

**MINISTERUL EDUCAȚIEI, TINERETULUI ȘI SPORTULUI
AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI**

**CALITATEA FORMĂRII SPECIALIȘTILOR
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR:
STRATEGII, FORME, METODE**

Materialele Conferinței Științifice Internaționale
consacrate aniversării a 60-a de la
fundarea Universității de Stat „ Alecu Russo”

Bălți, 5-7 octombrie 2005

Volumul II

BĂLȚI
Presă universitară bălțeană
2005

CZU 378 (082)

C 14

Materialele conferinței sînt recomandate spre publicare de
Senatul Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

“Calitatea formării specialiștilor în învățămîntul superior: strategii, forme, metode”, conf. șt. int. a profesorilor (2005; Bălți).

“Calitatea formării specialiștilor în învățămîntul superior: strategii, forme, metode”: Materialele conferinței științifice internaționale a profesorilor consacrate aniversării a 60-a de la fundarea Universității de Stat “Alec Russo”, 5-7 oct. 2005, Bălți / col. red.: Valeriu Cabac,... - Bălți: Presa universitară bălțeană, 2005. Vol. II– 168 p.

Antetit.: Univ. de Stat “Alec Russo” din Bălți.

ISBN 9975-931-97-9

150ex.

378 (082)

Conferința Științifică Internațională *Calitatea formării specialiștilor în învățămîntul superior: strategii, forme, metode* este consacrată aniversării a 60 de ani din ziua fundării Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți

Responsabilitatea pentru conținutul și redactarea articolelor revine autorilor

Colegiul de redacție: Valeriu CABAC, dr., prof. univ.; **Ion GAGIM**, dr. hab., prof. univ.; **Valentina PRIȚCAN**, dr. conf. univ; **Maria PERE-TEATCU**, dr. conf. univ.

Tehnoredactare: **Valeriu CABAC, Liliana MUSTEAȚĂ**

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

© *Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2005*

ISBN 9975-931-97-9

CUPRINS

Valeriu Cabac , <i>Modelarea sarcinii didactice în credite</i>	6
Elena Muraru, Otilia Dandara , <i>Standardele de formare profesională, condiție de asigurare a calității învățământului superior</i>	12
Liubov Zastînceanu , <i>Pregătirea profesorilor de matematică pentru utilizarea instruirii asistate de calculator</i>	15
Tamara Zacon , <i>Utilizarea tehnologiilor informaționale în sistemul de învățământ: aspecte generale</i>	18
Lidia Stupacenco , <i>"Învățare de-a lungul vieții" - formula de succes al procesului de învățământ orientat spre calitatea pregătirii specialistului</i>	22
Magdalena Iorga , <i>Formarea specialiștilor în învățământul superior – o nouă abordare</i>	24
Vladimir Babii , <i>Dinamica competenței profesionale a profesorului de muzică</i>	26
Irina Bulgacova , <i>Zum interkulturellen Vergleich der lexikalisch-semantischen Gruppen im Deutschunterricht</i>	31
Ana Pomelnicova , <i>Wort- und Satzakkzent im Fremdsprachenunterricht</i>	34
Eugenia Babâră , <i>On the Role of Lexical Units in Teaching foreign Languages</i>	37
Larisa Usatii , <i>Exersarea fonetică a monoftongilor /a:/ și /ʌ/ din limba engleză</i>	41
Nicanor Babâră , <i>Asupra problematicii silabei în română și engleză (în baza materialelor experimentale)</i>	44
Diana Antoci , <i>O nouă strategie de stimulare a creativității în instituțiile superioare de învățământ</i>	49
Maria Pereteatcu , <i>Pregătirea cadrelor didactice pentru realizarea educației incluzive în învățământul de masă</i>	50
Nina Socoliuc , <i>Modalități de formare a culturii pedagogice la studenți în procesul instruirii profesionale</i>	54
Elena Zzolatariov , <i>Prioritățile schimbării educaționale în învățământul superior din perspectiva deschiderii spre lumea modernă</i>	58
Maria Mihailov , <i>Aspecte de renovare a componentei tehnologice a învățământului superior</i>	61
С. Н. Галенко , <i>Модернизация как путь повышения качества университетского образования</i>	64
Т. А. Пазняк , <i>Рефлексивные технологии как средство диагностики качества педагогического образования</i>	67

Ю.Г.Брынзарей , <i>Теоретические и практические аспекты оценки качества педагогического университетского образования в Республике Беларусь</i>	70
Zinaida Țăriță , <i>Abordări funcționale în didactica limbilor</i>	74
Г. Ф. Булат , <i>Объективная необходимость проблемной лекции по экономическим дисциплинам</i>	77
Лидия Фока , <i>Моделирование познавательной деятельности студентов в учебном процессе</i>	80
Marina Morari , <i>Autoevaluarea ca factor de sporire a calității procesului educațional universitar</i>	84
Ilie Nasu , <i>Realizarea cercetărilor internaționale timss* și pirls** în Republica Moldova (rezultate, perspective)</i>	87
B. Boincean, V. Perju, S. Stadnic, M. Nicorici , <i>Viziunea holistică în agroecologie</i>	90
Maria Nicorici , <i>Racordarea interogării multiprocesuale la elaborarea sarcinilor didactice pe nivele</i>	96
Veaceslav Pulbere, Oxana Paizev, Nina Pulbere , <i>Orientarea studenților spre educarea unui mod sănătos de viață la elevi</i>	103
Leonid Iachim , <i>Analiza sistemică a procesului de pregătire a profesorului în sistemul universitar</i>	107
Т. В. Земцова , <i>Особенности валеологического воспитания в сельской начальной школе</i>	110
Лариса Зорило , <i>Функции педагогического менеджмента в работе учителя – воспитателя</i>	112
Лариса Зорило , <i>Формирование у студентов исследовательских умений и навыков</i>	117
Lora Ciobanu , <i>Sintetizarea analitică a nivelului de pregătire a pedagogilor preșcolari în domeniul formării culturii economice elementare la copii</i>	121
Svetlana Chițu , <i>Necesitatea dezvoltării competenței de comunicare la studenți</i>	123
Alexandru Morari , <i>Sistemul de evaluare la disciplina educația fizică (pentru studenți anilor I-II)</i>	125
Eduard Coropceanu, Lilia Croitor , <i>Aplicarea portofoliului ca metodă de evaluare în cadrul cursului de chimie</i>	128
Зеленцева И. В. , <i>Формирование интеллектуального потенциала – одно из стратегических направлений менеджмента в образовании</i>	130

