și *material*, pentru că se obiectivează concret ca limbaj [Vianu 1966: 177].

Fiind un fapt al conștiinței umane, opera literară este expresia concretizată în cuvinte a interacțiunii dintre eul creatorului și realitatea obiectivă. Ea exprimă conștiința de sine a creatorului care este una individuală și, totodată, a umanității care este generală, universală.

Faptul împlinirii unei opere literare are loc prin actul comunicării interumane, atunci când lucrarea se întâlnește cu o conștiință receptoare. „Existența operei, spune I. Pascadi, este evident de natură spirituală, chiar dacă purtătorul ei este material (pânza, marmura, vibrații ale aerului etc.), întrucât definitorie este semnificația umană și nu obiectul ca atare” [Pascadi 1978: 190].

În aparență, o construcție intrinsecă, ea se manifestă și există prin relații extrinseci, în același timp fiind, în opinia lui Gh. Crăciun, „o construcție obiectivă, autosuficientă, caracterizată printr-o imanentă, o formă, un mod de organizare care îi sînt specifice” [Crăciun 2003: 104].

Pentru a fi mai expliciti, este necesar să revenim la definiția operei literare: *opera literară este un obiect artistic, concretizat în discurs și predestinat lecturii, receptării și interpretării*. Este fie o creație populară, fie o creație cultă; are structură și finalitate estetică; izează de funcția expresivă a limbii; creează un univers imaginar autonom și coerent; are un mod de organizare și existență autonom.

Există numeroase opinii referitoare la modul de existență a operei literare. Sistematizîndu-le, Gh. Crăciun menționează trei moduri diferite: opera poate fi percepută ca o asociere obiectivă dintre o formă și un conținut; poate fi identificată cu o structură sau un sistem immanent; poate fi privită ca o strictă relație de lectură, în care percepția și interpretarea produc configurația obiectului [Crăciun 2003: 105].

În spațiul teoriei literare, discuția referitoare la conținutul și forma operei literare este una din cele mai vechi și mai mult disputate, uneori optîndu-se pentru preponderența formei, alteori – pentru cea a conținutului. Însă, conform afirmației lui Oskar Walzel, în discuția sistematică despre creația artistică nu trebuie să se practice, o dată pentru totdeauna nici estetica formei, nici aceea a conținutului, ci e necesar să se acorde de aici bipolarității dreptul ei.

Cert e că orice analiză / comentariu al unei opere presupune discutarea asociată a acestor elemente – a formei și a conținutului. Este necesar ca analiza și interpretarea să le evidențieze simultaneitatea. Ele se condiționează reciproc, sînt fațete indivizibile, precum fața și reversul unei file.

Conținutul (fondul) este substanța unei opere literare: fapte, sentimente, trăiri, relații ale personajelor, unele din acestea prevalînd în funcție de genul operei. În sfera conținutului intră *temele*, *motivele*,

mesajul, personajele, evenimentele, conflictele, ideile, stările sufletești. Elementele enumerate alcătuiesc universul operei și devin o „lume paralelă” celei reale, în urma modelării lor prin formă, adică prin expresie.

Conform definiției, forma unei opere literare este expresia verbală în care se mulează conținutul. Expresia artistică și arhitectura interioară sînt componentele fundamentale ale formei unei opere literare. În acest context, este oportună afirmația lui Goethe, potrivit căreia subiectul îl vede oricine, conținutul îl găsește doar cel care are el însuși ceva de adăugat, iar forma rămîne pentru cei mai mulți o taină.

Așadar, forma constituie o modalitate de diferențiere a genurilor literare, prin ea se evidențiază specificul literar al textului; asociată conținutului, individualizează opera literară prin stil, limbă / limbaj, procedee de expresivitate, elemente de metrică și prozodie.

Odată cu integrarea conceptului de structură, s-a renunțat la tradiționala dihotomie formă și conținut, opera fiind considerată o structură imanentă, deschisă, care este completată prin actul lecturii cu sensuri și trăiri. Potrivit tezelor Cercului Lingvistic de la Praga, opera poetică este o structură funcțională, iar diversele ei elemente nu pot fi înțelese în afara conexiunii lor cu întregul.

Structura este o noțiune mai complexă care include și conținutul.

Viziunea operei ca sistem stratificat de semnificații descinde din teoria lui Ferdinand de Saussure, în viziunea căruia limba este un sistem de semne. Preluată de formalistii ruși, teoria dată este transferată în domeniul literarului, considerîndu-se, prin analogie, și opera literară drept sistem sau, ulterior, structură. Cuvîntul structură are sensul etimologic de edificiu, iar o definiție judicioasă a structurii artistice atestăm în lucrarea *Nivele estetice* de Ion Pascadi: „Structura artistică este astfel sistemul relațiilor esențiale ale unei opere alcătuit de o totalitate care-și subordonează părțile, cu o pronunțată coeziune interioară, cu un limbaj conotativ, cu o funcționalitate și o finalitate relativ autonome reprezentînd atît un scop în sine, cît și un mijloc de comunicare de o natură polisemică...” [Pascadi 1972: 124].

În structuralism, termenul se folosește pentru a numi o totalitate de relații 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. formațiunile fonetice ale limbii; 2. semnificația cuvîntului, frazei, fragmentului; 3. obiectele reprezentate; 4. imaginile [Ingarden 1978: 33-80].

Sintetizînd teoria lui Ingarden, autorii R. Wellek și A. Waren reduc structura stratificată a operei literare în felul următor: *stratul sonor*, care nu trebuie confundat cu pronunțarea efectivă a cuvintelor pe baza sunetelor se ridică *stratul unităților semantice* (al cuvintelor, al sintagmelor, al propozițiilor); din această structură sintactică ia naștere *stratul obiectelor reprezentate*, „lumea” romancierului (a operei), personajele, cadrul acțiunii. Fiecare din aceste straturi își are la rîndu-i, grupul său de elemente subordonate. „Stabilirea acestor distincții între diferite straturi are avantajul de a înlocui tradiționala distincție derutantă dintre conținut și formă. Conținutul va reapărea în strînsă legătură cu substratul lingvistic în care este inclus și de care depinde” [Wellek 1967: 204].

A treia categorie de modele consideră opera ca pe o strictă relație de lectură, în care percepția și interpretarea sînt acelea care produc configurația obiectului. Teoria care vizează cititorul ca element determinant în existența operei literare ține de „estetica receptării”, promovată de teoreticienii germani Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, reprezentanți ai școlii teoretice de la Konstanz. Pentru Jauss, „estetica receptării” se vrea un mod de analiză centrată în deosebi pe relația 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 potențial față de opera prezumată receptării. Hans R. Jauss, prin noțiunea „orizont de așteptare”, propune explicarea a trei factori determinanți ai receptării: experiența prealabilă pe care o are publicul în privința genului în care se înscrie textul; forma și tematica operelor anterioare, a căror cunoaștere noua operă o presupune (o competență intertextuală); opoziția între limbajul poetic și cel practic, între lumea imaginară și realitatea cotidiană [Gengembre 2000: 67].

Opera literară poate fi interpretată din mai multe perspective. Condiția obligatorie a interpretării este înțelegerea modului ei de constituire și funcționare.

Există o multitudine de doctrine, direcții și metode care ghidează spiritul uman preocupat de înțelegerea și evaluarea unei opere literare, care urmăresc punerea în evidență a unor anumite componente ale operei. Alegerea uneia din ele stă sub semnul subiectivității și ține de opțiunea cercetătorului.

În lucrarea sa *Interpretarea textului poetic*, Grigore Țugui reiterează cîteva tipuri de abordări ale textului literar: interpretarea sociologică, interpretarea tematică, interpretarea psihologică și psihanalitică, interpretarea mitologic-arhetipală, interpretarea stilistică [Țugui 1997: 77-131]. Toate par a fi interesante și motivate, toate însă se limitează la un singur aspect al operei, ceea ce unilateralizează interpretarea.

Opiniile expuse asupra celor trei moduri de existență a operei literare probează justetea tezei potrivit căreia „... opera literară ne apare ca un obiect de cunoaștere sui-generis și 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 noțiuni ideale care sînt intersubiective. Trebuie să se considere că ele există în ideologia colectivă, se schimbă odată cu aceasta și sînt accesibile numai prin experiențe intelectuale individuale, bazate pe structura sonoră a propozițiilor” [Wellek 1967: 207-208].

Bibliografie:

1. Crăciun, Gheorghe, *Introducere în teoria literaturii*, Chișinău, Editura Cartier, 2003.
2. Gengembre, Gérard, *Marile curente ale criticii literare*, Iași, Institutul European, 2000.
3. Groeben, Norbert, *Psihologia literaturii*, București, Editura Univers, 1978.
4. Ingarden, Roman, *Construcția bidimensională a operei de artă literară. Caracterul schematic al operei literare*, în Studii de estetică, București, Editura Univers, 1978, p.33-80.
5. Lotman, Iuri, *Lecții de poetică structurală*, București, Editura Univers, 1970.
6. Pascadi, Ion, *Arta de la A la Z*, Iași, Editura Junimea, 1978.
7. Pascadi, Ion, *Nivele estetice*, București, Editura Academiei, 1972.
8. Țugui, Grigore, *Interpretarea textului poetic*, Iași, Editura Universității „Al. I. Cuza”, 1997.
9. Vianu, Tudor, *Postume*, București, Editura pentru Literatură Universală, 1966.
10. Wellek, René, Warren, Austin, *Teoria literaturii*, București, EPLU, 1967.

ЯЗЫК Э.Т.А. ГОФМАНА КАК ИСТОЧНИК ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА СТУДЕНТОВ

Екатерина НИКУЛЧА, *Бэлцький госуниверситет им. А. Руссо, Республика Молдова*

Rezumat: Creația lui E.T.A. Hoffmann, bogată în structuri lexicale și sintactice, a influențat literatura artistică a epocilor ulterioare.

Varietatea cîmpurilor semantice: realii religioase, viața interioară a eroilor dau posibilitate studenților să-și îmbogățească vocabularul și să-l aplice nu numai la orele practice de analiză a textului, de lexicologie și de stilistică, dar și în comunicarea cotidiană. Un factor important în învățarea limbilor străine îl constituie cunoașterea 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. Unitățile lexicale și structurile sintactice asimilate la orele practice de lectură colectivă ar fi un material practic util pentru seminarele la istoria limbii germane.

Cuvinte-cheie: *archaism, conotație, context, unități lexicale și sintactice, cîmp lexical, construcție sintactică, conotație 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: »Spezialstaler«, »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 несколько 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 несут звукоподражательный характер и благодаря словообразовательным модификациям, в их числе:

1. сохранение морфологической структуры слова: rieseln → Rieseln, rascheln → Rascheln [Iskos, Lenkova 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, Lenkova 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, Lenkova 1971: 257-258] — и превращаются в неотъемлемую часть художественного текста, приобретая дополнительное поэтическое звучание.

Различные языковые средства в первых сценах сказки «Золотой горшок» создают цветное 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 цветном 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 Schlanglein«, »tausend funkelnde Smaragde«, »in tausend Flämmchen um ihn herflackernd«, »mit schimmernden Goldfäden«, »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 entgegenstrecken«, »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 gesontnt«, »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 Goldfäden«, 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 обуславливается различными факторами: »als Resultat der wechselseitigen Entlehnung der Lexik der Sprache des Siegevölkens 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«, »Exerzitium«, »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 traf« (»Der Sandmann«); »Des tragischen Ausgangs unerachtet schlug doch das Volk, als man Giglios Leichnam wegtrug, ein Gelächter auf, vor dem der ganze Corso erbebte, während der Capitan Pantalón kaltblütig sein breites hölzernes Schwert in die Scheide stieß und mit stolzen Schritten den Corso 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 Индикатив: »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 Wüthrich. – 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 discuție specificul prozei scurte engleze de la începutul sec. al XX-lea, având la bază creația autoarei Katherine Mansfield, opera căreia reprezintă un etalon al reflectării psihologiei firii umane. Autoarea a influențat dezvoltarea specificului prozei scurte, reflectând într-o manieră realistă detaliile ale vieții ordinare din epocă și creând o atmosferă artistică specifică societății engleze din epoca modernismului.

Cuvinte-cheie: povestire scurtă, modernism, literar, psihologic, protagonist, stil, conținut, perioadă, detalii, inovații, tehnici, percepții extrasenzoriale.

Abstract: The present article studies the specific features of the English short story of the beginning of the 20th century on the example of Katherine Mansfield's literary works that are in themselves an ideal standard of the psychological 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, Honoré 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. (Sanders 1999: 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. NEDELCIUAnatol MORARU, *Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: Mircea Nedelciu, unul dintre cei mai valoroși prozatori ai generației '80, este un recunoscut teoretician al textualismului. Narațiunea „Probleme cu identitatea” este o probă de creație a ingineriei textualiste calculate, însumând particularitățile stilului, artei narative și scripturale, proiecțiile conceptelor teoretice ale lui Mircea Nedelciu. Materia epică se organizează în trei compartimente: un scenariu epic, unul cinematografic și niște „file dintr-un jurnal viitor” în care sînt relateate trei versiuni ale unei și aceleiași aventuri ale pictorului Vasile Mureșan din Bistrița, care e tentat să-și păstreze identitatea de personaj, greu delimitabilă de cea auctorială. Conștient că experimentele sale solicită un public versat, M. Nedelciu ține să inițieze, printr-un joc ludic, cititorul în arta construcției și interpretării unei narațiuni, mai mult, să-l facă...coautor. Gustul măștilor, propensiunea ludică în limbaj, siguranța stilistică, abilitatea narativă, capacitatea de construcție 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 Mureșan de Bistrița qui tente de conserver son identité de personnage, difficilement détachée de celle auctorielle.

Etant un écrivain qui sait que ses expériences 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'abilité 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 valoroși prozatori ai generației '80, a practicat deliberat mai întîi proză scurtă: *Aventuri într-o curte interioară* (1979), *Efectul de ecou controlat* (1981), *Amendament la instinctul proprietății* (1983), *Și ieri va fi o zi* (1989), *Povestea poveștilor generației '80* (1998), considerînd-o polemic un gen superior. Și asta, dacă e să credem afirmației malițioase a lui Alex Ștefănescu, tocmai „...pentru a minimaliza meritele unor romancieri ca Marin Preda, Nicolae Breban sau Augustin Buzura, cu o poziție altfel greu de clintit în ierarhia literară...” [Ștefănescu 2005: 1024].

M. Nedelciu s-a produs și ca autor de romane: *Zmeura de cîmpie* (1984), *Tratament fabulatoriu* (1986), *Femeia în roșu* (roman scris împreună cu Adriana Babeți și Mircea Mihăieș, 1990), *Zodia scafandruului* (roman neterminat) (2000). Scriitorul a neglijat cu metodă frontierele tradiționale dintre proza scurtă și roman, considerînd că: „regulile de separare a textelor în roman, pe de o parte, și proză scurtă, pe de altă parte, sînt convenționale, neesențiale, introduse din necesități metodologice”.

Considerăm narațiunea *Probleme cu identitatea* din volumul *Și ieri va fi o zi* o probă de creație a ingineriei textualiste calculate, or, proza însușează particularitățile stilului, artei narative și scripturale, proiecțiile conceptelor teoretice ale lui Mircea Nedelciu.

Titlul, *Probleme cu identitatea*, secundat de un subtitlu instigator, *variațiuni în căutarea temei*, pare să indice, la prima vedere, punerea sub microscop a unui subiect deschis pentru speculații de tot felul. Autorul este recunoscut pentru faptul că iubește să-și provoace, să se „joace” cu cititorul, mizînd pe o percepție lectorială capabilă să se infiltreze în intimitatea textului. Cum vom vedea mai încolo, nicio voce naratorială nu ia în dezbatere sensurile grave, metafizice ale identității, nu își caută dublurile cu lanterna. M. Nedelciu are, de fapt, intenția să istorisească aventurile lui Vasile Mureșan, pornit să-și păstreze identitatea de personaj, greu delimitabilă de cea auctorială. Ambiguitatea este impusă prin chiar notița din subsolul primei pagini a narațiunii: „O a treia variantă a succesiunii de întîmplări relateate aici, probabil mult mai apropiată de „realitate”, poate fi obținută ușor de la cetățeanul Vasile Mureșan, originar din jud. Bistrița”. Astfel, lectorul competent trebuie să înțeleagă că i se propun trei perspective optico-narative și un personaj văzut prin copiere triplă.