Natalia Drobko , <i>Semantics of internationalisms in the term-forming process</i>	133
Adelina Ștefărța , <i>Modalități de sporire a calității pregătirii specialistului la disciplinele artistice (istoria muzicii) prin utilizarea diverselor tehnici de organizare și desășurare a prelegerilor universitare</i>	136
Lidia Pădureac , <i>Orientarea axiologică a studenților în spațiul reformei învățămîntului</i>	142
Nicolae Magariu , <i>Importanța pașaportului unui specialist – licențiat în informatică</i>	145
Irina Ciornaia , <i>Schwierigkeiten bei der aneignung der deutschen konsonanten von den rumänischsprachigen</i>	148
Irina Bulgacova, Olesea Jufleac , <i>Erfahrungen mit den parömien zum thema „liebe“Im übersetzungsunterricht</i>	152
Domnica Munteanu , <i>Educația axiologică ca factor complementar de sporire a calității formării specialiștilor în învățămîntul superior</i>	157
Silvia Briceag , <i>Experiențe de implementare a investigațiilor experimentale în predarea psihologiei în școala superioară</i>	158
Gh. Neagu, V. Pînzari , <i>Unele considerente cu privire la eficiențizarea instruirii juridice a studenților</i>	161

MODELAREA SARCINII DIDACTICE ÎN CREDITE

VALERIU CABAC, *dr. conf., prim prorector*
Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți

Una din activitățile prioritare în realizarea prevederilor procesului de la Bologna îl constituie implementarea sistemului de credite transferabile. Se recomandă a implementa în instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova sistemul european de credite (ECTS). Introducerea creditului ca unitate de măsură al muncii studentului impune introducerea unei unități asemănătoare de măsură a muncii cadrelor didactice universitare [1]. În articol este propus un model de măsurare a sarcinii didactice în credite.

În linii mari, activitatea cadrelor universitare, constă în producerea și difuzarea cunoștințelor prin intermediul cercetărilor științifice, predării, conferințelor publice, comunicărilor prezentate la manifestări științifice, elaborării resurselor documentare plasate în biblioteci sau în rețelele digitale, creației artistice și altor activități analogice. Afară de aceste activități intelectuale, norma didactică a cadrelor didactice universitare va conține activități în serviciul comunității universitare. La repartitia sarcinii didactice se va asigura un echilibru între activitățile planificate și cele neplanificate pentru a permite fiecărui cadru didactic de a avansa în cariera profesională.

Practica educațională demonstrează că există diferențe importante între sarcinile didactice asociate diferitor discipline:

- tipul activităților didactice (prelegere, lucrări practice sau de laborator, stagii practice etc.);
- numărul de studenți cărora le este destinată disciplina;
- nivelul disciplinei (de bază, intermediar, avansat, de specialitate; anul I, anul II, anul III).

Se impune standardizarea și ponderarea sarcinii didactice, adică luarea în considerare a dimensiunilor diferite ale ei, pentru a obține un rezultat unic, interpretat univoc.

Definiții și interpretări

1. În mod obișnuit, unitatea de măsură a sarcinii didactice este ora.
2. Conform art. 299, al. (1a) al Codului Muncii al Republicii Moldova, cadrele didactice ale instituțiilor de învățământ beneficiază anual de un concediu plătit cu durata de 62 zile calendaristice. Prin urmare, numărul de zile lucrătoare pentru un cadru didactic este de $365-62=303$ sau $303:7=43,3$ săptămâni. Conform art. 298, al. (1) pentru cadrele didactice ale instituțiilor de învățământ se stabilește o durată redusă a timpului de

muncă, care nu va depăși 35 de ore pe săptămână. În consecință, numărul anual de ore lucrătoare a cadrului didactic este de $43,3 \times 35 \approx 1515$. Acest număr de 1515 ore reprezintă un *parametru de bază* al activității cadrului didactic.

3. Timpul de muncă al cadrelor didactice se divizează în:

- activități de predare;
- activități de planificare și pregătire;
- activități de consultare și de evaluare;
- activități de îndrumare a studenților;
- activități de cercetare-dezvoltare, de transfer tehnologic și prestări de servicii, inclusiv activități de cercetare și de experimentare în domeniul artistic;
- misiuni particulare;
- activități de perfecționare profesională sau artistică individuală.

Activitățile de predare includ promovarea prelegerilor, a lucrărilor practice și de laborator incluse în planurile de învățământ și în orarul facultății. Pentru profesorii și conferențiarii universitari activitățile de predare includ coordonarea didactică și pedagogică și organizarea activității curente a asistenților universitari.

Activitățile de planificare și pregătire înglobează elaborarea și actualizarea anuală a curriculumurilor disciplinare, elaborarea suporturilor de curs, elaborarea și validarea instrumentelor de evaluare și de control.

Activitățile de evaluare includ evaluările realizate la începutul, pe parcursul și la finele secvențelor de instruire (teme, module, semestre/discipline). Acest compartiment include participarea la sesiunile de admitere în instituția de învățământ superior.

Activitățile de îndrumare a studenților includ dirijarea lucrului de sine stătător al studenților, coordonarea tezelor anuale, a lucrărilor de licență, a disertațiilor de master, conducerea stagiilor practice.

Activitățile de cercetare-dezvoltare includ gestiunea proiectelor de cercetare-dezvoltare, gestiunea laboratoarelor, inclusiv a resurselor umane și materiale, stabilirea contactelor necesare cu întreprinderile, instituțiile, colectivitățile publice și asociațiile profesionale, culturale sau științifice, stabilirea contactelor necesare cu diferiți parteneri în vederea executării lucrărilor, lucrul cu documentele (bibliotecă, rețea), efectuarea cercetărilor propriu-zise, inclusiv realizarea experimentelor, efectuarea transferului de tehnologii, elaborarea publicațiilor și difuzarea lor, prestări de servicii.

Misiunile particulare pot prevedea elaborarea cursurilor noi sau adaptarea importantă a planului de învățământ, formarea și încadrarea

cadrelor didactice tinere, activitatea în calitate de reprezentanți aleși sau numiți în structuri naționale sau instituționale, gestiunea pedagogică, administrativă și financiară a subdiviziunilor instituției de învățământ superior.

Activitățile de perfecționare profesională sau artistică individuală includ formarea didactică de bază, formarea complementară, formarea continuă.

4. Pentru ca activitatea cadrelor didactice să fie eficientă, ea ar trebui să înceapă anual la 25 august și să se termine la 22 iunie. Activitatea curentă a cadrelor didactice trebuie să se desfășoare pe parcursul a 30 săptămâni de studii la care se adaugă sesiunile de examinare și procedurile de admitere în instituția de învățământ superior.

5. Activitatea anuală a membrilor corpului didactic se descrie prin intermediul unei *foi de sarcini*.

6. O unitate de cadru didactic (titular, angajat pe o normă) corespunde unei sarcini globale anuale de 1515 ore. Munca suplimentară, care depășește sarcina globală anuală, în principiu, nu este admisă.

7. Bugetul de timp al studentului

Zilnic: Studii - 8 ore; Masa - 2 ore; Transport- 2 ore; Timp liber - 4 ore; Somn - 8 ore. Total - **24 ore**.

Săptămânal: Șase zile lucrătoare a câte 8 ore zilnic: $6 \times 8 = 48$ ore și o zi de odihnă.

Anual: 38 săptămâni (30 săptămâni – curs + 8 săptămâni – sesiuni de examinare) a câte 48 ore săptămânal: $38 \times 48 = 1824$ ore.

Balanța: 52 săptămâni (anul întreg) = 38 săptămâni de studii + 8 săptămâni vacanța de vară

8. Încărcătura studentului

Conform recomandărilor europene, încărcătura anuală a studentului (ore contact, evaluare, lucru de sine stătător) este de 1800 ore, ceea ce corespunde la 60 credite. Prin urmare, valoarea în ore a unui credit este de $1800:60=30$.

Notă: Încărcătura anuală a studentului se înscrie în bugetul de timp al studentului (1824 ore).

9. Din considerente practice, vom folosi în calitate de etalon al timpului de lucru al cadrului didactic, dar și al încărcăturii studentului, **creditul**, valoarea căruia este de 30 ore. Pentru a distinge creditele, vom folosi notațiile **cr.pr.** (credit al profesorului/credit profesoral) și **cr.st.** (credit al studentului/credit studentesc).

10. **Ora-contact** corespunde întâlnirii formale a studentului cu profesorul și constituie partea „vizibilă” a sarcinii didactice.

11. Sarcină didactică asociată unei discipline de învățământ comportă, în general, trei componente:

- pregătirea cursului;
- prestarea (ore-contact);
- evaluarea și îndrumarea studenților.

12. **Volumul de predare** reprezintă numărul total de discipline distincte dintr-un ciclu de învățământ pentru un an universitar dat, măsurat în cr.st. în corespundere cu *pachetul informațional* al instituției de învățământ superior.

13. **Numărul de credite-studenți** este egal cu suma produselor numărului de cr.st. asociate unei discipline din volumul de predare cu numărul de studenți înscriși la această disciplină.

14. **Volumul activității de formare a catedrei** este egal cu numărul de credite-studenți.

15. Atribuirea cr.pr. în funcție de formele organizării procesului de învățământ la ciclul I:

Prelegeri

1 cr.pr.=30 ore

Aceste ore se repartizează în felul următor:

10 ore – pregătire; 10 ore – contact direct colectiv (prestare); 10 ore – consultare și evaluare a studenților (contact direct individual).

Prin urmare, în cazul prelegerilor, încărcătura studentului egală cu un credit (30 ore) se va constitui din 10 ore contact direct (1/3) și 20 ore – lucru de sine stătător și pregătire pentru examene (2/3), care, parțial, va fi condus de profesor (consultații, evaluare curentă).

Grupa standardă pentru prelegeri este de 30 studenți.

Un curs teoretic predat la o grupă de 30 studenți va fi evaluat în felul următor

Cursul creditat cu 2 cr.st. (60 ore): 2/3 din ore, adică 20 ore contact direct colectiv; 20 ore pregătire și 20 ore consultare și evaluare a studenților (contact direct individual), total 60 ore, adică 2 cr.pr. Acest număr poate fi privit ca $2/3+2/3+2/3$ (pregătire+prestare+evaluare).

Activitatea de evaluare este direct proporțională cu numărul de studenți care audiază cursul, coeficientul de proporționalitate fiind egal cu 1/30.

Formula de calcul a creditelor profesionale în cazul prelegerilor (teorie) la ciclul I (nr.cr.pr.1T) este următoarea:

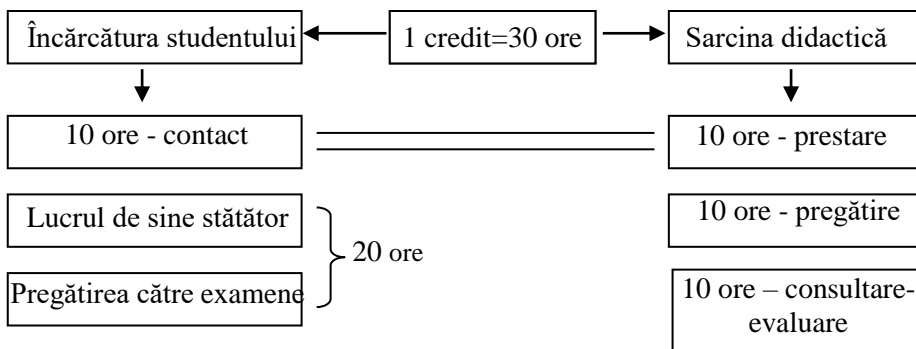
$$\text{Nr.cr.pr.1T} = \frac{2}{3} \text{cr.st.} + \frac{\text{nr.st.} \times \text{Xcr.st.}}{90}, \text{ unde nr.st. este num\u0103rul}$$

de studen\u021bi care audiaz\u0103 cursul (produsul nr.st.Xcr.st. este, conform defini\u021biei, num\u0103rul de credite-studen\u021bi)

De exemplu, un curs teoretic de 6 cr.st., predat unei serii (torent) de 90 studen\u021bi va fi creditat cu

$$\frac{2}{3} \times 6 + \frac{90 \times 6}{90} = 4 + 6 = 10 \text{ cr.pr.}$$

\u00c2n figura de mai jos este ar\u0103tat\u0103 structura creditului pentru *prelegeri*:



Lec\u021bii practice

1 cr.pr=30 ore

Aceste ore se repartizeaz\u0103 dup\u0103 cum urmeaz\u0103:

10 ore – preg\u0103tire; 20 ore – organizarea \u021i reglarea activit\u0103\u021bii practice a studentului (prestare).