Materia epică se organizează în trei compartimente: un scenariu epic, unul cinematografic și niște „file dintr-un jurnal viitor”, în care sînt relateate trei versiuni ale unei și aceleiași aventuri ale pictorului Vasile Mureșan din Bistrița.

În prima secvență, naratorul transpune cu buna știință a registrelor ludicului și ironicului suita de întîmplări și situații a căror protagonist este pictorul Murivale (posibil, o combinație rezultată din sudarea numelui și prenumelui), angajat, cum aflăm, și al unei uzine din Bistrița.

Tînărul pictor Murivale ajunge la gara din Brașov pentru a lua, împreună cu șeful său, inginerul Sache, trenul spre Bistrița, unde trebuiau să ducă două pachete voluminoase cu digitroane. Urmează scenele din compartimentul în care mai sînt „un țaran de vreo cincizeci de ani, două doamne cu aer de conta-

bile, un tînăr în costum de schi și două fotolii libere”, secvențe narate cu umor fin de un subtil cunoscător al civilizației „trenului” (M. Nedelciu a fost, cum bine se știe, un timp profesor navetist). Murivale îl anunță pe inginerul Sache că era cît pe ce să rămînă la Brașov ca să-și realizeze... talentele: „- Dom'inginer, dacă mă credeți, am o prietenă foarte bună aici, e artistă, face felicitări și mărișoare pentru Fondul Plastic.

- Ei, și?

- Păi, cum și? Lucram cu ea, făceam bani. Dumneavoastră știți ce bani se cîștigă 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' întâi la Cîntarea României!

- La brigadă!

- Nu, la poezie. M-au publicat și în Gloria Bistriței. Io și la desen am talent. Ia uitați-vă!”

E o primă aluzie ironică (din lungul șir care vor urma) ce vizează contextul național-comunismului românesc în care „premiu' întâi” la concursul patriotic *Cîntarea României* devine un măsurariu al „talentului”.

Ca să-l convingă pe inginerul Sache că are vocație, Murivale „vernisează” lucrările pe care le scoate din blocul de desen. „Arta” îi este apreciată de inginer și de celălalt „expert”... țaranul: „Cînd în bloc au rămas numai foi albe, inginerul spune:

- Nu-s urîte!

- Ba-s faine! - zise țaranul.

- Păi, vedeți dom'inginer, și io în loc să-mi urmez talentul, car digiproane cu spinarea de la Brașov”.

Treptat, „lumea trenului” revine la firesc, autorul dovedindu-se un rafinat observator de comportamente: „Pe culoare trec înainte și înapoi pasageri care caută vagonul restaurant sau vreun prieten sau toaleta sau cine știe ce altceva. Țăcănitul monoton al trenului se însoțește adesea cu voci mai catifelate sau mai stridente, mai răgușite sau mai cristaline, cu frînturi de propoziții, înjurături, povești de spus în tren, pe culoar.” „Armonia” este fracturată de știrea morții poetului Nichita Stănescu. Vestea îl marchează pe pictor, personajul ține să-și exteriorizează trăirile, alternînd sentimentul pierderii cu poza patetică: „Murivale, sigur acum că tot auditoriul din compartiment este cu fața spre el, ridică vocea și strigă (ușor fals):

- Fraților, a murit domnul nostru și poetul Nichita Stănescu!

Apoi se prăbușește teatral pe banchetă, rămînînd cu privirea în gol, cu ochii înroșiți, în lacrimi.” Impresia de ridicol se produce la confluența atitudinilor față de trecerea în posteritate a poetului *Necuvîntelor*. Murivale o interpretează, sub privirile ironice ale autorului, ca pe „un apus de soare”, alți consumatori de literatură sînt mult mai rezervați, dacă nu chiar insensibili: „- Cîți ani avea? - întrebă și inginerul.(...) Cele două cucoane au încetat și ele conversația lor șoptită. Una dintre ele îi răspunde inginerului. – Vreo cinzeci de ani, da 'era cam bețiv!”

Copleșit, pictorul ia decizia să coboare la prima stație și să plece la București, „să-l vadă pe Stănescu”. Fără un ban în buzunar, Murivale va ajunge totuși la destinație, plătind conductorul cu desene pe care le realizează în timpul călătoriei conform preferințelor „estetice” ale acestuia: „Cadîne, streap-teasure, bărci pe lac și călăreți la vînoaie. Cam astea sînt desenele pe care conductorul le alege, pe peronul Gării de nord din București, din teancul de desene ale lui Muri”. E un subtil indiciu a formației „estetice” a românului sub ceaușism, ajuns dependent de kitsh.

După un moment de ezitare, Murivale trage în gazdă la „artistul grafician” Vasile Ion, care lochiește cu soția într-un „bloc de garsoniere finisat în viteză”. Interiorul apartamentului, văzut cu ochii autorului atent la detalii, este al unui boem forțat de precaritate: „Prin ușa deschisă brusc, ca pentru a surprinde un hoț, se vede holul mic și înșesat de obiecte utile și inutile, ușa deschisă și ea, a camerei unice a apartamentului, cea care servește de dormitor, sufragerie, cameră de zi, de oaspeți și atelier pentru artistul grafician Vasile Ion, în plină campanie de producere a felicitărilor de Anul Nou. Hîrtii, hîrtiuțe, bucăți de placaj, tuburi de culoare, borcane cu pensule și pachete de plicuri stau aruncate pe mocheta și pe măsuta mică din mijlocul acestei camere”. Murivale leșină în „atelierul” cunoscutului său, apoi, cînd își revine, vede pe ecranul televizorului... pe Nichita care își recită ultimele poeme. El află la telefon de la un prieten că „Stănescu e depus la Uniunea Scriitorilor” și decide să plece neîntîrziat, în plină noapte, într-acolo: „...și pe jos prin ninsoarea fulguită, prin întuneric, pe străzi necunoscute, întîlnind rar cîte un trecător, întrebîndu-l, ascultînd explicațiile acestuia, cu capul descoperit, părul înșesat de zăpadă, fularul tras peste nas și privirea de cîine bătut, urmărind mina întinsă a necunoscutului binevoitor și apucînd-o apoi în direcția indicată de ea”. Nu departe de Ateneu, în fața statuii lui Eminescu, va fi reținut de patrulă de miliție și dus la secție pentru că avea la sine doar buletinul de identitate, nu și legitimația de serviciu. Va fi eliberat de un locotenent major conform unui scenariu anecdotic. Acesta, „prețuitor 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 și șade acolo, întins pe catafalc... (...) Nu pot.”) și 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 milițianul se dovedește a fi, incredibil, și un rafinat cunoscător al liricii franceze: „– Asta parcă e scrisă de un francez?”

- Da, zise Muri, de Claude Aveline și e tradusă de Veronica Porumbacu.

- Așa, exact, Claude Aveline, spune locotenentul major?”.

Ironia autorului devine debordantă. Personajul va ajunge, în fine, sfidînd ninsoarea și pustietatea străzii, la Uniunea Scriitorilor. Va sta, alături de alți veghetori, lângă catafalc, „în urechile lui înfundate” sunîndu-i, neconținut și laolaltă, *Imperialul* lui Beethoven, *Ciaccona* lui Bach și *Amurgul zeilor* lui Wagner. Spre dimineață, va pleca la gară. Din acest punct și pînă la finele fragmentului, Murivale parcă e urmărit de obiectivul unei camere de luat vederi. Lectorul are senzația că privește pe ecran scena finală dintr-un film neorealistic: „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 Brașov... O vom vedea pe peron și pe amica lui de la Brașov vînzînd cuiva felicitări... Vom deduce că ea știe 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 și el doar clătînd din cap fără prea multă hotărîre... (...) Îl vom vedea apoi, în aceeași tăcere subminată doar de șuierături înregistrate pe o bandă magnetică ce se derulează de-a-nărăteala, cum ajunge la el acasă, în Bistrița, și cum găsește în cutia poștală preavizul (...) Și cum se ridică și-și privește cele cîteva tablouri făcute chiar de el și i se par niște kitsh-uri și 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 și pe inginerul Sache venind să-l caute pe Muri acasă. Îl vom vedea pe inginer rupînd preavizul și-i vom vedea strîngîndu-și mîinile și chiar ne vom mira puțin văzîndu-l pe Muri cum îi face un cadou inginerului: unul dintre cele două tablouri rămase nedistruse. Și-i vom vedea apoi ieșind împreună și traversînd superbul parc al orașului în luminoasa zi de decembrie și-i vom vedea îndepărtîndu-se pe jos spre uzina ale cărei coșuri de fum se vor ghici în zare, în ceața înroșită de soarele de iarnă care răsare în decembrie la Bistrița. Și cînd vor fi înghițiți de ceața aia roșietică, vom auzi împreună cu ei, alături de muzica „sintezaizerelor”, versurile recitate de el acolo, în noapte friguroasă a metropolei, cu o seară în urmă.”

Semnificațiile finalului acestui compartiment sînt, în conștiința noastră, cumva obișnuite. Murivale, prin „pelerinajul” căruia, urmărit cu o lunetă ironică, se dezvoltă conștientizarea de către lumea artistică a dispariției unui mare poet, vaccinat de kitsh (își distruge tablourile!), optează pentru arta adevărată (rememorarea versurilor recitate este un indiciu semnificativ). Transpare aici ideea, înfîlnită și în alte proze ale lui M. Nedelciu, că lumea poate fi schimbată prin scris.

A doua secvență textuală conține relatarea unei alte versiuni (regizate) a aceleiași suite de întîmplări și situații, pictorul Murivale avînd, de această dată, o altă mască ... e soldat. Lectorul este sensibilizat că și această voce narativă va interpreta o partitură similară: „- Mda, zice Muri, de fapt eram în armată. Primisem o porneție și plecasem la București, la Simona.” Autorul implică nuanțe și detalii noi: iubita protagonistului are un nume – Simona, șeful este, de această dată, tov. sergent Rădoi, diferă și unele replici, în general însă diferențele nu sînt copleșitoare. Avînd libertate deplină, instanța auctorială nu consideră imposibil construcția încă a unui edificiu epic din aceleași materiale factologice, schimbînd însă uneltele: „Un scenariu de film ar ieși?”. Într-adevăr, versiunea a doua simulează structura unui scenariu de film: „1. Bucătăria Simonei (dimineața, devreme), 2. Dormitorul Simonei, 3. Holul cu oglindă, 4. Bucătăria Simonei, 5. Dormitorul Simonei, 6. În fața gării, 10. Compartiment clasa a II-a etc., etc., în total, 35 de episoade. Pictorul soldat Murivale, din acest segment al narațiunii, parcurge aproape simetric același traseu realizat de pictorul muncitor Murivale din prima variantă: Murivale la gară, Murivale în tren, demonstrîndu-și talentul de desinator, Murivale află vestea morții lui N. Stănescu, coboară, urcă în trenul spre București, plătește conductorul cu desene, revine în dormitorul Simonei, în care apare și aceasta mai tîrziu cu un alt bărbat, dă foc la felicitările pregătite pentru vînzare (minat de gelozie sau de conștiința kitsh-ului?!), iese în noapte și pornește prin ninsoare spre Uniunea Scriitorilor, este reținut de o patrulă a garnizoanei, refuză inițial să recite o poezie a lui Nichita Stănescu, apoi, la insistența unui căpitan, firește, manierat, va declama, cu „gesticulație adecvată și intonație cît mai convingătoare, „poezia *Poetul și soldatul*, îi restituie carnetul de soldat, ajunge prin ninsoare la Uniunea Scriitorilor, veghează lîngă catafalc...”

Finalul părții 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 închiși. Se aude zgomotul trenului. Înțelegem că doarme și visează. 34. *Vis*”.

M. Nedelciu demonstrează și în această proză o capacitate redutabilă de fabulație, operînd intruziuni în vis și fantastic. „Episodul” care încheie secvența a doua se desfășoară în înalțuri: „35. *În avion*

(aplicație militară-parașutism. Ecranul negru. Zgomotul trenului se transformă în zgomotul motorului de avion. Apoi se aud voci”. Soldatul Murivale povestește, în avion, camarazilor cum a fost el la înmormîntarea lui N. Stănescu, istorisire bruiată în câteva rînduri de ordinele comandantului: - „și zice „spune-mi o poezie de Nichita Stănescu!”, da’ io, la-nceput nu voiam să spun, nu înțelegeam ce vrea și el zice” știi că poți fi considerat dezertor?”

Vocea comandantului: Pricoape, sari!”(...)

Comandant: Mureșan, sari!

Finalul e, la fel, simbolic. Îl „vedem” pe Murivale sărind cu parașuta în noapte și „auzim” poezia *Poetul ca și soldatul* cu primul vers schimbat în „soldatul ca și poetul”.

Această copie a realității oglindite în prima secvență denotă apetența lui Mircea Nedelciu pentru textualizare. Opera, după el, este în esență un experiment asupra căruia se lucrează cu insistență și ardoare. Versiunile se deosebesc și prin modificarea registrului și ritmului narativ (mai alert în secvența 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 obținută de la cetățeanul Vasile Mureșan...”

În prim-plan apare pictorul Mureșan Vasile din Bistrița, povestea (adevărată) căruia a constituit substanța celor două istorisiri/versiuni anterioare. Secvența a treia o constituie jurnalul personajului, care sporește confuzia dintre viață și text. Protagonistul primește 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 și am fost bucuros de revedere (...) I-am povestit și cum m-am înfîlnit pe stradă cu profesorul Crohmălniceanu și l-am oprit și i-am spus: „Bună ziua. Eu sînt personajul Murivale din proza lui Nedelciu.” Autorul întreține, într-un fel, o convorbire cu propria „creatură” –personajul- încercînd să afle dacă acesta acceptă să-i populeze spațiile textului. Murivale nu numai că își declară identitatea de personaj, dar mai și produce pertinente reflecții metanarative atunci cînd este consultat asupra numelui său din proză sau cînd se relatează viața și textul.

Mircea Nedelciu știe să se miște abil în teritoriile textului, să înainteze în orice direcție posibilă. Și asta pentru că, în viziunea lui, „ingineria textuală” este o tehnică experimentalistă „magică”: „...textul poate să spună orice, și contrariul, dacă este bine stăpînit”. De aceea, poate, nu ne mai surprinde suprapunerea de roluri. Conștient că experimentele sale solicită, cum spuneam, un public versat, Mircea Nedelciu ține să inițieze, printr-un joc ludic, cititorul în arta construcției și interpretării unei narațiuni, mai mult, să-l facă ...coautor.

Înzestrat cu conștiință speculativă, Murivale va produce reflecții teoretice oportune despre realitate-ficțiune, 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, și să-mi spună să pictez așa și nu așa? Fiecare trăiește atunci cînd scrie și, dacă prozatorul a găsit că sună bine numele meu în proza lui, foarte bine, ce drept am eu să stric viața unui personaj literar, chiar schimbîndu-i numele? (...) Prozatorul mai spunea că dacă alături de personajul Murivale apar și eu persoană reală cu același nume, cititorul va avea o anumită impresie. Sigur că sînt multe cazuri în care nimeni nu mai dă crezare întîmplării reale. Dar ce importanță are ea? (...) Dar, desigur, viața și scrisul sînt altfel decît viața și trăirea întîmplării și poate că realul are alte sensuri luat global. O primă reacție pe care am avut-o și i-am spus-o chiar atunci scriitorului a fost asta: Eu n-aș putea spune cu gura mea multe lucruri de acolo (din text!)”. Explicația ludico-ironică a autorului: „Murivale, ia seama că literatura se bazează și pe ficțiune”, este suficientă ca acesta să înțeleagă imediat cum funcționează mecanismul de transfigurare artistică a realității: „...și atunci am înțeles că întîmplarea reală nu privește pe nimeni și că scrierea se bazează pe legile ei de construcție ca să dea viață și rotunjime unei acțiuni. Apoi, erau imagini și fraze din proză care îmbogățeau viața și care îmi păreau a fi literatură”.