Prin urmare, \u00een cazul lec\u021biilor practice, \u00e2nc\u0103rc\u0103tura studentului va constitui 20 ore contact direct \u021i 10 ore – lucru de sine st\u0103t\u0103tor.

Grupa standard\u0103 pentru lec\u021biile practice este de 30 studen\u021bi.

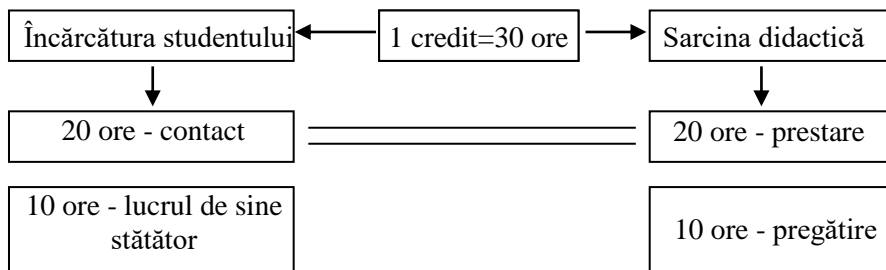
\u00c2n cazul lec\u021biilor practice volumul de lucru al cadrului didactice cre\u021ete dac\u0103 num\u0103rul de studen\u021bi este mai mare. Din aceste considerente, calculul num\u0103rului de credite profesionale pentru lec\u021biile practice la ciclul I (Nr.cr.pr.P1), trebuie s\u0103 depind\u0103 de num\u0103rul de studen\u021bi (nr.st.). \u00c2n acest scop se introduce un coeficient de propor\u021bionalitate, egal cu 1/30. Formula de calcul este urm\u0103toarea:

$$\text{Nr.cr.pr.P1} = \frac{\text{nr.st.} \times \text{Xcr.st.}}{30}.$$

De exemplu, un curs practic (rezolvare de probleme) de 2 cr.st promovat cu o grup\u0103 de 30 studen\u021bi va fi creditat cu 2 cr.pr. Dac\u0103 grupa

numără numai 20 studenți, atunci numărul de credite profesionale este de $(20 \times 2) / 30 = 4/3 = 1 \frac{1}{3}$ credite.

În figura de mai jos este arătată structura creditului pentru *lecții practice*:



Lecții de laborator

1 cr.pr.=30 ore

Orele din credit se repartizează ca și în cazul lecțiilor practice.

Grupa standardă pentru lecțiile de laborator este de 15 studenți.

Numărul mic de studenți în grupă este justificat, dintr-o parte, de natura și obiectivele acestei forme de organizare a procesului de formare și, din altă parte, de constrângerile de echipament și localuri specializate. Prin urmare, se promovează sub formă de lucrări de laborator orele de învățare practică a limbii străine (având obiective specifice) și orele care necesită echipamente și localuri specializate - laboratoare (ore de desen liniar, ore de realizare a experiențelor – fizică, chimie, biologie, informatică, tehnologii). Volumul de lucru al cadrului didactic la lecțiile de laborator crește, dacă numărul de studenți este mai mare. Pentru ponderarea volumului de lucru (numărului de credite profesionale) se introduce un coeficient de proporționalitate egal cu 1/15. Formula de calcul al numărului de credite profesionale pentru lecțiile de laborator la ciclul I (Nr.cr.pr.L1) este:

$$\text{Nr.cr.pr.L1} = \frac{\text{nr.st.Xcr.st}}{15}$$

De exemplu, conducerea unui ciclu de lucrări de laborator, creditat cu 3 cr.st., într-o grupă de 10

studenți va aduce cadrului didactic $(10 \times 3) : 15 = 2$ cr.pr.

Stagii de practică

1 cr.pr.=30 ore

În cazul stagiilor de practică toate orele din credit sunt ore de contact.

**Grupa standardă pentru stagiile de practică este de 15 studenți.
Coordonarea lucrărilor de licență**

1 cr.pr.=coordonarea a două lucrări de licență (o lucrare – 15 ore)

În cazul coordonării lucrărilor de licență toate orele din credit sunt ore de contact

Considerăm că modelul propus poate servi ca bază pentru elaborarea unui nou Regulament de calcul a sarcinii didactice în universități.

Bibliografie

1. Проблемы введения системы зачетных единиц в высшем профессиональном образовании.: Материалы к Всероссийскому совещанию 23 апреля 2003 г. / Под ред. В. Н. Чистохвалова. – Москва: Изд-во РУДН, 2003.

STANDARDELE DE FORMARE PROFESIONALĂ, CONDIȚIE DE ASIGURARE A CALITĂȚII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SUPERIOR

*ELENA MURARU, dr., conf.,
prorector pentru asigurarea calității învățămîntului
și integrare europeană,
OTILIA DANDARA, dr., conf., șef-adjunct al secției
Didactico-Metodice,*

Universitatea de Stat a Moldovei

În contextul formării spațiului unic european al cunoașterii, calitatea devine condiție prioritară a eficienței integrării prin învățămînt. În aceste condiții se conturează noi dimensiuni ale învățămîntului, apreciate drept axe strategice ale dezvoltării școlii superioare în plan național și european.

Formarea spațiului unic european al cunoașterii se desfășoară în lipsa unui model unic al universității moderne. Această situație generează anumite dificultăți promovării direcțiilor strategice ale integrării prin învățămînt, dar facilitează realizarea unui deziderat general acceptat – integrarea în baza valorilor comune, fără știrbirea specificului sistemelor educaționale naționale sau a specificului procesului de formare a specialiștilor în instituțiile de învățămînt superior din Europa.