În fine, personajul consimte să rămînă Murivale: „Așa că sînt de acord cu numele personajului care trăiește foarte bine în proză cu numele său”. Protagonistul dă și detalii despre procesul de germinare a textului artistic: „proza, la vremea scrierii ei, a fost citită și de alți scriitori-colegi de-ai lui (de-ai lui Nedelciu-AM.) de breaslă (...) un exemplar mi l-a dat mie și, 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 Mureșan mai degrabă un episod de origine livrescă (deci aventura sa devenise în conștiința publică text artistic), el a găsit necesar să redea propriu-zis: „întîmplarea reală pe care se clădește fictiv proza lui Nedelciu”.

Astfel, Mureșan Vasile venise în primăvara lui 1982 la București de la Bistrița. A încercat să obțină, la rugămintea dascălului său de limbă română, totodată și redactor la „revista (xeroxată) școlară intitulată *Izvoare*, publicația elevilor de la Casa de copii Beclean”, poeme manuscrise de la Ioan Alexandru, Dan Verona, Cleopatra Lorințiu, Lucian Valea, Romulus Vulpescu și alții, dar aceștia i-au oferit doar texte

publicate. În schimb, a primit desene, crochiuri, schițe de la Corneliu Baba, Ion Vlasiu, Ion Gheorghiu, Ion Pacea, Gruia Floruț, Ion Deac Bistrița, ulterior vernisate în galeria de artă a școlii și reproduse în revista *Izvoare*. Va încerca să obțină și de la Nichita Stănescu un poem manuscris, intenție care, cu toate insistențele, nu i-a reușit. Poetul a acceptat, într-un sfârșit, să-i dicteze un poem la telefon, dar Mureșan n-avea hîrtie, și 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 și care venea dintr-o altă cameră și se apropia încet de ușă: „Iartă-mă, iartă-mă, sînt un nenorocit și nu te pot primi! (...) Și așa n-am reușit eu să-l văd pe Nichita. Am plecat în zilele următoare la Bistrița, am dus darurile făcute de artiști copiilor și viața a urmat mai departe”.

În toamna lui 1983 era la Timișoara și frecventa cenaclul revistei *Orizont*. Una din ședințe a a fost contramandată: murise Nichita Stănescu. Toți (Șerban Foață, Anghel Dumbrăveanu, Daniel Vighi, Viorel Marineasa, Traian Pop Traian, Mircea Mihăieș și mulți alții) s-au strîns la redacția revistei și au citit poeme dedicate lui Nichita. Mureșan s-a decis să meargă la înmormîntare și aici întîmplarea este delimitată de textul artistic: „Atît. Mai departe... proza lui Mircea Nedelciu”.

Personajul consideră necesar să realizeze încă o disertație despre modul convertirii „simplei întîmplări” la faptul estetic, despre știința montării și demontării textului, despre refuzul în actualitate al mimesisului: „Cum am spus, întîmplarea nu folosește nimănui, decît poate scriitorilor, care știu să facă și să desfacă și 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 pornește, iar uneori totul poate fi și fără real, doar ficțiune pură”.

Spirit versat, Murivale face delimitarea între minerele factologic și producția literară, or, de fapt, „preambulul” întîmplării sale a fost neglijat de autor. Acesta a fabulat din abundență și ficțiunile/variațiile sale devansează, la nivelul impactului produs, întîmplarea autentică.

În finalul prozei, Mureșan povestește „întîmplarea adevărată”.

Astfel, în februarie 1985, la Bistrița, în timpul zilelor *Liviu Rebreanu* și ale concursului de proză scurtă, pictorul Mureșan, stînd la aceeași masă cu Mircea Nedelciu, Bedros Horansangian și încă cu un prozator, a povestit acestora întîmplarea: „Așa că eu am început să povestesc despre București, într-o noapte, pe strada Latină, apoi nu mai știu cum și care urmau, era noapte urîtă, neagră, fulguia, zornăit de felinare de stradă suflate de vînt, singur, singur ca la Bacovia și eu mergeam și n-aveam încotro decît la Nichita, care el, săracul, zăcea la Uniunea Scriitorilor pe catafalca. Aici Mircea Nedelciu m-a oprit și m-a pus să povestesc amănunțit totul și-mi punea întrebări. (...) Bineînțeles că m-a întrebat și dacă îi dau voie s-o scrie. Dar el a scris ca un scriitor și, desigur, întîmplarea reală este altceva”.

Observăm că istorisirea lui Mureșan nu cedează ca expresivitate literară celei scrise de Nedelciu. De unde credem că nu numai personajul are „probleme cu identitatea”, ci și ... autorul, care apare în text în trei ipostaze. În primul compartiment, atestăm un autor detașat de text, dar care își cunoaște personajul pe dinafară. În secvența a doua, observăm un autor-regizor care scrie și privește scenariul unui film. Și, în fine, autorul capătă o identitate concretă – Mircea Nedelciu, prin proiectarea autobiografismului: ambianța scriitorului M. Nedelciu, contextul cenaclist etc. Astfel se face, că Nedelciu „textualizează” creînd o discrepanță (problemă de identitate) între personaj și autor. Această practic imposibilă demarcare a limitelor suprapunerii personajului Murivale și autorului Nedelciu și argumentează, pînă la urmă, titlul narațiunii.

Nuvela *Probleme cu identitatea* demonstrează încă o dată că Mircea Nedelciu este un prozator: „care gîndește nu numai la ceea ce spune, dar și cum spune textul epic” [Simion 1989: 580]. Gustul măștilor, propensiunea ludică în limbaj, siguranța stilistică, abilitatea narativă, capacitatea de construcție sînt mărcile distincte ale acestei proze.

Probleme cu identitatea se înscrie în șirul (lung) al prozelor care îl singularizează pe Mircea Nedelciu într-un peisaj literar optzecist extrem de variat și de valoros.

Bibliografie:

1. Simion, Eugen, *Scriitori români de azi*, vol. IV, București, Ed. Cartea Românească, 1989.
2. Ștefănescu, Alex, *Istoria literaturii române contemporane 1941-2000*, București, Ed. Mașina de scris, 2005.

LIRE ALBERT CAMUS EN RÉPUBLIQUE DE MOLDAVIE: UN SOUFFLE DE DÉFIT, DE LIBERTÉ ET DE PASSION

Rodica BOGATU, *Université d'Etat „Alec 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 XX^e 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 Crețu*, *Nina Ischimji*, *Eugenia Margine*, *Victor Vasilache*, *A. Gromov*, *Grigore Vieru* etc.

Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

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, déficit, 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 cunoscuți îi putem numi pe Gellu Naum, Argentina Cupcea-Josu, Igor Crețu, Nina Ischimji, Eugenia Margine, A. Gromov, Grigore Vieru etc.

Analizând fenomenul receptării operei franceze în Republica Moldova, e de remarcat și faptul că cititorii noștri deseori au apelat fie la traduceri în limba rusă, fie la cele publicate în România.

Se cunoaște și politica editorială: se traducea din limba franceză în cea română, doar dacă exista deja varianta rusă a operei respective, preluând din ea chiar și notele și comentariile.

E dezirabil faptul de a încuraja traduceri în Republica Moldova, nedublându-se cele realizate în România; de a reedita în grafie latină unele traduceri anterioare, necunoscute (nefiind traduse dincolo de Prut) și, 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.- Sfârșit. Începutul: N8 et Muții: [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'Etranger” (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 absurdisée 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 continu, 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 P”: „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*, Iași, Junimea, 1998.
2. GUȚU, A., *Introduction à la traductologie française*. Chișinău, 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 ȘI *FUGĂ BASARABEANĂ* DE EM. GALAICU-PĂUN

Nicolae LEAHU, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: Punind față în față două texte de mare intensitate lirică (*Fugă macabră* de Paul Celan și *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 referință al poeziei europene moderne.

Cuvinte-cheie: *lectură comparată, mepriză, poetică, formă muzicală, motiv, leitmotiv, structură repetitiv-contrapunctică, ritm, poliglotism.*

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-și încastrează palimpsestic proliferanta-i receptare este o chestiune nu numai incitantă, dar și 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 reușit să le inventariezi (mai și smulgându-le din context, ca să-ți lungece, lină, demonstrația!); riscantă – pentru că orice nouă interpretare are suficiente șanse să fie înghițită de interstițiile, 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 basarabană* de Em. Galaicu-Păun, poetul cu, *poate* – o precauție retorică, mai degrabă –, *cea mai elaborată scriitură* în lirica românească de astăzi.

Identificarea termenului de comparație nu e deloc întâmplătoare, punerea față în față a celor două poeme revelând un extrem de larg (și motivat) câmp de tensiuni polemice, mai exact, o tentativă – reușită, o spunem în avans – a lui Em. Galaicu-Păun de a *concura*, cu o voință admirabil camuflată, cum îi și 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 întâia accepție de piesă muzicală, al doilea sens al cuvântului *fugă* traducând disperata agitație a spiritului sub povara terorii); 2. *forma muzicală comună* (la nivelul jocului – al ludicului thanatic!) a palierelor vocale convocate în poeme, dar și al reluării acelorași motive pînă la înălțarea lor în rang de laitmotive); 3. *similaritatea trăirii*, pornind de la transparența referențelor – *Holocaustul*, la Paul Celan; *Genocidul basarabenilor* ca urmare a celor două ocupații sovietice a teritoriului românesc de la est de Prut, la Em. Galaicu-Păun – și încheind, la nivelul de adîncime, cu ceea ce am putea numi *consubstanțialitatea angoasei*.

Dincolo de problema influenței (înțeleasă de Harold Bloom ca o „matrice de relații – imagistice, temporale, spirituale și psihologice” [Bloom: 20]), care ar merita aici o discuție aparte, lirismul se manifestă în ambele texte ca o succesiune de contrageri – vehicule ale resorbirii energiilor „narative” în epicentrul trăirii –, care, cu o teribilă forță de iradiere, izbucnesc în eflorescența tragică a comunicării poetice.

Atît Paul Celan, cît și Em. Galaicu-Păun par să evocă cîteva *clipe* dilatate, supradimensionate, ce dezvoltă Holocaustul și Genocidul românilor basarabeni: evenimente aglomerînd și determinînd timpul fizic și timpul subiectiv, adică istoria (desfășurare incongruentă de fapte și reacții afective) ca biografie individuală sau etnică și, la limită, ca biografie a speciei. Aceste *clipe* – înrudite, în substanța lor, structural și tematic – fixează esența tragică a două *strigăte* – postexpresioniste! – *împietrite*. De ce *strigăte împietrite*?! Inclusiv pentru că o definiție goetheană – „arhitectura este muzică împietrită” – ne ajută să percepem atît consistența imaginarului care legitimează efectele poetice, cît și dinamismul interior al metaforei critice la care apelăm pentru a le descrie.

Purtînd de-a lungul anilor în versiunile românești, datorate lui Petre Solomon, trei titluri – *Tango morții*, *Fuga morții* și *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 *povestește* întâmplări din viață, iar *fuga* în discuție ar evoca un „fapt real”. Fie că aparține poetului sau redacției (care, e de bănuț, a făcut-o cu asentimentul autorului), nota însoțitoare a acestui text de debut, publicat în „Contemporanul” (1947), constituie o *întîmplare* ineludabilă pentru comentatori: „La Lublin [în Polonia – n.n., N.L.], ca și în multe alte «lagăre naziste ale morții», o parte din condamnați erau puși să cînte muzică de dor în timp ce ceilalți săpau gropile.” Chiar dacă poetul comunică literal, adică numește lucruri și *fapte*, suspendînd programatic ambiguitatea de fond a textului, ezităările îndelungate ale traducătorului în interpretarea semnificațiilor poetice ale titlului explică ceva esențial din natura confruntării sale cu efortul celanian de a dezechilibra structurile stabile ale limbii germane în vederea obținerii 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 și vis.

Angrenaj de motive construind arabescuri de laitmotive, poemul dezvoltă vocea polifonică a comunității evreiești supuse exterminării în lagărele de concentrare naziste. Analiza mărcilor de plural („Lapte negru al zorilor noaptea *te bem*”¹ etc.) și de singular agresînd... pluralul („*El strigă săpați* mai adînc iar *ceilalți cîntați și jucați*” etc.) evidențiază intenția sugerării unui raport dintre anonimul victi-

¹Aici și în continuare sublinierile din interiorul citatelor lui Paul Celan aparțin comentatorului.

melor și identitatea – *sigură* – a torționarului („Moartea-i un meșter german albaștri i-s ochii/ cu plumbi te împoacă și-n plin te lovește”), implicit – citim –, o identitate care *trebuie* – patosul asuzator, subtextual, o cere imperios – să poarte răspundere pentru crimele săvârșite. Ființă dedublată (el „strigă cîntați mai duios despre Moarte Moartea-i un meșter german/ scoateți un țipăt mai grav din viori atunci ca un fum veți urca în văzduh” și, pe de cealaltă parte, „scrie cuiva în Germania cînd seara se lasă”, notînd sau invocînd melancolic: „Părul tău auriu Margarete”), torționarul este cînd un agent al răului, cînd un agent, sentimental, al iubirii. Ecuția eros-thanatos se sprijină, prin urmare, atît pe duplicitatea psihologică a ofițerului german (călău și îndrăgostit, ființă animată, antagonic, de *ură* și *iubire*), cît și pe *fuga* (tangoul!, cum accentua prima traducere a titlului) aștătoare, care, angajînd o *muncă* plină de umilință, anulează forța eliberatoare a dansului, elanul originar – deopotrivă posesiv și 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 numește, în fapt, *fuga* / *alergarea* / *alergătura* basarabeanului ca destin *individual și colectiv* (un argument, în acest sens, este și amănunțita alternanță 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): „și-un trup curgător pe sub / podul / mirabeau cu voronca *celan* și gh. luca pe sena în jos” – v. *Misă neagră*). E prea puțin, totuși, pentru a trage o concluzie fermă, abia structura repetitiv-contrapunctică a poemului galaichian semnificînd o *mepriză poetică*, adică o (încercare de) *răstălmăcire tare*³, cum ar spune același Harold Bloom, a textului lui Paul Celan.

Anume această dimensiune, secretă, a poemului galaichian și este mai densă în semnificații, ea divulgînd, la analiza de laborator, și modul *cum* îl *citește* un *poet-ca-poet* – răstălmăcindu-i opera, pentru a se autoînstitui, cu fermitate, în locu-i – pe un alt mare poet.

„Narațiune” eliptico-sintetică a destinului basarabean, *fuga* galaichiană este o metaforă a *trecerii*, vielioase, a genei individual-colective („numele meu fie bejenaru”, exclamă vocea ambivalentă a eroului liric) prin meandrele temporalității, o *trecere tragică*, o metamorfoză absolută de la corporalitatea implicînd suferința și conștiința limitelor *omenescului* la starea *gazoasă*, primordială a universului și... înapoi, într-un paradis blestemat să se răstoarne, dialectic (?) în propriu-i revers, unul supraviețuitor, însă, de – neașteptată revelație la un postmodernist! – o transcendență *plină*: „pedala lui/ dumnezeu apăsînd pe accelerator și din cînd în cînd numai pe frînă/ ne pompează întreaga suflare în țevile unei conducte de gaz magistrala/transsi-/ *beria*-nă prin care/ zi și noapte pompată de-(aceeași?) pedală suflarea din urmă a/ zece mii de ființe plecate-n *pohod*/ na sibir se întoarce acasă să pîlpîie-n ochiul/ aragazului candelă triplă/ cvadruplă-ncălzindu-ne (*cea de*) *toate zilele* (și *nu ne du...*)/ numele meu fie bejenaru. așa să-mi ajute dumnezeu.”

Raportîndu-se, aluziv, la memorabilul vers „Moartea-i un meșter german” (rostit, o dată de ofițerul-torționar, iar a doua și a treia oară reluat ca un refren acuzator de vocea plurală a victimelor), metafora galaichiană „pedala lui dumnezeu” suspendă *directitatea* acuzației celaniene, care pune (țin-tuește!) la stîlpul infamiei naționalitatea (=produs al culturii!) sinistrului „meșter”, atribuind tragediei pe care o evocă o sursă mistică (net detașată de imaginea... *rusului*, adînc înrădăcinată, de fapt, în mentalitatea comunității românești din Basarabia, cînd e vorba de deportări), ceea ce este *mult mai subtil* ca atitudine, eliminînd *generalizarea și culpabilizarea fără rest* din poemul lui Celan, dar și mai profund *poeticeste*. *Pedala lui Dumnezeu* apare, astfel, drept o terifică – prin excelență kafkiană – unealtă a condiției umane, o unealtă accelerînd sau temporizînd mișcarea curelelor de transmisie ale ființării, a tragicelor desfășurări de eveniment ale universului.

Realizată în trei ritmuri (*allegro, presto* și, într-unul deghizat sub semnul *misei*, al *solemnității*, deci: v. versurile „însuși trupul tăiat în două/ pe două maluri/ de rîu alergînd/ în susul și josul apei/ cînd nistru cînd prut dezlegîndu-mi *s-a/ solemnă*”), *fuga* galaichiană, ca *alergătură* cu „suflarea din urmă”, și formă muzicală pe mai multe voci („cu pămîntul luat pe picioare cu cărțile (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 rușinoasă sunt”, „patrie-mamă (...)/ învățată să țină cadența-ntr-o limbă străină”), aprofundează sensibil partitura celaniană – de cea mai înaltă probă poetică, desigur, dar marcată

²Volumul **Yin Time** este structurat pe o axă muzicală ce cuprinde titlurile: *Marș nupțial*, *Tangoul*, „*Calea Măinii Stîngi*”, *Fugă basarabeană*, *Nocturnă psihedelică*, *Misă neagră*, „*Nevastă fecioară, fecioară nevastă*” (blues).

³Cf. Harold Bloom, op. cit., p. 21. Instrumentînd o lectură *idiosincronică* a predecesorilor, *poezii ca poezii*, susține, la p. 54, același critic, „nu acceptă substituții și luptă pînă la capăt pentru a avea singuri o șansă inițială”.

de o *generalizare* stridentă („Moartea-i un meșter german”), care scoate din ecuația viziunii poetice cel puțin victimele germane ale rezistenței antifasciste. Descoperind punctul „slab” al predecesorului său, Em. Galaicu-Păun *rescrie* (la fel cum Celan însuși, de altfel, asimilase sonorile altora: ale Rosei Auslander, de exemplu) patosul tragic al *Fugii macabre*, suprapunând pe verticalitatea urcușului ei către ceruri („săpăm un mormânt în văzduh”, „ca un fum veți urca în văzduh”) orizontalitatea de o răscolitoare polivalență a *sufărării* ce „se întoarce acasă să pîlpîie-n ochiul aragazului”.

În cele două poeme, diferența esențială stă, prin urmare, în atitudinea poezilor față de problema *culpei istorice* și ea se divulgă abia în momentul în care înțelegem că Em. Galaicu-Păun nu numai că *citește exact* textul celanian, dar *il și rescrie*, răstălmăcindu-l magistral și instituind, în subsidiar, o viziune diferențiată profund justițiară: orice crimă își revendică nu un nume, ci numele *vinovatului* ca atare.

Deși miza textului galaichian nu este și nici nu poate fi instaurarea adevărului (despre Genocidul basarabenilor) – o știm, scopul poeziei nu e acesta! – poemul indică totuși o cale către el, fie și una de natură mistică, adică o situare, de această dată, nu la modul nietzschean, adică dincolo de „bine” și de „rău”, ci dincolo de *ură* și chiar de *iubire*, sentimente care pot conviețui, *iresponsabil*, într-un fel de totală lipsă de corespondență, precum le și atestăm, încarnate, în imaginea incertului „om” invocat de patru ori („un om”) în poemul lui Paul Celan.

Exploatând principiul poliglosiei, lirismul se nutrește în textele examinate din manifestarea unor euri discrete, a căror pregnanță este anihilată, intenționat, de preeminența orchestrației simfonice a partiturilor poetice. Implicit sau explicit, *noi* îl domină pe *eu* în ambele poeme, ceea ce este o sugestie a faptului că suferința colectivă scapă oricărui fel de cuantificare, fiind absolută, desăvârșită prin tragismul ei. Este punctul de reîntîlnire al celor doi poeți, a două experiențe, în definitiv, care mărturisesc în numele unor biografii comunitare.

Bibliografie:

1. Harold Bloom, *Anxietatea influenței. O teorie a poeziei*, traducere și note de Rareș Moldovan, Pitești, Editura Paralela 45, p. 20.

FORMAREA COMPETENȚELOR DE LECTURĂ ȘI INTERPRETARE A POEZIEI CONTEMPORANE (SHAKESPEARE DE MARIN SORESCU)

Raisa LEAHU, *Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: Articolul este o ilustrare a modului în care poate fi aplicată triada didactică lectură-comprehenșiune-interpretare pentru formarea competențelor corespunzătoare în cadrul predării poeziei *Shakespeare* de Marin Sorescu. Obiectivul esențial al demonstrației este acela de a mobiliza de o asemenea manieră resursele receptării încît actul de predare-învățare-evaluare să culmineze în manifestările de tip creativ ale elevilor.

Cuvinte-cheie: *lectură, comprehensiune, interpretare, competențe lectorale, competențe 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 și literatura română urmează preponderent acele demersuri care fac din elev un agent activ al învățării, încurajându-l să-și însușească ideea că *lectura* și *comprehenșiunea* sînt, în esență, condiții 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 *competențe, valori și atitudini*, să obțină, pe de o parte, sensibilizarea reală a reacțiilor empatice ale elevului, iar, pe de altă parte, instalarea cît mai sigură a conștiinței unității sistemice a operei literare. Demonstrîndu-i elevului că re-lectura întreține tensiunea dialogului dintre text și cititor, profesorul îl va face să o utilizeze ca pe o strategie progresivă de învățare a textului întru descoperirea elementelor constitutive ale acestuia. Idee subliniată și de Nicolae Manolescu: „poezia face apel la micro-structurile limbii ca la un material cu ajutorul căruia își construiește macro-structura sa proprie” [Manolescu 1987: 19].

Aplicînd triada didactică *lectură-comprehenșiune-interpretare*, profesorul mizează pe diverse acțiuni, procese, operații etc.: experiența de receptare, motivarea unor elemente lexicale, morfologice sau sintactice, descoperirea – ghidată sau accidentală – a unor semnificații, explicarea sau justificarea unor reacții, articularea funcției poetice a unei sau altei categorii gramaticale, lansarea de ipoteze sau focaliza-

rea atenției asupra unor elemente de teorie literară, explorarea semnificației primei lecturi, descoperirea de sine prin asumarea efectelor sensibilității poetice, stimularea creativității etc.

Valorificând aceste premise, scopul articolului nostru este de a ilustra didactic formularea unui răspuns la întrebarea „Cum citim poezia în școală?” Opțiunea pentru poemul *Shakespeare* de Marin Sorescu (recomandabil pentru studiere în clasele a XI-a sau a XII-a) se explică prin doar *aparenta* sa *transparentă*, experiența arătând cel mai ades că orice confruntare cu poezia lui Marin Sorescu reprezintă, pentru elevi, un fel de întâlnire de gradul al doilea sau al treilea. De aceea și este nevoie ca această întâlnire să se producă în condiții didactice favorabile, de exemplu, urmînd un itinerar dinspre extrinsec spre intrinsec. Astfel, citind elevilor poeme ca *Leda*, *Laocoon*, *Don Quijote și Sancho Panza*, *Troia*, *Șvejk*, *Dante*, *Adam*, *Don Juan*, *Seneca*, *Nevermore*, *Ulise*, *Aristotel* etc. (din rațiuni de strategie didactică, nu vom introduce în scenariul recitalului poemul *Shakespeare*), profesorul va trezi elevului anumite asocieri și/sau emoții legate de titlurile poeziilor și conținutul acestora. Reacția emoțională a elevului va fi catalizată mai întîi de cuvintele-titlu, care invocă, direct sau aluziv, mitologia, literatura universală, istoria, filozofia sau, pur și simplu, o anumită informație de natură enciclopedică, lexicografică, electronică etc.

Recitalul favorizează prima întâlnire a elevului cu referentul livresc din lirica lui Marin Sorescu, despre care criticul Mircea Scarlat scria că acesta (referentul livresc) ar fi „o prezență tutelară în poezia soresciană. Se face aluzie de preferință 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 (și, prin aceasta, prezizibilitatea sporită), surpriza rezultată din răsturnarea raportului așteptat este mai mare. Exemplele sînt numeroase și e suficient să amintim – la împlinire – „metamorfizarea” lui Don Juan (în volumul *Tușiți*), sau persiflarea mitului homeric în poemul *Ulise* (din volumul *Norii*). Foarte frecvente sînt aluziile la Biblie și cele la clasicii literaturii universale; latura parodică a operelor 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 conversație va evidenția notele comune ale acestor personaje din poezie (elevii întrebă adeseori, în împrejurări similare, dacă Sorescu scrie numai *despre* personaje de felul acestora, ceea ce stimulează schimbul de opinii și apropierea de poemul în discuție). Alte scenarii de recital: a) o minilectură în rețea (≈ 20 de minute), care va semnala relieful exterior al livrescului; b) profesorul întocmește o mini-antologie de poeme, iar elevii descoperă, individual, referentul. Un efect pozitiv poate avea, în cadrul unui asemenea scenariu didactic, și lectura imaginilor liminare sau finale din poemele respective. În baza ei se va realiza o discuție referitoare la răsturnările imprevizibile de viziune, pe care mizează autorul (vezi fișa).

Titlul poeziei	Imaginea liminară	Imaginea finală
<i>Shakespeare</i>	„Shakespeare a creat lumea în șapte zile.”	„S-a dus să moară puțin.”
<i>Trebuiau să poarte un nume</i>	„Eminescu n-a existat.”	„Și pentru că toate acestea / Trebuiau să poarte un nume, / Un singur nume, / Li s-a spus / Eminescu.”
<i>Superstiție</i>	„Pisica mea se spală / Cu laba stîngă, / Iar o să avem război.”	„Fugi de prinde șoareci, / Nu mai dezlănțui / Războaie mondiale, / Fire-ai a dracului / De putoare!”
<i>Frescă</i>	„În iad păcătoșii / Sînt valorificați la maximum.”	„Bărbații sînt și ei folosiți / La cele mai grele munci, / Cu excepția celor foarte păroși, / Care sînt torși din nou / Și făcuți preșuri.”
<i>Prăpastie</i>	„Dumnezeu e surd / Și cînd trebuie să-i spun ceva / Îi scriu pe-o foaie de hîrtie.”	„Și de spaimă c-am asurzit și eu / Uit ce-am vrut să le spun.”
<i>Adam</i>	„Cu toate că se afla în rai, / Adam se plimba pe alei preocupat și trist / Pentru că nu știa ce-i mai lipsește.”	„Dumnezeu a observat / Această creație deșănțată a lui Adam. / L-a chemat la el, l-a sictirit dumnezeiește / Și l-a izgonit din rai / Pentru suprealism.”
<i>Simetrie</i>	„Mergeam așa, / Cînd deodată în fața mea, / S-au desfăcut două drumuri: / Unul la dreapta, / Și altul la stînga, / După toate regulile simetriei.”	„Și iată în fața mea iar se cascadează / Două ceruri: / Unul la dreapta, / Altul la stînga.”
<i>Destin</i>	„Găina pe care am cumpărat-o aseară, / Congelată, / Înviașe, / Făcuse cel mai mare ou din lume, / Și i se decernase premiul Nobel.”	„Și astfel, după ce toată viața / Mi-o închinaserăm artei, / Am devenit celebru / În calitate de crescător de păsări.”
<i>Echerul</i>	„Echerul, folosit și în matematică, / Devine tot mai mult / Un instrument literar.”	„Și de asemenea, seara, înainte de culcare, / Puneți la capul patului un echer / Pentru visele voastre de aur.”
<i>Boala rîsului</i>	„S-a născut dintr-un hohot de rîs.”	„Pînă acum a fost mutat în vreo / Șapte cimitire / La cererile repetate / Ale răposaiților.”
<i>Iov</i>	„Iov stătea pe grămada lui de gunoi, / Plin de bube, / Mai multe bube decît gunoi...”	„Și de sus îi răspundea ecoul / Sau Dumnezeu: / Care e buba?”

Desigur că o asemenea abordare va dezvălui, pentru început, doar latura ludică și dimensiunea absurdului în poezia soresciană despre care Eugen Simion scria, în *Scriitori români de azi*: „Sorescu este un intelectual serios care meditează la ceea ce scrie și scrie învăluind tragicul, sublimul, grotescul în plasa fină a ironiei. A pune aceste noțiuni în raporturi insolite este tehnica lui. În configurația ei intră și un element de absurd calculat, acela care facilitează pătrunderea paradoxului în poem. Lucrurile merg, atunci, cu capul în jos, la suprafața 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 și interpretarea poemului *Shakespeare* de Marin Sorescu, dar și 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 semnificațiile referentului livresc în lirica soresciană (în clasele a XI-a sau a XII) sau în poezia postmodernistă (în clasa a XII-a).

Înainte de lectura-model, profesorul va anunța numai titlul poemului (*Shakespeare*), pentru ca elevii, pornind de la el, să facă predicții referitoare la conținutul poeziei. Experiența arată că ideile lansate de către elevi configurează, mai întîi, aspectul subiectiv și emoțional și, abia în al doilea rînd apreciază că titlurile poeziilor cu referent livresc atrag după sine un conținut neașteptat, că imaginea lui Shakespeare ar putea să provoace zîmbetul, că atitudinea generală a autorului ar putea fi ironică atît față de marele scriitor englez, cît și față de mijloacele poeziei etc. Lectura poemului, cel mai ades, provoacă o reacție de uimire în rîndurile elevilor, ei susținînd că poezia e de o *simplitate incredibilă*, chiar dacă primul vers („Shakespeare a creat lumea în șapte zile”) invocă mitul biblic al facerii lumii, iar ultimul vers („S-a dus să moară puțin”) îți trezește un surîs, unul contradictoriu, e adevărat, dată fiind natura sa oximoronică, dar și posibilitatea de a *citi* moartea fizică drept o fractură în capacitatea nesfîrșită de iradiere a Operei. Ajunghînd în acest punct, ca profesor, îmi redobîndesc liniștea – începutul pare a fi promițător, el aruncînd punți către o interpretare complexă a acestui poem despre care același Mircea Scarlat afirma că este un text „grăitor în privința modului în care simplitatea (aparentă) poate face casă bună cu gravitatea și cu profunzimea” [Sorescu 1984: XI]. Sugestiile de analiză și interpretare vizează formarea următoarelor competențe, stipulate de curriculumul la Limba și literatura română pentru ciclul liceal [Curriculum 2010]:

- 4. Uzul diverselor strategii de lectură și elaborare a textului.
- 6. Operaționalizarea terminologiei științifice lingvistice și literare, în limita standardelor de conținut.
- 7. Analiza textului literar și nonliterar, în limita standardelor de conținut.