Principiile prioritare ale dezvoltării învățămîntului superior la momentul actual sînt:

- asigurarea șanselor egale de autorealizare: prin învățămînt;

- promovarea inovațiilor științifice și asigurarea condițiilor progresului tehnico-științific;
- stabilirea conexiunii funcționale dintre cererea și oferta de educație.

Studiile universitare sînt considerate drept condiție și rezultat al integrării socio-profesionale de succes. În condițiile actuale sînt echivalente sintagmele: șanse egale de obținerea studiilor și șanse egale de autorealizare. Investiția în învățămînt devine prioritară în condițiile cînd persoana și societatea o consideră șansa succesului de-o viață.

Noile realități determină prioritatea educației prin și pentru știință, or instituțiile de învățămînt superior tradițional au rolul de medii în care sînt elaborate, amplificate, consolidate și promovate majoritatea ideilor/descoperirilor științifice. Formarea competenței investigaționale a specialistului cu studii superioare trebuie să ia un nou contur în noile condiții ale evoluției învățămîntului superior.

Unul dintre aspectele majore ale învățămîntului universitar constă în sporirea gradului de funcționalitate a studiilor. Pe piața muncii se conturează o categorie distinctă, șomerii cu studii superioare sau specialiști ce îndeplinesc muncii inferioare calificării universitare. Cu toate acestea, ideea că societate niciodată nu a suferit din cauza surplusului de persoane cu studii universitare este la fel de actuală. La moment una dintre problemele școlii superioare constă în coordonarea judicioasă a programelor de studii cu cerințele pieții muncii. În acest context remarcăm că universitățile nu trebuie să urmeze „capriciile” pieții muncii, ci să formeze specialiști capabili să se adapteze la schimbările continue din domeniul profesional.

Principiile enumerate precum și axele strategice ale integrării europene prin învățămînt, determină o dimensiune prioritară a învățămîntului universitar – asigurarea unui proces calitativ de formare a personalității – om și specialist/profesionist.

Calitatea învățămîntului este apreciată drept condiție și rezultat. Este un concept cu multiplele accepții. Generalitatea abordării generează o anumită „deluare” a esenței, plasînd-o în diverse ipostaze ale categoriilor de timp și spațiu al procesului didactic.

Conexiunea dintre dimensiunea calitate: condiție și rezultat și principiile pe care se bazează evoluția învățămîntului superior vor asigura transformarea universităților în centre de revigorare a societății europene/mondiale. Doar din această conexiune generează interrelația calitatea învățămîntului – calitatea vieții. Pentru a stabili o conexiune de calitate dintre cererea și oferta de educație e nevoie de a contura niște

parametri ai calității. Normativitatea unui comportament de calitate a specialistului format în universități poate fi stabilită prin standardele de formare profesională inițială și continuă. Conceptul de standardizare a învățământului superior generează o anumită stare de confuzie. Pe de o parte, la nivel european este promovată diversitatea, implicarea activă a studentului în propria lui formare, prin crearea unui demers individual de formare profesională, pe de altă parte respectarea principiului asigurării șanselor egale în educație, necesită crearea condițiilor de formare a unor dimensiuni comportamentale a tînărului specialist care i-ar asigura competitivitate pe piața muncii, or competitivitatea (care de fapt este și ea o expresie a calității învățământului universitar) trebuie să se bazeze pe achiziții școlare/universitare identice. În ultimă instanță se reliefează nevoia de elaborare a unor norme comportamentale, care în procesul de studii vor deveni dimensiuni ale tînărului specialist capabil de integrare socio-profesională de succes. În condițiile create axarea procesului de formare profesională inițială (și continuă) pe formare de competențe devine o normă. Competența sau mai bine zis, ansamblul de competențe devin standarde profesionale, realizarea cărora presupune realizarea unui învățământ superior/universitar de calitate. Ținînd cont de cele două suporturi ale activității umane, cultura generală și cultura de specialitate precum și de diversitatea situațiilor trăite în plan personal și profesional, recunoaștem indivizibilitatea componentelor unei sau mai multor competențe necesare depășirii sarcinilor / obiectivelor profesionale. Din aceste considerente considerăm necesar stabilirea unor niveluri ale competențelor. Pornind de la competențe generale, metacompențe care depășesc limitele cadrului activității profesionale, dar totodată sînt absolut necesare acestuia, deducem competențele profesionale, care la rîndul lor determină standardul curricular.

Standardizarea rezultatului procesului de formare profesională inițială/continuu, presupune și standardizarea resurselor și standardizarea procesului. Fără îndoială, că există o interdependență între aceste ipostaze/faze ale sistemului de formare profesională. Cerințele față de resurse materiale și umane constituie o condiție a calității lor și totodată o premisă a calității procesului și rezultatului. Acest raționament se aplică, prin similaritate și asupra celorlalte două faze. Asigurarea calității învățământului universitar se realizează prin elaborarea și punerea în aplicare a standardelor de calitate, or acestea constituie niște parametri care se referă la absolut toate aspectele: structură, tehnologie, evaluare, management, marketing etc.

Am pornit de la standardizarea rezultatului, elaborarea ansamblului de competențe.

Aceste schimbări au implicat după sine schimbări ale strategiei/tehnologiei didactice, reliefând noi standarde, norme în procesul de predare, învățare, evaluare. Nu s-a lăsat așteptată și cererea de formare continuă a cadrului didactic universitar, deci resursele umane își conturează noi standarde de activitate profesională. Toate aceste schimbări urmează a fi generalizate într-un sistem de management al calității la nivel instituțional și a tuturor subdiviziunilor acesteia, standardele/indicatorii căreia vor fi puși în concordanță cu concepția standardizării procesului de formare profesională.

Referințe:

1. Muraru E., Guțu Vl., Dandara O., Concepția elaborării standardelor în învățământul universitar // în *Analele Științifice ale USM, seria științe socioumanistice*, vol.III. – Chișinău, 2003, p.386-392.
2. Muraru E., Guțu Vl., Dandara O., Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. Ghid metodologic. – Chișinău: CE USM, 2003.