Desigur că, în funcție de obiectivele noastre pentru clasa a XI-a sau a XII-a, vom dezvolta și competențele:

- 13. Cunoașterea și înțelegerea procesului literar românesc în contextul istoriei și culturii naționale și universale.
- 14. Interpretarea fenomenelor literare în contextul spiritualității românești, în conexiune cu științele și cu alte arte, din perspectivă inter/transdisciplinară.

Competențele selectate înglobează o serie de concepte literare (unele cunoscute de elevi, altele urmînd să se dezvolte și să fie conștientizate în însuși procesul analizei) cum ar fi: *text liric, lirism, lirism ironic, ironie, titlu, temă dominantă, motiv central, enumerație, aluzie, parodie, tratare zeflemitoare, plan lexical/semantic, eu liric, voce lirică, spectacol de limbaj, imagine artistică, unitate ideatică, meditație, mit biblic* etc. Anume aceste concepte vor însoți etapele de cunoaștere și interpretare a poemului sorescian.

Lectura profilează un poem bazat pe o subtilă narațiune despre o shakespeareiană *facere* a lumii. Elevii vor răspunde ușor la întrebarea „Cine și 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 și portretul cumulativ al ființei umane (oameni, niște indivizi, critici literari, clowni, regi, împărați, alți nefericiți, directori de teatru). Deja în etapa interpretării poemului, elevii vor conștientiza faptul că „Shakespeare devine, în viziunea poetului, Demiurgul însuși, căci, asemeni lui Dumnezeu, a creat, prin operă, o întreagă lume. Parabola constă în transfigurarea parodică și ironică și cu umor a mitului biblic al facerii lumii. Așa cum Dumnezeu a creat lumea prin cuvînt în materialitatea și spiritualitatea ei, în șapte zile, scriitorul a recreat, tot cu ajutorul cuvîntului, o lume imaginară posibilă, ce ne însoțește constant prin lumea reală” [Lesovici 1999: 260]. Linia narativă a textului este potențată de densitatea semantică a verbelor și 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 semnificația versului liminar și a celui final. Versul liminar (o propoziție enunțiativă) comunică motivul central al poeziei, întemeiat pe mitul biblic al *creației*, în timp ce ultimul vers pare a avea o și mai apăsată intenție de desacralizare a mitului, mai exact de convertire livrescă a acestuia.

Delimitând secvențele narative ale textului (pentru o mai bună administrare a conținutului și a structurii însăși), se va observa că eul liric – în ipostaza sa de narator – consemnează întâmplările într-o ordine de natură temporală, cronologia desfășurându-se după modelul biblic: în *prima zi*, în *ziua a doua*; în *ziua a treia*, *ziua a patra și a cincea*; în *ziua a șasea*; în *ziua a șaptea*. Deși aceste *șapte zile* pot sugera și un timp indeterminat (echivalând în absolut cu secunda, ziua, anul sau secolul), ele proiectează o stare de eferescență a semnificațiilor estetice, filozofice și morale ale poemului. Scenariul *noii* geneze shakespeariene, a lumii (de hîrtie!) va fi astfel discutat cu elevii încît ei să se implice în acțiuni care i-ar determina să identifice unitățile ideatice, să le compare și să le interpreteze. Ca suport pentru comparație poate servi capitolul *Facerea lumii* din Vechiul Testament:

Zilele	Capitolul 1. <i>Facerea lumii</i>	Poemul <i>Shakespeare</i> de M. Sorescu
Ziua întâi	La început a făcut Dumnezeu cerul și pămîntul. Și a zis Dumnezeu: „Să fie lumină!” Și a despărțit lumina de întuneric.	„a făcut cerul, munții și prăpăstiile sufletești”
Ziua a doua	A făcut Dumnezeu tîria și a despărțit apele cele de sub tîrie de apele cele de deasupra tîriei. Tîria reprezintă cerul.	„a făcut rîurile, mările, oceanele /Și celelalte sentimente”
Ziua a treia	Și s-au adunat apele cele de sub cer la locurile lor și s-a arătat uscatul.	„a strîns toți oamenii / Și i-a învățat gusturile”
Ziua a patra	A făcut Dumnezeu cei doi luminători mari: luminătorul cel mai mare pentru cîrmuirea zilei și luminătorul cel mai mic pentru cîrmuirea nopții, și stelele.	„Ziua a patra și a cincea le-a rezervat risului.”
Ziua a cincea	În această zi Dumnezeu a făcut animalele cele mai mari din ape și toate păsările înaripate.	
Ziua a șasea	A făcut Dumnezeu animale, tîrîtoare și fiare sălbatice după felul lor. Și a făcut Dumnezeu pe om după chipul Său; după chipul lui Dumnezeu; a făcut bărbat și femeie.	„a rezolvat unele probleme administrative”
Ziua a șaptea	S-a odihnit de toate lucrurile Sale, pe care le-a făcut.	a) „s-a gîndit că după atîta trudă / Ar merita să vadă și el un spectacol.” b) „S-a dus să moară puțin.”
Observații:	Lumea creată de Dumnezeu este lumea văzută, perceptibilă. În centrul acestei lumi se află ființa umană. Dumnezeu a creat macrocosmosul și a pus nume întunericului și luminii, apelor și pămîntului, cerului etc. Descoperită de către om, această lume este expresia necuprinsei generozității a divinității.	Spre deosebire de Dumnezeu, Shakespeare, a creat, cu mijloacele literaturii, lumea (imaginară) a stărilor interioare ale ființei umane – simțurile, emoțiile, sentimentele –, dramaturgia fiind o imagine a psihologiei umane, a aspirațiilor și a tensiunilor conflictuale care o animă.

În continuare, elevii vor cerceta scenariul narativ însăilat de Marin Sorescu, identificînd acțiunile personajului din poezia *Shakespeare* în actul genezei și elaborînd, de fapt, răspunsul la întrebarea „Ce a făcut Shakespeare?” În același timp, elevii vor descoperi funcția verbului (aproape toate verbele sînt la modul indicativ, timpul trecut, perfectul compus) la nararea tabloului facerii lumii:

- „a creat lumea în șapte zile” – sintagma *șapte zile* este o aluzie la mitul biblic al Genezei, în timp ce secvența temporală în *șapte zile* sugerează ideea de desfășurare în direct a actului creator (un act încheiat);
- „a făcut cerul, munții și prăpăstiile sufletești” – facerea spațiului vizibil/material (cerul, munții), populat de om, dar și a spațiului dintre cer și pămînt, sediu al atîtor *prăpăstii sufletești*; secvența reeditează ordinea din scenariul Genezei biblice (în prima zi, Dumnezeu a făcut cerul și pămîntul, adică *locurile* pentru viitoarele *locuiri*);
- „a făcut rîurile, mările, oceanele/ Și celelalte sentimente” – verbul *a făcut* la perfectul compus arată o acțiune sugerînd crearea întinderii acvatice, conotant al mișcării, al curgerii; în ziua a doua Shakespeare a făcut și *celelalte sentimente*; aplicînd ideea de inferență, conchidem că *rîurile, mările, oceanele* potențază sentimentul cunoașterii vizuale, a acelei stări de neliniște pe care o trăiește omul în fața imensității naturii. Mircea Doru Lesovici susținea că aceste metafore se apropie „prin semnificație de așa-numita „oceanografie” sufletească, prezentă la Mircea Eliade” [Lesovici 1999: 262];
- „Și le-a dat lui Hamlet, lui Iulius Caesar, / lui Antoniu, Cleopatrei și Ofeliei, / lui Othello și altora” – ca semn lingvistic, numele proprii creează un larg cîmp de explorare, introducîndu-ne în lumea personajelor shakespeariene; procedînd astfel, Sorescu creează reprezentarea unor stări, emoții și sentimente fără a apela la alte cuvinte; numele personajelor shakespeariene se instituie în semne ale simțirii general-umane; recurgînd la sinecdocă (Hamlet exprimă lumea personajelor

dilematice), Sorescu ne îndeamnă să ne recunoaștem (ca-ntr-o oglindă) într-o tipologie, să ne identificăm sau nu cu o anumită categorie de oameni;

- „a strîns toți oamenii / Și i-a învățat gusturile” – înfîlnirea cu... oamenii se produce abia în ziua a treia (deci, oamenii existau, dar de ce a creat mai întîi personajele?); imaginea *a strîns toți 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 *toți oamenii* să învețe „Glasul fericirii, al iubirii, al deznădejdiei, / Gustul geloziei, al gloriei și așa mai departe”;
- „i-a mîngîiat pe cap cu compătîmire” și „le-a spus” – mitul creatorului care își împarte egal atenția (inclusiv unor „indivizi care înfîrziaseră”), dar întîmplarea face ca tocmai aceștia să devină critici literari (ironia, subtilă, rezultă din imaginea „i-a mîngîiat pe cap cu compătîmire”, ca pe cei mai puțin dotați, adică); gusturile terminîndu-se înainte de venirea lor, ei vor „gusta” doar cu... luciditatea opera Creatorului Shakespeare;
- „A dat drumul clovnilor/Să facă tumb” – Shakespeare rezervă tocmai două zile rîsului. Odată creată, lumea are nevoie să zîmbească, sobrietatea fiind anulată pentru două zile. Clovnii (clovnul este un personaj tradițional în teatrul elisabetan) urmează să întrupeze o altă lume, asupra căreia să se proiecteze conștiința critică; după Marin Sorescu, Creatorul Shakespeare acordă clovnilor o atenție deosebită („Ziua a patra și 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 împărați/Și pe alți nefericiți să se distreze” – nimic nu pare a fi întîmplător în compoziția poemului: regii și împărații (umili și nefericiți, din perspectivă divină, ca și alții) vor avea și ei drept compensație spectacolul clovnilor. Sorescu ne invită să descifrăm ceea ce stă dincolo de clovni și de masca acestora, în rolul jucat de clovni la ora genezei shakespeareiene. Ca spectatori și actanți ai spectacolului lumii, clovniii ne fac să rîdem de propria noastră sîngăcie. Jean Starobinski nota în acest sens despre semnificația 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 și crearea lui Richard al III-lea din deșeurile de la facerea lumii;
- „A pus la cale o furtună” – este o aluzie la comedia *Furtuna* a lui Shakespeare, o aluzie la faptul că însăși aluzia reprezintă o formă de manifestare a spiritului poetic, dar și sugestie a posibilităților Creatorului de a face orice: inclusiv o furtună. Substantivul *furtună* mai este și o sugestie a puterii de manifestare a operei literare, dar și semnificațiilor simbolice pe care le poartă regele Lear și Richard al III-lea;
- „Și l-a învățat pe regele Lear/Cum trebuie să poarte coroana de paie.” – verbul *a învățat* 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 rămăntare;
- „Și l-a creat pe Richard al III-lea” – crearea lui Richard al III-lea din deșeurile 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 referențialul și ficțiunea 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 situația de a inspecta *efectele* facerii;
- „s-a gîndit” – verbul trimite la reflecția Creatorului Shakespeare asupra propriei opere;
- „ar merita să vadă și el un spectacol” – o dorință configurînd ideea că orice creator vrea să-și vadă *produsul* final: Shakespeare dorește să vadă întrupat scenic sau în corp de literă marele spectacol al vieții; prin lectura referențială a versului deducem că, de fapt, conjuncția „și” îl implică în calitate de spectator și pe marele creator al teatrului englez;
- „fîndcă era peste măsură de istovit” – ambiguă, imaginea poetică evocă starea fizică/psihologică? a creatorului, sugerînd ideea că actul de creație înseamnă efort, sacrificiu, epuizare; relaționînd 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 puțin.” este versul care încheie tabloul/poezia, ademenind cititorul, printr-un reper arhitextual descompus și recompus (mitul biblic al facerii lumii), într-o dimensiune a gravității, a emoțiilor produse de forța demiurgică a personajului Shakespeare, adică a puterii de

exprimare a teatrului; adverbul „puțin” implică în procesul de semnificare nu numai verbul „să moară”, ci mai ales verbul „a făcut”/”a creat”, instituindu-se în poem ca o acțiune-simbol; aceste verbe suspendă ideea de dispariție totală a creatorului, el supraviețuind în și prin opera făcută/realizată. Mircea Doru Lesovici comenta astfel versul în cauză: „Ultimul vers, de o rafinată simplitate, („S-a dus să moară puțin”) 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 cunoașterii lumii și al cunoașterii de sine.” [Lesovici 1999: 262] Extrem de izbutit, ca enunț final, ultimul vers al poemului poate fi comparat cu o secvență de dialog din tragedia *Vărul Shakespeare*, un dialog între Hamlet și Sorescu, personaje ale acestei opere dramatice a lui Marin Sorescu:

„HAMLET: Cu Shakespeare termină! Danez și dînsu-i?

SORESCU: Nu tocmai. Da’ ți-o spun pe șleau: englez îi.

Și va trăi în urma ta... din scrisu-i.

HAMLET: Nu ești oracol? Locuiești la Delfi?

SORESCU: Puțin mai sus. Oracol nu-s, norocu-mi

Că nenăscut sînt... un noroc e-acesta...

HAMLET: Deci voi muri-nainte-ți.

SORESCU: Tu și Shakespeare...

(*După o pauză.*) Și eu, la urma urmei...” [Sorescu 1992: 173]. Secvența repune în discuție tema morții, în special moartea creatorului de literatură.

Răspunzînd la întrebarea *Ce a făcut Shakespeare?*, vom descoperi împreună cu elevii că semnificația poemului derivă și din perfecta *alegere* de către poet a unor lexeme care imprimă o senzație de siguranță în montură a imaginilor/ideilor poetice:

Referințe la ființa umană	Referințe livrești	Referințe la universul interior al omului
<ul style="list-style-type: none"> ▪ oamenii ▪ urmașii lor ▪ altora ▪ niște indivizi ▪ creatorul ▪ criticii literari ▪ clovnii ▪ regi ▪ împărați ▪ alți nefericiți ▪ directorii de teatru 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Shakespeare ▪ Hamlet, Iulius, Antoniu, Cleopatra, Ofelia, Otelo, Lear, Richard al III-lea ▪ opera ▪ criticii literari ▪ clovnii ▪ risul ▪ să se distreze ▪ gloria ▪ directorii de teatru ▪ afișe ▪ spectacol ▪ trudă 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sentimente ▪ prăpăstii sufletești ▪ gusturile ▪ fericire ▪ iubire ▪ deznădejde ▪ gelozie ▪ gloria ▪ compătimire ▪ nefericiți ▪ clovnii ▪ a contesta ▪ a ride ▪ a se distra

Aceste serii de cuvinte funcționează ca niște lianți semantici între *lumea reală* și *lumea creată de scriitor*, dar care converg în același nucleu existențial – ființa umană. Inventînd o trecere în revistă a teatrului shakespeareian, Sorescu pătrunde în opera scriitorului englez pentru a inventaria, de fapt, gusturile, sentimentele și emoțiile noastre. Felul *cum* comunică poetul cu noi pare simplu și familiar, luciditatea artistică, însă, creează în acest poem (dar și în alte texte lirice) un *alfabet inconfundabil*, divulgînd totodată „alfabetul genetic al textului, tradiția lui” [Manolescu 1987: 91]. În legătură cu această simplitate de suprafață a poemelor soresciene, Nicolae Manolescu avertiza, în eseu *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 desfășoară 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 personalități: Destinul, Moartea, Leda, Shakespeare, Soarele, Don Juan, Adam, Eva, Troia, Meșterul Manole, Laocoon, Atlantida, Eminescu, Wilhelm Tell și altele, puzderie. Originalitatea începe de la felul poetului de a vorbi despre ele: sînt trase de mustăți, li se arată limba (sau li se cere s-o scoată pe a lor), li se dau bobîmace, sînt ironizate, dezbrăcate în pielea goală sau puse să-și schimbe hainele între ele. Marile teme sînt înviorate și făcute simpatice, printr-o bună doză de umor, căci poetul nu economisește calambururile, poantele sau asociațiile insolite. Teme care speriau înaintea pe erudiți se află acum la îndemîna oricui: „depoetizarea” nu este o renunțare la poetic, ci la un mod de a-l concepe.” [Manolescu 1987: 236]

Originalitatea poemului *Shakespeare* poate fi descoperită și prin intermediul întrebărilor de tip interpretativ, care dirijează elevii spre relectura poemului, pentru a descoperi întreaga rețea de imagini, asocieri, aluzii etc. (vezi fișa):

Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

Poemul	Harta întrebărilor interpretative
<p>Marin Sorescu. <i>Shakespeare</i></p> <p>Shakespeare a creat lumea în șapte zile. În prima zi a făcut cerul, munții și prăpăstiile sufletești În ziua a doua a făcut râurile, mările, oceanele Și celelalte sentimente – Și le-a dat lui Hamlet, lui Iulius Caesar, lui Antoniu, Cleopatrei și Ofeliei, Lui Othelo și altora, Să le stăpânească, ei și urmașii lor, În vecii vecilor. În ziua a treia a strâns toți oamenii Și i-a învățat gusturile: Glasul fericirii, al iubirii, al deznădejdiei, Gustul geloziei, al gloriei și așa mai departe, Până s-au terminat toate gusturile.</p> <p>Atunci au sosit și niște indivizi care întârziaseră. Creatorul i-a mîngîiat pe cap cu compătimire, Și le-a spus că nu le rămîne decît să se facă Critici literari Și să-i conteste opera. Ziua a patra și a cincea le-a rezervat rîsului. A dat drumul clovnilor Să facă tumbă, Și i-a lăsat pe regi, pe împărați Și pe alți nefericiți să se distreze. În ziua a șasea a rezolvat unele probleme administrative: A pus la cale o furtună, Și i-a învățat pe regele Lear Cum trebuie să poarte coroana de paie. Mai rămăseseră cîteva deșeuri de la facerea lumii Și i-a creat pe Richard al III-lea. În ziua a șaptea s-a uitat dacă mai are ceva de făcut. Directorii de teatru și umpluseră pămîntul cu afișe, Și Shakespeare s-a gîndit că după atîta trudă Ar merita să vadă și el un spectacol. Dar mai întîi, fiindcă era peste măsură de istovît, S-a dus să moară puțin. (<i>Poeme</i>, 1965)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ De ce poemul sorescian debutează cu o aluzie, cu o abrupță deschidere intertextuală? ■ Ce încărcătură imprimă poemului universul personajelor shakespeariene? ■ De ce l-a ales poetul român anume pe englezul Shakespeare să dezvăluie rețeta <i>facerii</i>? ■ Cum comentați faptul că poemul își liricizează substanța abia în momentul cînd Shakespeare „S-a dus să moară puțin.”? ■ Cum interpretați împletirea/ suprapunerea în poezie a <i>creației</i> cu <i>somnul</i>? ■ În ce mod demonstrează Marin Sorescu că literatura înseamnă trăire, tensiune, căutare, dar și istovire? ■ Dacă Dumnezeu a creat omul după chipul și asemănarea Sa, după a cui asemănare a creat Shakespeare personajele sale? ■ În ce moment al poemului simțim sentimentul de împlinire al lui Shakespeare? Cum este realizată această imagine poetică? ■ Cum explicați hiperbola din versul „Directorii de teatru și umpluseră pămîntul cu afișe”? Care ar fi semnificația stilistică a cuvîntului „și” (conjunție/ adverb?) în acest context? ■ Explicați de ce poemul nu provoacă un rîs tumultuos, ci mai degrabă un surîs întrebător și reținut? ■ Cum demonstrăm 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 diferență) a sensului anterior; c) intenția distorsiunii, schimbării etc. explică miza poetică a acestei subtile rescrieri parodice a mitului biblic.

Pentru ca elevii să conștientizeze dimensiunile ludică, ironică sau parodică ale poeziei, profesorul îi poate antrena în exerciții de rescriere ludică după modelul poemului *Shakespeare* de Marin Sorescu. Cîteva sugestii: *Bacovia a creat simbolismul în șapte zile*; *Blaga a creat metafora în șapte zile* etc. De regulă, elevii reacționează cu bucurie, exercițiile de creativitate instituindu-se în etape ale învățării, în cazul de față a conceptelor de ludic, ironie sau parodie. Propunem, în continuare, un exemplu de exercițiu creativ, pornind de la „ipoteza” că... *Eminescu a creat poezia în șapte zile* (vezi textul):

Eminescu

Eminescu a creat poezia în șapte zile.

În prima zi a făcut codrul, lacul și floarea albastră.

În ziua a doua a făcut melancolia, dorința, singurătatea

Și celelalte stări sufletești,

Apoi le-a dat împăratului și proletarului,

Sărmanului Dionis și unui dac,

mare meșter la rugăciuni sfinșietoare,

pentru ca aceștia să le trăiască din plin.

În ziua a treia a suflat colbul de pe cronicile bătrîne

Și s-a întrebat de ce ritmul nu-l abate cu ispita-i de la trebi.

Cam atunci sosiră și epigonii – măști rîzînde.

Poetul îi întrebă „Ce este poezia?”

Și, fără a mai asculta răspunsul,

Începu să le citească scrisoarea adresată criticilor săi.

Ziua a patra și a cincea le-a rezervat iubirii.

Îi permise Luceafărului să meargă la Demiurg,

Încercă să-l salveze pe Samson de uneltiri,

Și mai trecu de câteva ori pe lângă plopii fără soț...

În ziua a șasea și-a inventariat temele și motivele

Și, pentru că le găsi extrem de moderne,

Își propuse să-și recitească întreaga operă.

Duminică... avu un singur dor...

Acest tip de exercițiu dezvoltă competențele de scriere, spiritul de observație și inteligența emoțională, elimină blocaje de ordin psihologic (de ex., „Nu sînt creativ”) [Roco 2004: 110]. Totodată, actualizînd cunoștințele acumulate anterior, exercițiul continuă procesul de interpretare a poemului *Shakespeare* de Marin Sorescu.

Bibliografie:

1. Evseev, Ivan, *Dicționar de simboluri și arhetipuri culturale*, Timișoara, Editura Amarcord, 1994.
2. Lesovici, Mircea Doru, *Ironia*, Prefață de Liviu Leonte, Iași, Institutul European, 1999.
3. *Limba și literatura română*. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a, Chișinău, Î.E.P. Știința, 2010.
4. Manolescu, Nicolae, *Despre poezie*, București, Editura Cartea Românească, 1987.
5. Roco, Mihaela, *Creativitate și inteligență emoțională*, Iași, Editura Polirom, 2004.
6. Scarlat, Mircea, „Prefață” la Marin Sorescu, *Drumul*, București, Editura Minerva, 1984.
7. Simion, Eugen, *Scritori români de azi*, I, Ediția a doua revăzută și completată, București, Editura Cartea Românească, 1978.
8. Sorescu, Marin, *Vărul Shakespeare*, în Sorescu Marin, *Vărul Shakespeare și alte piese*, București, Editura Cartea Românească, 1992.
9. Starobinski, Jean, *Portrait de l'artiste en saltimbanque*, Paris, Gallimard, 2004.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ФУНКЦИИ В ЖАНРАХ ЖЕНСКОГО ЖУРНАЛА

Ангела 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 funcțiile cardinale ale revistelor pentru femei este cea informațională. Comunicarea eficientă este asigurată în cazul acestor reviste de componentele lingvistică și paralingvistică ale comunicării.

Cuvinte-cheie: sex, reviste pentru femei, funcție informativă, sens lingvistic, sens paralingvistic.

*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 функций¹ 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-

¹В данном случае под функциями понимаются «социальные функции языковых и текстовых единиц, их роль в реализации целей и задач общения и других экстралингвистических стилообразующих факторов той или иной речевой разновидности, ее назначения в социуме» (Стилистический энциклопедический словарь русского языка 2003: 402).

Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

щины строго цензурована патриархатным обществом – дом, дети, кухня, уход за собой и новости светской жизни, например:

Жанры женского журнала	Задачи информационной функции
<i>Новинки косметики, модный обзор, поддержание красоты и здоровья, разговор о сексе</i>	Презентовать новости из области косметологии, моды и сексологии.
<i>Разговор о семье, разговор о детях</i>	Обеспечить адресата информацией, связанной с социальными проблемами семьи и воспитанием детей.
<i>Ведение хозяйства, новинки техники, кулинарный рецепт</i>	Предоставить сведения, необходимые для успешного ведения домашнего хозяйства.
<i>Совет специалиста, совет психолога</i>	Помочь найти ответы на вопросы из разных областей научного знания.
<i>Обложка, слово редактора, письма читательниц</i>	Способствовать обратной связи между адресантом и адресатом в обмене новостями.
<i>Интервью со знаменитостью, светская жизнь, житейская история</i>	Организовать обмен социальным опытом между адресатом и другими людьми.
<i>Астрологический прогноз, тест, путешествие</i>	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»), *Наталья 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: *Кулио* (Восточная Финляндия), *Римини* (Италия), *Анталья* (Турция) (жанр *путешествие*);

- городских объектов (гостиниц, магазинов, баров, парков, культурных памятников и центров): *«Унгарьский»* (SPA-отель), *«Pianos»* (кафе), *«Di Valentina»* (торговый центр), *«Metro-politan»* (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 настой, 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 Dalí, 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 Кутолы] <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://ua.ua.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, Küche – кухня, Kirche – церковь, Kleider – наряды²) 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, utilizând elemente de grotesc, relatează evenimentele din timpul revoluției ruse de la 1905. Autoarea articolului investighează mijloacele specifice ale expresiei artistice și anume: ritmul prozei și neologismele abstracte. O atenție deosebită se acordă cercetării imaginilor-simbol.

Cuvinte-cheie: *grotesc, imagine artistică simbolică, satiră, degradare, proză ritmică, construcții 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. Переключаюсь 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

²Вильгельм 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 октябром 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 прочтат 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 распались 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 любви-страсти, 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 общезнании 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 помещичьего 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 облакает 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 „Петербург”. 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 зарю 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 восприятии и освоению новых абстрактных концептов. Метафора не только формулирует представление об объекте, а также обуславливает способы и стиль мышления.

В статье затрагиваются 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 și expresivitate. Metafora în lingvistica cognitivă e corelată cu gândirea și conștiința. Ea facilitează procesul de gândire și contribuie la perceperea și asimilarea noțiunilor abstracte. Metafora e aptă de a reprezenta obiectul, dar și de a determina mijloacele și stilul de gândire.

Articolul ia în discuție aspecte ale expresivității limbii în vorbirea scrisă și orală și, parțial, în vorbirea pasiv-poetică și în proză.

Metafora e analizată și din perspectivă semantică și pragmatică. Or, componenta semantică decodează sensul de bază, iar cea pragmatică îl interpretează.

Cuvinte-cheie: polisemie, metaforicitate, expresivitate, metaforă, vorbire scrisă și 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 average 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 inteligenței, iar lipsa spiritului ludic înseamnă lipsa culturii.

Până la sfârșitul secolului al XVIII-lea, omenirea a creat cultura sub formă de joc. Lucrurile s-au schimbat în secolul al XIX-lea, când cultura „și-a pierdut” libertatea, onoarea și respectul.

Situația s-a menținut în secolul al XX-lea; putem desemna situația 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 condiționare directă între spiritul imatur și totalitarism.

Cuvinte-cheie: *puerilism, putere creativă, totalitarism, cultură, evoluție.*

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 уничтожение 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 действие, 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 преобразуется 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 преобразует обычную человеческую жизнь в нечто большее, чем борьба за само-сохранение, обретение жизненного пространства или за выживание рода человеческого.

До восемнадцатого века культура человечества служит ярким доказательством всего выше-изложенного. 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 всеобщая 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 пуэриализма 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 уничтожении 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, *Бэлцький госуниверситет им. А. Руссо, Республика Молдова*

Rezumat: Comunicarea constituie una dintre componentele de bază ale societății umane. Pronunțarea corectă este indispensabilă pentru realizarea unei comunicări eficiente, întrucât ea afectează perceperea sensului cuvântului. Pronunțarea defectuoasă a unor sunete poate afecta înțelegerea sensului și duce la eșuarea comunicării. Din acest motiv, este deosebit de importantă orientarea, în procesul instruirii, pe formarea unor abilități fonetice în pronunțare, în baza cunoașterii sistemului fonetic al limbii native și al limbii înșușite, în vederea evitării greșelilor de pronunțare.

Cuvinte-cheie: fonetică, abilități, pronunțare, interferență, 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 звуко сочетаний, например, с гласными в позиции перед согласным и в позиции после согласного:

[ú:] , [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, retten – 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 ȘMATOV, *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 competențele comunicative utilizate în procesul de pregătire a discursurilor publice, a luărilor de cuvânt și în procesul discutării acestora. Articolul se bazează pe experiența de predare a cursului *Discursul public* la Facultatea de Limbi și Literaturi Străine a Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți. În procesul de pregătire și realizare a discursului public sunt folosite competențele lingvistice și culturale, experiența anterioară de comunicare, precum și competența strategică.

Cuvintele-cheie: *cultura discursului public, competențe comunicative, gândire critică, competență 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*, Iași, 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 BIKOVSKAIA, Alecu Russo State University of Balti, Republic of Moldova

Rezumat: Fenomenul cologațiilor reprezintă o adevărată piatră de încercare pentru cei ce doresc să cunoască limba engleză. Prezentul articol evidențiază caracteristicile specifice ale fenomenului în limba engleză și pune accent, în special, pe abilitățile de recunoaștere și de utilizare a cologațiilor în procesul de studiere a limbii engleze de către studenți.

Cuvinte-cheie: cologație, achiziție, conștientizare, 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 (Kalkvist, 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, Бэлцький госуниверситет им. А. Руссо, Республика Молдова

Rezumat: Una dintre condițiile importante pentru formarea competenței socio-culturale la studenți constă în lucrul cu textele din presă (publicitare). Acest articol analizează criteriile de selecție a textelor din presa (publicitare) germană, în scopul atingerii acestui obiectiv.

Cuvinte-cheie: criterii didactice particulare și generale, selectarea textelor publicistice, competența socio-culturală, dialogul culturilor, cunoștințe 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) соотнесенность 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 культуры), 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:

А) 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.

В) 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.

С) 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.

Д) 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.

Е) 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.

Ф) 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 социолингвистическая 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, распространенных 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 CEBOTAROS, Alecu Russo State University of Balti, Republic of Moldova

Rezumat: Pentru a comunica eficient într-o limbă străină nu este de ajuns să cunoaștem sistemul lexical și gramatical al limbii date. Cu mult mai important se dovedește a fi cunoașterea și aplicarea regulilor socioculturale caracteristice societății limba căreia o studiem. Erorile pragmatice comise de studenți (chiar și de cei care posedă o înaltă competență lingvistică) demonstrează necesitatea deplasării accentului pe latura pragmatică a învățării limbii engleze. Transferul pragmatic negativ adesea cauzează eșec în comunicarea interculturală. Acest fapt subliniază că învățarea unei limbi străine vizează nu doar formarea competențelor lingvistice, ci și a celor pragmatice. Deosebirile culturale sunt reflectate foarte bine în actele de vorbire. Formularea rugăminții reprezintă un exemplu unde cultura engleză diferă considerabil de cea română prin preferința pentru strategiile indirecte. Necunoașterea, și respectiv, neaplicarea regulilor culturale de formulare a rugăminții în limba engleză ar putea crea neînțelegeri între un vorbitor nativ și un reprezentant al culturii române.

Cuvinte-cheie: *competență, competență pragmatică, rugăminți, 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 the *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 embarrassing 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 ușa, 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, ajutați-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 CĂLĂRAȘ, Alecu Russo State University of Balti, Republic of Moldova

Rezumat: Schimbările politice, economice și sociale esențiale care au avut loc în societate pe parcursul ultimilor trei decenii au urgentat reprezentanții mai multor profesii să studieze și să cunoască cel puțin o limbă străină. Astăzi un asistent social calificat trebuie să fie apt să opereze cu terminologia specială, să susțină o convorbire pe teme legate de specialitatea sa, să se facă înțeles în cercurile profesionale, așa cum asistența socială a devenit în ultimii ani o problemă globală, care presupune, în primul rând, colaborare într-o echipă multinațională.