PREGĂTIREA PROFESORILOR DE MATEMATICĂ PENTRU UTILIZAREA INSTRUIRII ASISTATE DE CALCULATOR

LIUBOV ZASTÎNCEANU, asistent universitar
Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți

La etapa actuală a dezvoltării și utilizării tehnologiilor informaționale și comunicaționale apare necesitatea de a pregăti profesorii pentru utilizarea acestor tehnologii în procesul de predare - învățare - evaluare a oricărei discipline de studiu și, în particular, în matematică. Utilizarea tehnologiilor informaționale în învățământ și, în special, a instruirii asistate de calculator permite de a forma cultura informațională a elevilor. Dar în prezent majoritatea pedagogilor, care activează în școală posedă abilități destul de puțin dezvoltate în utilizarea calculatorului sau practic nu posedă calculatorul. Din acest motiv ei sau nu folosesc deloc calculatoarele sau îl utilizează doar epizodic. Pe de altă parte, subliniem că cunoștințele și priceperile profesorului în domeniul creării materialelor didactice personale automatizate și utilizării tehnologiilor informaționale în instruire pot fi privite ca un element de măiestrie pedagogică profesională.

Există niște cerințe generale față de nivelul cunoștințelor și priceperilor necesare profesorilor, care doresc să utilizeze mijloacele tehnicii computaționale în activitatea sa pedagogică:

- cunoașterea bazelor teoretice ale informaticii;
- cunoștințe și priceperi în domeniul tehnologiilor de formulare a problemelor și bazele algoritmicizării;
- cunoașterea legăturilor necesare și metodelor de realizare a proceselor informaționale;
- cunoașterea arhitecturii personalierelor;
- cunoștințe și abilități în domeniul tehnologiilor de creare, păstrare și transmitere a informației;
- cunoștințe și abilități în domeniul utilizării programaturii, elaborării materialelor didactice prin intermediul calculatorului și programaturii personale prin intermediul diferitor medii de programare.

Din perspectiva structurii pregătirii profesorilor de matematică acest set de cerințe implică :

- necesitatea de a iniția studenții și pedagogii cu programatura educațională;
- necesitatea rezolvării problemelor curente cu ajutorul tehnologiilor informaționale și comunicaționale;
- adaptarea tehnologiilor educaționale ritmului de dezvoltare a tehnologiilor informaționale.

Deja circa 14 ani Universitățile Republicii Moldova propun pregătirea profesorilor după specialități duble: „ Matematica și informatica”, „ Fizica și informatica”, „ Informatica și limba engleză”, care reieșind din denumire ar presupune, că specialiștii, ce au absolvit aceste specialități cunosc atât o disciplină cât și alta și posedă abilități de aplicare a cunoștințelor și priceperilor din informatică în cadrul predării celeilalte discipline. Dar s-a creat o situație paradoxală: studenții însușesc disciplinele pentru fiecare specialitate aparte, fără a face legătura dintre ele, sau în alte cazuri la nivelul anului trei de studii se realizează specializarea doar spre una din specialități, iarăși fără a indica posibilitățile informaticii pentru studierea celorlalte discipline.

Ultimii 2 ani în cadrul cursurilor de perfecționare a profesorilor de matematică au fost realizate lecții demonstrații care desfășoară posibilitățile utilizării instruirii asistate de calculator în studierea matematicii, dar o astfel de prezentare nu este suficientă din mai multe motive, printre care menționăm: lipsa pregătirii informatice a profesorilor de matematică în vîrstă, lipsa programelor autohtone gata, lipsa priceperilor de a aprecia un produs informatic educațional la justa valoare. Propunem introducerea unui curs „Instruirea asistată de calculator în matematică” pentru specialitatea „ Matematică și informatică” în ultimul

an de studii înainte de petrecerea practicii pedagogice. Prezentăm aici programul orientativ a acestui curs:

1. **Cursurile, care trebuie studiate anterior:** matematica de liceu, didactica matematicii, didactica informaticii, psihologia generală, pedagogia generală, informatica(limbaje și medii de programare) la un nivel aplicativ.
2. **Locul și rolul disciplinei în formarea specialistului:** disciplina trebuie studiată înaintea promovării practicii pedagogice la matematică pentru a direcționa absolvenții în posibilitatea utilizării acestei metode de instruire în matematică. Contribuie la formarea unui specialist integru în domeniul matematicii și informaticii, la formarea culturii informaționale ale absolvenților, la pregătirea pentru utilizarea tehnologiilor informaționale în studierea matematicii la momentele oportune.
3. **Obiectivele disciplinei:**

- *studentii trebuie să cunoască:* bazele psiho-pedagogice de utilizare a instruirii asistate de calculator în învățământ; tipurile de programe de instruire computaționale, care pot fi utilizate în procesul de studiu al matematicii; criteriile de apreciere ale unui produs informatic educațional; posibilitățile de utilizare ale programaturii educaționale existente în procesul de studiu al matematicii.

- *studentii trebuie să poată:* aprecia un produs informatic din perspectiva posibilității utilizării lui în procesul de studiu al matematicii; să elaboreze independent materiale didactice, care ar asigura studierea unei teme de matematică din cursul liceal, utilizând instruirea asistată de calculator; să utilizeze adecvat și la momentul oportun programatura educațională la matematică existentă.

4. Conținutul cursului:

/o	Denumirea și conținutul scurt al temei
.	Introducerea. Studiarea istoricului utilizării IAC în învățământ în diferite țări, trecerea în revistă a tehnologiilor educaționale și informaționale moderne, motivarea utilizării IAC în matematică.
.	Bazele psiho-pedagogice ale utilizării IAC în învățământ. Modelul liniar și transmisiv al procesului de instruire, impactul IAC asupra formării tendinței de învățare, relațiilor elev-profesor, elev-elev, consecințele psihologice și nepsihologice ale IAC etc.

.	Tipuri de programe de instruire computațională. Programe de exersare, programe de testare, programe de simulare, lucrări de laborator electronice, medii de .
.	Analiza programelor de instruire existente. Trecerea în revistă a celor mai frecvent utilizate programe de instruire, criteriile de apreciere a unui produs informatic.
.	Analiza comparativă a programelor de instruire existente. Studiarea programelor educaționale existente la calculator, analiza critică conform criteriilor studiate.
.	Etapele elaborării unui produs informatic educațional. Studiul problematicii, care poate apărea în procesul de elaborare a programaturii educaționale, analiza etapelor.
.	Evaluarea automatizată. Evaluarea formativă și evaluarea finală în programele de instruire computaționale.
.	Particularitățile studierii matematicii prin intermediul calculatorului.
.	Elaborarea unei prezentări în Power Point pentru o temă din matematică
0.	Vizualizarea prezentărilor. Analiza critică, vizualizarea la calculator, aprecierea colegilor.