În articolul dat am făcut o încercare de a defini vocabularul specializat din domeniul asistenței sociale, am examinat succint obiectivele predării terminologiei speciale, am scos în evidență unele principii, precum și factorii și strategiile ce pot contribui la sporirea eficacității procesului de predare - învățare.

Cuvinte-cheie: *Posedarea terminologiei, obiectivele de predare a terminologiei, motivare continuă, motivare internă, motivare externă, consolidarea motivării, principii generale de comunicare, conștiință pragmatică, eficacitatea învățării și 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 professional 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. Șevciuc and A. Ștefiriță. 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., *Condiții Pedagogice de Formare a Motivației pentru Studierea Limbilor Moderne în Ciclu Liceal*, Chișinău, 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 W.J., *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 motivației în procesul de predare și învățare a limbii române de către alolingvi*// Încă un pas în educație, Chișinău, 2002.
9. Weller, Matthew, *General principle of motivation*, Los Angeles Business Journal, March 14, 2005.

**FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE EXPRIMARE ORALĂ
LA LECȚIILE DE LIMBĂ FRANCEZĂ**

Viorica CORNEA, *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: Obiectivul final al învățării unei limbi străine este posedarea de către studenți a competenței comunicative, care în afară de faptul că presupune cunoașterea gramaticii și structurii limbii, mai implică și o dimensiune socială, care include posedarea unor alte competențe precum cea sociolingvistică, discursivă, strategică, socioculturală. Formarea și dezvoltarea competenței de exprimare orală ar trebui să se bazeze pe următoarele principii: prioritatea exprimării orale, motivarea studenților la lecțiile de exprimare orală, libertatea exprimării, structurarea limbajului, privilegierea comunicării între studenți. Jocul de rol și simularea globală contribuie la formarea și dezvoltarea competenței de exprimare orală.

Cuvinte-cheie: *competență comunicativă, competență lingvistică, competență de exprimare orală, activități de exprimare orală, strategii, tehnici, metode de formare a competenței de exprimare orală, joc de rol, simulare globală.*

Résumé: L'objectif final de l'apprentissage d'une langue étrangère est la possession de la compétence communicative, qui outre les connaissances grammaticales, implique encore une dimension sociale, qui inclut 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 structuration 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 învățării unei limbi străine este posedarea de către studenți a competenței comunicative. Asimilarea cunoștințelor fonetice, lexicale și gramaticale este indispensabilă pentru atingerea acestui obiectiv. Totuși, greșala metodologiei tradiționale este că pune un accent prea mare pe aceste trei aspecte, adică pe competența lingvistică, studenții fiind evaluați în funcție de cunoștințele pe care le posedă, pe când competența de exprimare ocupă un loc secundar. Eșecul este evident în momentul în care studentul, care învață o limbă străină este confruntat cu o situație reală de comunicare cu un nativ, situații frecvente în era comunicării în care trăim. Doar cunoștințele acumulate îi sunt insuficiente, de aceea considerăm că, de fapt, cunoașterea unor principii care stau la baza formării și dezvoltării competenței de exprimare orală, precum și a unor strategii este foarte importantă pentru orice profesor de limbă străină.

Spre deosebire de competența lingvistică, care presupune cunoașterea gramaticii și structurii limbii, competența comunicativă implică și o dimensiune socială, care include posedarea unor alte competențe precum cea sociolingvistică, discursivă, strategică, socioculturală. Reieșind din acestea, activitățile de exprimare orală vor avea ca scop să le dezvolte studenților încrederea, dorința și capacitatea de a utiliza limba străină nu numai corect, dar și potrivit și eficient pentru realizarea comunicării [Sheils 1993: 146]. Obiectivele renovării exprimării orale au implicații atât la nivel pedagogic (învățarea studenților să se exprime oral cu ușurință și claritate, scoaterea în evidență a intereselor acestora), cât și la nivel psihologic (exprimându-se, studentul își demonstrează atât lui însuși, cât și celorlalți gândurile sale, aptitudinile; profesorul are posibilitatea de a-i observa mai bine pe studenți, exprimarea orală îi eliberează pe studenți de frică, de complexe) și social (studentul învață să comunice cu egalii săi, înțelege că opiniile sale nu sunt întotdeauna cele mai bune, învață toleranța) [Nica 1995: 159].

Situația din sala de studii oferă puține ocazii de comunicare autentică. Ceea ce spune profesorul în limba străină contribuie, de fapt la organizarea studenților, fie că e vorba de informație, de elucidare, de dificultăți lingvistice, de corectări, de evaluări. De asemenea, răspunsurile studenților sunt aproape întotdeauna diferite de cele dintr-o conversație autentică, naturală. T. Nica și C. Ilie afirmă că „nu poate fi vorba de comunicare într-o clasă unde triumfă omnipotența profesorului și individualismul elevilor” [Nica 1995: 156]. Acești autori propun cinci principii, pe care ar trebui să se bazeze comunicarea orală și pe care îi vom analiza în continuare.

I. Prioritatea exprimării orale. Exprimarea orală îi pregătește pe studenți pentru învățarea ulterioară a lecturii și a scrisului. Profesorul care procedează invers, adică predă mai întâi lectura și scrisul înaintea exprimării orale, nu face altceva decât să-i direcționeze pe studenți spre eșec. Dacă e să ne referim la limba franceză, care are o ortografie etimologică, învățarea mai întâi a scrisului va duce la aceea că, ulterior studentului îi va fi greu să se debaraseze de pronunțarea tuturor literelor din cuvânt. Aceasta nu duce la ideea că ar trebui chiar să începem studierea unei limbi străine cu activități de exprimare orală.

II. Motivarea studenților la lecțiile de exprimare orală. Ar trebui să-i punem pe studenți în situații stimulatoare, care le-ar permite să trăiască și să re trăiască experiențe actuale sau trecute și care le-ar crea necesitatea de a se exprima. La nivel începător, profesorul va căuta subiecte din natură, necesitățile studenților, evenimente ocazionale, activități la care aceștia participă [Roman 1994: 144]. La nivel mediu, el va favoriza o autonomie mai mare, conversația, la acest nivel, nemaisprijinindu-se pe cineva (viața studentului), dar pe ceva (material sonor, vizual, jocuri. La nivel superior, jocurile și mijloacele audio-vizuale nu vor fi excluse, dar totuși conversația va predomina, aceasta fiind pregătită dinainte de studenți.

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 activități 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 adulților, care este mai structurat, studentul își poate îmbunătăți modul său de a se exprima. La etapa începătoare profesorul ar trebui să-i inițieze și să-i antreneze pe studenți în ceea ce privește replica și 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 intenție. La o etapă ulterioară vor fi adăugate o gamă de structuri conversaționale și/sau dialogale fundamentale, ceea ce constituie o activitate de impregnare a structurilor frecvent utilizate. Numai după o astfel de bază vor putea fi organizate activități de exprimare orală eliberate de constrângerile didactice.

V. Privilegierea comunicării între studenți. Pornind de la ideea că o persoană se exprimă mai ușor atunci când comunică cu egalii săi decât cu cei ce îi sunt superiori, profesorul va organiza activități de exprimare în grup, privilegiind astfel interacțiunea student-student și nu profesor-student [Nica 1995: 156].

M. Mureșanu distinge câteva strategii, tehnici și metode de formare și dezvoltare a competenței 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/învățare în așa fel încât acesta să permită producerea enunțurilor în comunicare;
- lucrul în grup, care favorizează comunicarea între studenți;
- tehnici de creativitate, care fac apel la imaginația studenților;
- tehnici de simulare și jocul de rol;
- metode active, care focalizează atenția studenților spre realizarea concretă a performanței lingvistice;
- lucrul individual autocontrolat, care constă în activități de înțelegere a documentelor orale, video, de exemplu;
- exerciții de reperaj, de contractare, lacunare etc. [Mureșanu 1987: 68,69].

Abordarea comunicativă, spre deosebire de alte abordări, care constau în activități la nivel de structură și care fracționau conținutul lingvistic în elemente simple, ce trebuiau memorate și exersate imediat, presupune ca după o fază de percepție, studenții să „reinvestească” cunoștințele acumulate prin intermediul jocului de rol, adică să-și reutilizeze achizițiile obținute în urma exploatării dialogurilor și, în același timp, să-și individualizeze într-o oarecare măsură exprimarea. Atunci când se vor exprima, studenții vor fi atenți la imitarea ritmului, intonației, mimicii și atitudinilor corporale, a intenției de comunicare. Ei vor respecta, în același timp, regulile pragmatice ale formelor lingvistice utilizate [Cuq 2003: 176]. Observăm, deci, că jocul de rol este o activitate privilegiată, menită să formeze și să dezvolte competența de exprimare orală.

Simularea globală este o activitate asemănătoare cu jocul de rol, diferențiindu-se, totuși, prin complexitatea ei (personajele sunt mai numeroase, este necesară inventarea de către studenți a unui decor, a evenimentelor etc.). Ea permite dezvoltarea imprevizibilă a acțiunii, permite individualizarea exprimării.

Printre alte activități de exprimare orală liberă ar putea fi menționate activitățile care pornesc de la o sarcină de început și care îi solicită pe studenți să-și spună părerea, să descrie, să povestească, să justifice, să convingă, să argumenteze, să expună etc. Aceste activități includ situații din viața cotidiană, genuri de viață publică, ca, de exemplu, dezbateră, negocierea; genuri academice ca expunerea și darea de seamă etc.

În concluzie am putea afirma că profesorul de limbă străină trebuie să fie conștient de faptul că, în mare, competența de exprimare orală nu derivă automat din cunoașterea sistemului limbii, adică din competența lingvistică. Succesul în ceea ce privește exprimarea orală liberă este rezultatul unui antrenament continuu și îndelungat. Pentru ca studentul să comunice liber, profesorul trebuie să multiplice activitățile de exprimare orală, favorizând, în primul rând dorința de exprimare. Chiar dacă acești declanșatori ai exprimării orale sunt aproape artificiali în clasă, ei trebuie totuși să motiveze exprimarea, să creeze necesitatea și dorința 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. Mureșanu, M., *Didactique du français langue étrangère*, Iași, Universitatea „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 COMPETENȚELOR DE COMUNICARE LA STUDENȚII ALOLINGVI

Aurelia BÎRSANU, Svetlana STANȚIERU, *Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: Conceptul de competență, în complexitatea sa, vine să contureze principiile de lucru, să definească procesul de comunicare, bazat pe cunoașterea limbii. Utilizarea diverselor tehnici de lucru și strategii didactice vor forma competențe de comunicare axate pe abilitate, performanță și productivitate lingvistică. Dezvoltarea competențelor de comunicare nu se poate concepe fără îmbogățirea vocabularului.

Cuvinte-cheie: *competență de comunicare, motivare, performanță lingvistică, act de asimilare a unei limbi, tehnici de lucru, stimulare, situații 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 și armonioasă a unei personalități autonome utile societății trebuie să se producă în temeiul unei dezvoltări continue a competențelor de comunicare. Formarea competențelor de comunicare în limba română la studenții alolingvi constituie o prioritate, deoarece asigură atât succesul, cât și integrarea acestora în contextul socio-cultural al țării.

Limba română este una din materiile importante din planul de învățământ școlar. Numărul de ore distribuit studierii acesteia e semnificativ: 3 ore pe săptămână în clasele I și II și câte 4 ore pe săptămână în celelalte clase. Toți elevii absolvenți ai liceelor cu predare în limba rusă susțin examen la limba română¹. Deși s-ar părea că însușirea limbii române de către vorbitorii nenativi de română nu are de ce întâmpina dificultăți în Republica Moldova, căci vorbitorii nenativi sînt în contact direct cu civilizația materială și spirituală a poporului român, achiziționînd astfel mai rapid și mai eficient limba română, există totuși diferențe evidente în domeniul performanțelor lingvistice și al nivelului de cunoaștere a limbii de către absolvenții alolingvi. În acest context, cercetătoarea Mina-Maria Rusu opinează: „Din păcate, o bună perioadă de timp, programele școlare de limba română au pus accent pe aspectul lingvistic al competenței, asimilînd performanța cu nivelul cît mai ridicat, academic, al cunoștințelor de limbă. Această abordare a îndepărtat, oarecum, limba română de caracterul pragmatic al comunicării, generînd o percepție eronată a finalităților învățării acestei discipline în școală” [Rusu 2009: 125].

Însușirea perfectă a unei limbi înseamnă cunoașterea modului de gîndire, specific poporului-creator și purtător al limbii respective (I. G. Herder, V. Humboldt), iar „gradul de intelectualitate și cultură a omului

¹În sondajele efectuate de cercetători, elevii participanți conștientizează **importanța cunoașterii limbii române**, majoritatea afirmînd că aceasta este *o necesitate*– 44,4%; *o șansă pentru viitor*– 27,1%; *o datorie de cetățean*– 20,2% și doar o mică parte selectînd opțiunea *o preferință*– 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** față 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 înțelege, a depozita, a păstra și a recepta în permanență nu numai valorile culturii poporului din care face parte ca etnie, ci și valorile culturii altor popoare, mai ales ale culturii în care se integrează individual ca activitate și realizare socio-economică” [Curriculum 2010: 3].

Pornind de la premisa că funcția dinamică a limbii este cea comunicativă, lingviștii susțin că nu există limbă fără comunicare, dar nici comunicare fără limbă, fără o bună cunoaștere a acesteia. În această ordine de idei, menționăm că limba română pentru alolingvi trebuie predată pornind de la următoarele dimensiuni:

- „de construcție identitară, o identitate individuală și colectivă în același timp;
- de posibilitate de comunicare – cel care vorbește va da expresie intențiilor sale care corespund imaginilor sale comunicative în situații diverse;
- de stabilire a diferitelor tipuri de discurs, ce vor releva relația dintre vorbitor și partenerul său de discuție (și, bineînțeles, vor reflecta și tipul de influență pe care vorbitorul său va încerca să-l exercite)” [Axinte 2003].

Omul nu poate exista în afara comunicării, fapt ce justifică necesitatea dezvoltării competențelor de comunicare. Prin competență înțelegem „capacitate a cuiva de a se pronunța asupra unei probleme, de a aprecia, de a soluționa sau de a hotărî un lucru” (DEXI 2007: 409). În același context, amintim că literatura de specialitate punctează că, de fapt, competența comunicativă este nivelul de performanță care determină eficiența transmiterii și receptării mesajelor și are ca temei cunoștințe, priceperi, deprinderi, atitudini, un optim motivațional.

Evident, formarea competențelor de comunicare este în raport de interdependență cu conceptul de motivație. Prin urmare, un factor important în procesul de învățare a limbii îi revine motivației, de aceea specialiștii din domeniu trebuie să țină cont de aceasta atunci când elaborează diverse activități pentru învățarea limbii. Firește, dintre diversele tipuri de motivație, motivația intrinsecă (ce se referă la dorința de a face ceva pentru „premierea internă”) este mult mai eficientă în învățarea limbii pe termen îndelungat decât motivația extrinsecă (care se referă la „premierea externă”). Or, eficiența predării limbii este determinată de nivelul de motivare pentru aceasta. Statutul de limbă oficială a statului aprofundează motivația însușirii limbii române de către alolingvi. În acest context, Robert Lado opinează că „o motivație puternică va crește rezultatele învățării”. Așadar, motivația constituie un factor determinant, un element-cheie al reușitei învățării.

Drept bază în formarea competențelor de comunicare în procesul de predare-învățare a limbii române în școala alolingvă servește dezvoltarea complexă a celor patru deprinderi integratoare: audierea, vorbirea, citirea și scrierea. Specialiștii în domeniu (T. Callo, T. Cazacu, V. Guțu etc.) consideră că didactica limbii române ca a doua limbă se poate configura în jurul unui model al competenței de comunicare structurat pe următoarele componente: verbală, cognitivă, literară, socio-culturală și afectivă.

Așadar, să nu omitem dimensiunea emoției în actul de însușire a limbii române de către alolingvi, deoarece impactul emoțiilor asupra comunicării este relevant. Orice comunicare este însoțită de latura afectivă, orice emoție tinde să fie exprimată, verbalizată/comunicată. În acest context, Valeria Gonciar afirmă că „emoțiile noastre constituie factorii care ne influențează cel mai mult modul în care reacționăm, luăm decizii, ne raportăm la propriul sistem de valori și comunicăm cu ceilalți” [Gonciar 2009: 71].

Competența de comunicare se definește și prin conceptul de cultivare a creativității lingvistice, prin educarea percepției și a stilului de argumentare, de justificare, de persuasiune. Competența de comunicare nu este doar reproducerea celor memorizate, ci se definește ca sistem de strategii creative ce permit înțelegerea valorii elementelor lingvistice în context, dezvoltând abilitatea de a aplica cunoștințe despre rolul și funcționarea structurilor de comunicare.

Profesorul trebuie să caute permanent forme optime de colaborare cu studenții, pentru a-i face să se implice creativ și conștient la ore.

Metodele și tehnicile ce permit antrenarea unui număr mare de studenți sînt cele participativ-actives, axate pe ideea „creării situațiilor 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, discuția, interviul în trei etape, pînza discuției, debate, controversa academică, controversa constructivă, argumentul în patru pași etc.

Abilitățile comunicative și lingvistice se formează și se dezvoltă prin:

- completarea informației;
- corectarea greșelilor de exprimare;
- aprecierea dată de public (studenți);
- comunicarea, în rezumat, a unei informații recent audiate la lecție;
- expunerea opiniei vizavi de o informație contradictorie, maximă, proverb etc.

Pornind de la aserțiunea că abilitățile de comunicare sînt fețe vizibile și măsurabile ale competențelor, punctăm următoarele obiective „abilitate” în formarea competențelor de comunicare:

- să fie stimulați să-și formeze păreri proprii versus orice situație de discurs;

- să fie încurajați să-și exprime opinia, viziunea;
- să fie motivați să dialogheze în contradictoriu;
- să fie puși în situația de a-și exprima emoțiile;
- să fie „impuși” să raționeze, să aibă mesaje relevante.

Dezvoltarea competențelor comunicative nu poate fi concepută fără îmbogățirea vocabularului, *competență esențială în practica rațională și funcțională a limbii*. Tipurile de activități didactice prin care se realizează, în mod direct sau indirect, îmbogățirea bagajului lexical sînt numeroase și variate: lectura² textului și explicarea cuvintelor, încadrarea cuvintelor în diverse contexte; clasificarea tematică a cuvintelor; reproducerea textului; crearea începutului, a sfîrșitului textului, întrebunînd anumite cuvinte; operația cu omonime, sinonime, antonime, paronime etc. În acest context, competența de comunicare este o acțiune dezvoltată prin intermediul repetărilor continue ale unei și aceleiași operații, caracterizată printr-un nivel înalt al însușirii și lipsei de control conștientizat asupra acestei acțiuni.

Comunicarea se manifestă astfel, nu doar ca o acumulare de cunoștințe, ci și ca „oportunitate de coparticipare activă și veritabilă la orice demers didactic al cărui structură va spori dobîndirea competențelor de comunicare” [Goncear 2009: 71].

Or, ascultarea activă, dialogarea, dezvoltarea capacității empatice, însușirea și folosirea formulelor de politețe, dezvoltarea comunicării asertive, respectarea normelor de comunicare orală și scrisă, cunoașterea limbajului nonverbal și paraverbal constituie deprinderi veritabile dezvoltate în procesul de formare a competențelor de comunicare.

„Indicatori de performanță comunicativă” la nivelul comunicării orale, în timpul participării la o conversație, pot servi următoarele constatări ale unui absolvent alolingv, capabil să probeze competențele de comunicare la ieșirea din sistem:

- să participe fără efort la orice conversație sau discuție;
- să se exprime fluent și să exprime cu precizie nuanțe fine de sens;
- în caz de dificultate, să reia ideea și să-și 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 studenților alolingvi vor asigura însușirea eficientă a limbii române.

Ținem să menționăm că un rol deosebit în formarea/dezvoltarea competențelor de comunicare la orele de limba română pentru studenții alolingvi îi revine competenței culturale, prin accesul dirijat la lectură. Totodată, „literatura oferă modele morale și are un efect profund modelator asupra cititorului. Prin urmare, competența de comunicare își extinde sfera în competența culturală, regăsindu-se ca formulă de interrelaționare cu efect modelator asupra personalității umane” [Rusu 2009: 133]. Or, în tratarea valorii general-culturale a limbii a doua se va ține cont și de particularitățile și trăsăturile personale ale studentului, ce urmează a fi valorificate, astfel încît să poată comunica în limba română. Afirmăm: „Respectul față de un popor începe de la respectul față de limba lui” constituie un principiu al interculturalității și poate constitui un stimul pentru cunoașterea culturii și civilizației românești, iar formarea/dezvoltarea competențelor de comunicare la studenții alolingvi le permite să se integreze ulterior mult mai ușor în societate. Așadar, stăpînirea limbii oficiale într-un stat, evident, permite cetățenilor să-și facă studiile la orice instituție de învățămînt, să-și găsească un loc de muncă, astfel integrîndu-se eficient atît în mediul social, cît și în cel profesional.

Referințe bibliografice:

1. Axinte, Cornelia, *Dezvoltarea competenței de comunicare*// Anuarul Academiei forțelor terestre, 2002-2003, nr. 2 /<http://www.actrus.ro/biblioteca/anuare/2003/DEZVOLTAREA.pdf>
2. *Curriculum pentru învățămîntul gimnazial* (clasele V-IX. Instituțiile de învățămînt preuniversitar cu limba rusă de instruire) (coord. Cazacu Tamara et alii), Chișinău, 2010.
3. *Dicționar explicativ ilustrat al limbii române*/ Eugenia Dima, Doina Cobeț, Laura Manea et alii: coord.: Eugenia Dima, Chișinău, ARC GUNIVAS, 2007.
4. Goncear, Valeria, *Dezvoltarea competențelor de comunicare și a inteligenței emoționale la elevi* în Psihologie, 2009, nr. 1, p. 69-79.
5. Rusu, Mina-Maria, *Competența de comunicare – perspective de abordare* în Limba română, Chișinău, 2009, nr. 11-12, p. 124-137.
6. www.prodidactica.md/files/Studiu_RO.pdf

²Tehnici variate de lectură – rapidă, activă, explicativă, selectivă constituie o modalitate eficientă de stocare a informației, de utilizare a ei (cuvinte, structuri, enunțuri întregi – modele de exprimare) în comunicare, devenind, astfel, un reper relevant în formarea competenței de comunicare.

**УКРАЇНОЗНАВЧИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТEKСТУ
(ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ)**

Людмила ЧОЛАНУ, *Бельцький державний університет ім. А. Руссо, Республіка Молдова, м. Бельці*

Rezumat: Autoarea analizează particularitățile analizei textuale din perspectiva lingvisticii textului, evidențiind particularitățile științei autohtone și sursele acesteia. Este pusă în evidență eficiența abordării, axate pe particularitățile naționale; se exemplifică prin cazuri de interpretare subiectivă a operelor artistice.

Cuvinte-cheie: *analiză literară, interpretare, abordare din perspectivă națională, particularități 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 розгалужену 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 контексті 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 ХУІІІ 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 привнесений 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

-1-

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 безвольної-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 нерозрачену 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 чиемусь горі. Якщо Наталка дала рушники, значить, вона полюбила іншого і їхнє кохання благословила мати, -- думає Петро. Він ладен поступитись 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 «Пекотьор», 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 вишиті 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. Проблема оповідання розгортається не в соціальній, а у морально-філософській площині. Вісім років живе Катря з сином у селі, в тітчиній хаті, а не навчилася ні пряти, 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 рвалася дитина в пекучий мороз засніженим лісом у сусіднє село. Вона так і не стала селянкою, не навчилася жити, як живуть люди поряд з нею. Дитинство і юність у панських прислугах відірвали її від селянського коріння, від народного образу життя, погналі 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) ситочок 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 зневаги. 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 відчутти 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. *Україноство: світові обшари*, Харків, Майдан, 2006.
4. Червіньська О. В., Зварич І. М., Сажина А. В., *Психологічні аспекти актуальної реценції тексту*, Чернівці, Книги, ХХІ, 2009.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Людмила ГМЫРЯ, *Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Україна*

Rezumat: În articol este tratată problema formării competențelor comunicative în predarea limbii ucrainene. Competența comunicativă este definită drept „capacitate de a realiza un transfer și a aplica cunoștințele obținute în diverse situații ale procesului de interacțiune cu alți vorbitori, utilizare corectă a sistemului limbii, aplicare adecvată a normelor lingviale și comportament adecvat situației de comunicare”. O atenție deosebită se acordă formării competenței lingvistice, lexicale și socio-culturale ale competenței comunicative. Sunt prezentate și analizate metodele de creare a situațiilor de comunicare pentru realizarea comunicării interculturale la orele de limbă ucraineană. Articolul conține și recomandări privind modul de utilizare a presei la orele de ucraineană.

Cuvinte-cheie: *competență comunicativă, competență lingvistică, competență lingvală, competență socio-culturală, comunicare interculturală, exemple de situații 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 идет 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 [Жозак 2001: 6-7].

На современном этапе понятие „коммуникативной компетенции” стало одним из основополагающих в теории научного знания, что обуславливает необходимость принципиально нового подхода к организации процесса обучения иностранным языкам в высшей школе, успешность овладения 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 [Жозак 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 комментариях. Значение безэквивалентных слов раскрывается путем толкования. Например: *запаска* (четырёхугольный кусок грубой шерстяной ткани с завязками на верхних углах), *кортити*, *бентежити*, *вовтузитися*, *вицхати*, *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 прослеживаются 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 [Гордеева 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” [Логонова 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 по-разному. Каждый высказывает 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 просмотрным чтением. Поскольку главная цель занятий по работе с периодикой заключается в получении определенной информации в ограниченный промежуток времени, основное внимание уделяется развитию навыков просмотрного чтения и ознакомительного чтения.

Контроль понимания прочитанного проводится на этапе проверки. На этом этапе предлагаются следующие упражнения:

- расположите представленные 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 заданиями 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. Гордеева, 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 язык 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. Логинава, 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 іномовної 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 evidență interesul scriitorului rus L. Tolstoi față de concepția filosofică a filosofului ucrainean Gr. Skovoroda. Sînt analizate relațiile tipologice dintre concepția despre lume a lui L. Tolstoi și Gr. Skovoroda.

Cuvinte-cheie: *gînditor ucrainean, integritate, unitate armonioasă dintre cuvînt și acțiune, criza morală a lui L. Tolstoi, patosul căutărilor, moștenire 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., Лошиц 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 якийсь 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 самоцінку, 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.Гусева «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 Гусева 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 Гусева Толстой студював 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 гусєвської 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 учти тому, як сам живеш. Проповідуя помірковистість, 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. Оспіваючи 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, який 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, шануваний 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 своїй роботі «Не мир, но меч» писав: «Покинул семью, дом, имение и долго странствовал нищим, питаюсь 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, сходилась с духоворами, 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. Асизским 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 з Леонідом Дмитровичем Семеновим, онуком П.П.Семенова-Тянь-Шаньського, 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.Асизського, 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», - значить 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 старославянськими, латинськими та грецькими реченнями мова Сквороди, притаманна його стилю ускладненість, барочна громіздкість, перенасиченість біблійними та античними ремінісценціями, прихильність до символіки та емблематики.

Але не слід недооцінювати слова Толстого про те, що багато що в світосприйманні Сквороди 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 слабкими аспектами багато паралелей, тих, що перекликаються з духовною спадщиною Сквороди, 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 Сквороді, 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 самоудосконаленні особистості, а необхідною умовою цього вважає самопізнання. Невипадково Толстой в першому реченні свого оповідання про Сквороду 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, подломилось, 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 зустрічаємося з ними в час глибокої моральної ломки, коли безсміслене 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, і внаслідок цього уже неможливо жити аморально. Так Нехлюдов, випадково зустрівшись на суді з погубленою їм колись К.Масловою, розуміє всю жорстокість, підлість, нищість «всей своей праздной, развратной, жестокой и самодвольной жизни». Так князь Касаткин стає отцом Сергієм тому, що «презирает всё то, что казалось столь важным другим и ему самому» і піднімається «на новую, такую высоту, с которой он мог сверху вниз смотреть на тех людей, которым прежде завидовал». Так Іван Ільч 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 тебе», 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 Сквородою. «Итак, познать себя самого, сыскать себя самого и найти человека – всё сие одно значит».

Так нитки духовної спадщини Сквороди простягаються і в нашу сучасність.

Література:

1. Скворода 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 particularitățile mentalului ucrainean, care se reliefează prin lirismul, sensibilitatea, muzicalitatea, umorul fin, dar și prin interesul manifestat de savanții 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 original, bilingvism inventat, mărturie a rezistenței 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 аргументовано 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 (1648-1654pp) українці різних земель виступили спільно, внаслідок цього діалекти змішувалися, взаємопроникали, - вироблялися спільні риси національної мови. Організуючим центром визвольної 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 пічю 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 полати (полати – настіл з дощок, що влаштовується під стелею для снання) тощо.

Наведемо низку прикладів, щоб довести думку, що люди, які розмовляють різними мовами по-різному дивляться на світ. Через посередництво слова предмет не просто «означається», 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 *могилиниці*. 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 молодого 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, radoшами життя, яке розквітає, тобто цілком протилежне образам смерті, гроба, могили і тління (*могилиник, гроб-трава*). Конотація його вужча.

Аналогічними є приклади слів *освіта* і *образование*. Для українця це – світло, на відміну від темноти, неущта. 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'янськи *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 впливає 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 деєтимологізована назва *сім'я*.

Слова *подружжя* і *супруги* також викликають різну увагу. 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 *державна*, *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 тлумачилося як *міцність* та й *державна* мало значення *міцність*, *масток*, і лише значно пізніше *влада*, *керівництво*.

Спільнокореневі утворення в інших індоєвропейських мовах підтверджують цю семантику: у грецькій мові відповідне слово має значення *міцню*, 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 *державна* – 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, *Децю 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 Болтвіця) // Дивослово, 1994, №1.
4. Невоїт, 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 atenție deosebită se acordă raportului semnificației mitologice a imaginii undinei și a importanței acesteia în interpretarea artistică a unor opere ce țin de literatura artistică. Este elucidat scopul folosirii acestei imagini de către poezii-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. Вагілевич, 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, завітчаними 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. Це душі померлих (нехрещених дітей, дівчат-утоплениць):

«малії діти»,

«голі скрізь; 3 осоки, бо дівчата»,

«мене мати породила,

нехрещену положила», [1; 15]

«зареготались нехрещені...»; [1; 16]

2. Характерне місце появи – вода:

«Рече та стогне Дніпр широкий» [1; 12]

3. Характерний час появи – найчастіше вночі:

«Ще треті півні не співали» [1; 12]

4. Особливості поведінки – бігають, танцюють, співають, граються:

«Пограємось, погуляймо.

Та пісеньку заспіваймо:

Ух! Ух!

Солом'яний дух!» [1; 15]

5. Можуть залоскотати (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 залоскотують 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»:

«Її 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 співає...» [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, кращий світ. Доказом того, що вибір Рибалки був самостійним є цікава деталь:

«Рибалка хлюп!.. За ним шубовість 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 появи 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 дружно б'ють: Хрестоматія з української літератури для 9 класу*. К.: Освіта, 1995.