5. **Evaluarea** se petrece în baza prezentărilor realizate și testării complexe la finele cursului.

Cursul de lecții propus se implementează experimental anul acesta de studii pentru specialitatea „Matematică și informatică”, semestrul IX, anul V al facultății Tehnică, Fizică, Matematică și Informatică a Universității de Stat „A.Russo” din Bălți sub formă de curs opțional. Programul cursului poate fi ușor remodelat pentru orice specialitate pedagogică, un atare curs fiind absolut necesar pentru pregătirea unui profesor care pretinde să corespundă cerințelor societății contemporane.

UTILIZAREA TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT: ASPECTE GENERALE

TAMARA ZACON, dr., conf.

Academia de Studii Economice din Moldova

În ultimii ani, un radical proces de reformă a modificat profund cadrul general de referință pentru activitățile educaționale, generând o schimbare semnificativă.

Acest nestăvilit proces de înnoire cere direcționări ferme de aliniere a sistemului educațional la standardele internaționale. În primul rând, aici se subînțelege utilizarea tehnologiilor informaționale moderne în procesul de instruire, care contribuie la pregătirea tinerii generații pentru integrarea în societatea informațională.

În acest sens, se impune realizarea unui șir de **acțiuni concrete**, principalele fiind:

- **Dotarea instituțiilor de învățământ cu echipament modern:** fiecare subdiviziune (catedră, decanat, etc.) trebuie să dispună de calculatoare, iar fiecare instituție – de cel puțin o rețea locală, deoarece echipamentul electronic de calcul este principalul instrument de lucru în societatea informațională.
- **Conectarea tuturor instituțiilor de învățământ la INTERNET. Crearea unui Intranet pentru aceste instituții.** Introducerea Internet-ului și a altor inovații oferite de tehnologiile informaționale în învățământ oferă noi oportunități, el fiind recunoscut ca cel mai eficient mijloc de comunicare și acumulare de cunoștințe. Pe de altă parte, o rețea de tip Intranet poate asigura:
 - Accesul la informația (tehnic-științifică tehnologică, legislativă, guvernamentală, mass-media) pentru vaste categorii de utilizatori, inclusiv pentru elevi, studenți, pedagogi, savanți, facilitând astfel, activitatea acestor apreciable categorii de utilizatori;
 - Asigurarea învățământului la distanță;
 - Prelucrare informații la distanță;
 - Schimb rapid și comod de informații: poșta electronică, transport de fișiere, teleconversații ;
 - Teleconferințe;
 - Teleconsultări;
 - Teleimprimarea informațiilor;
 - Alte servicii.

De menționat că, în prezent, în republică există o asemenea **rețea de cercetare, instruire și dezvoltare**, la care sunt conectate, în mare majoritate, instituțiile de învățământ superior și alte instituții și centre de cercetări științifice. Dar, se impune o dezvoltare a acesteia, prin realizarea unor noi proiecte, care subînțeleg conectarea și amplasarea în jurul marilor universități a colegiilor și liceelor care vor fi alimentate cu informații științifice, cu surse didactice, inclusiv cu programe de studiu, cursuri, etc.

Realizarea unui asemenea proiect ar revoluționa învățământul și ar oferi anumite facilități, cum ar fi:

- Furnizarea accesului către diferite surse de informare;
- Mărirea accesului spre informații, cursuri și dialog;
- Reducerea restricțiilor de timp și spațiu;
- Aducerea vizualului și textualului pe prim plan;
- Prezența sunetului pentru o mai mare interacțiune a studenților

cu informația;

- Impunerea studenților la interacțiuni în afara orelor de studii;
- Încurajarea diverselor teme de conversații între studenți;
- Angajarea participării la discuții în mod egal, etc.

➤ **Elaborarea pentru fiecare instituție de învățământ un site de prezentare/informare pe INTERNET.** Cel mai simplu și eficient mod de a marca existența și a prezenta imaginea sau activitățile desfășurate de către instituțiile de învățământ, este cel de a realiza propriul site de prezentare pe INTERNET, or în societatea informațională poate exista doar cel care este cunoscut. Acesta este primul pas spre deschidere, spre transparență, spre dialog cu cei interesați, obținând noi valențe cu impact direct asupra dezvoltării eficiente a procesului de instruire. Prin urmare, un site al unei instituții de învățământ nu trebuie să prezinte o simplă adresă, el trebuie să fie construit pentru discuții interactive, pentru întreținerea unui buletin informativ, pentru furnizare de date și informații care să dezvolte și să îmbunătățească procesul de instruire. Eficiența acestor site-uri este necesară, în special, pentru asigurarea dialogului „între profesor și student”. Adică, WWW-urile întreținute de către instituțiile de învățământ trebuie să devină, în special, un mijloc pentru relațiile cu actualii și viitorii studenți, dar și pentru relațiile cu alți reprezentanți ai mediului extern instituției (educațional, economic, politic, socio-cultural, tehnologic, juridic, etc.).

➤ **Folosirea în procesul de studiu a sistemelor informatice (SI) operaționale în cadrul unităților social – economice (USE),** cum ar fi: pachetele de programe contabile (WizCount, 1C Contabilitate, etc.), precum și diferite sisteme birotice, sisteme bancare, sisteme informatice manageriale, etc. Avantajul utilizării, în procesul de învățământ, a acestor categorii de produse informatice, subînțelege obținerea pentru studenți a abilităților necesare și experiența de lucru cu ele. Astfel, după absolvire, ei pot fi încadrați, mai ușor, în activitățile USE. În afară de aceasta, sistemele informatice menționate,

necesită un timp scurt de implementare în cadrul instituțiilor de învățământ (practic este necesară doar instalarea lor pe calculatoare).

- **Actualizarea la zi a categoriilor de SI menționate** pentru a evita uzura morală a acestora, în urma schimbărilor vertiginose în domeniul tehnologiilor informaționale.
- **Conceperea, realizarea și utilizarea soft-urilor specializate în domeniu.** Aceasta presupune, în primul rând, realizarea sistemelor informatice pentru organizarea eficientă a procesului de învățământ: planuri de învățământ, cursuri on-line, repartizarea șarjei pentru profesori, evidența orarului, evidența reușitei studenților, testarea cunoștințelor, etc.
- **Organizarea și desfășurarea unui proces de instruire și certificare în informatică a profesorilor și a altor categorii de personal din domeniu.** Introducerea tehnologiilor informaționale în procesul de învățământ (la toate nivelurile) creează necesitatea unei instruiți corespunzătoare a angajaților. Nefamiliarizarea lor cu potențialul oferit de noile tehnologii, precum și lipsa instruiți aferente, pot duce la o reacție de respingere din partea acestora, denaturând efectul scontat al investițiilor făcute. Prin urmare, organizarea procesului de instruire trebuie să conducă la:
 - Sporirea nivelului de competență în utilizarea tehnologiei informaționale atât pentru cei care au deja abilități, cât și pentru cei care încă nu au deprinderi de lucru cu calculatorul;
 - Creșterea productivității muncii tuturor celor care lucrează cu calculatorul;
 - Asigurarea ca toți utilizatorii de calculatoare să înțeleagă cum poate fi eficient folosită tehnologia informațională și că aceștia sunt familiarizați cu problemele de calitate implicite;
 - Crearea de abilități care să determine pe oricine, indiferent de nivelul și felul școlarizării, să dorească să devină o parte a "societății informaționale".

În concluzie, seria argumentărilor privind acțiunile concrete de utilizare a tehnologiilor informaționale în învățământul public poate continua, dar este certă necesitatea edificării și dezvoltării unei infrastructuri informaționale în domeniu ca parte componentă a infrastructurii informaționale naționale. Aceasta trebuie să fie grefată pe structurile organizatorice ale domeniului respectiv în care vor funcționa și care necesită, pe lângă alte componente organizatorice, un ansamblu de resurse necesare atingerii obiectivelor propuse.

"ÎNVĂȚARE DE-A LUNGUL VIETII" - FORMULA DE SUCCES AL PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT ORIENTAT SPRE CALITATEA PREGĂTIRII SPECIALISTULUI

LIDIA STUPACENCO, dr., conf.
Universitatea de Stat „Alec Russo”

Caracterul multidimensional și complex al cunoștințelor actuale, al condițiilor de muncă obligă școala superioară de a modifica și moderniza laturile procesului de învățămînt: predarea-învățarea-evaluarea. Accentul se pune pe învățare, latura procesului de învățămînt intenționată, programată, organizată și conștientă de asimilare și dobîndire a cunoștințelor teoretice și practice de către student pe baza predării și a studiului independent. Studiul independent devine fundamental învățămîntului superior. Teoria și practica educațională ne arată că numai cunoștințele, pe care studentul le-a dobîndit independent, le-a aplicat în practică devin pentru el o valoare, o moștenire.

Studiul independent în viziunea noastră reprezintă forma de activitate complexă și variată de învățare liberă, personală, individuală, atât în cadrul orelor de curs cât și pentru îndeplinirea obiectivelor activității extradidactice în cadrul timpului ce-l are la dispoziție fiecare din tinerii studioși.

Însușirea tehnicii studiului individual independent are influențe benefice asupra calității performanțelor și eficienței învățării și perfecționării, căci ceea ce-ți însușești singur, ceea ce descoperi singur, devine convingere personală, atât în plan teoretic cât și practic, asigurând o pregătire temeinică, valoroasă, competitivă, creativă.

Școala superioară trece treptat de la transmiterea cunoștințelor studenților la dirijarea cu activitatea cognitivă, la formarea experienței creative a lor. Perioada de trecere presupune: evidența gătinței psihologice, teoretice și practice a studentului de a învăța în școala superioară; selectarea corespunzătoare a materialului de studiu; planificarea volumului materialului ținînd cont de accesibilitatea lui; utilizarea tehnologiilor educaționale avansate de predare-învățare, tehnologiilor de evaluare a cunoștințelor studenților; elaborarea metodicii studierii nivelului dezvoltării spiritului de independență la fiecare student.

În baza învățării viitorilor specialiști în condițiile actuale se pune principiul autoinstruirii, care vizează finalitățile primordiale ale procesului de învățămînt: cunoștințele ("a ști"), capacitățile ("a ști să faci"), atitudinile ("a ști să fii") și integrarea lor în competențe profesionale caracteristice viitorului specialist. Este important ca studentul să știe a:

dobândi independent cunoștințe din diverse surse; lucra cu informația; alege și construi metode de lucru adecvate scopurilor și obiectelor învățării; aplica cunoștințele în practică, colabora cu profesorul.

În contextul dat studiul individual independent urmărește să contribuie la realizarea următoarelor obiective: îmbogățirea și aprofundarea continuă a cunoștințelor și dezvoltarea priceperilor și deprinderilor intelectuale, profesionale în pas cu progresul social, în general, cu progresul științifico-tehnic, în special; dezvoltarea capacităților, aptitudinilor intelectuale, profesionale, manageriale; însușirea unei tehnici de formare și perfecționare intelectuală, profesională etc., liberă, independentă, personală în cadrul căreia să se manifeste pregnant capacitatea și abilitatea de a învăța și investiga singur, în mod independent, eficient și creativ.

Realizarea obiectivelor studiului individual independent are la bază eforturile de formare a capacității de a învăța cum să înveți și să cercetezi singur. Această capacitate de a învăța cum să înveți sau să investighezi singur este demarată de îndrumările competente, suplă, sistematice și eficiente ale profesorului.

Deci, profesorul organizează, dirijează, coordonează munca independentă a studentului. Organizarea în acest caz reprezintă ansamblul proceselor de conducere prin intermediul cărora se divizează activitatea ansamblului, stabilindu-se și delimitându-se subactivitățile și sarcinile corespunzătoare, având în vedere resursele disponibile și utilizarea lor cât mai eficientă în atingerea scopurilor și obiectivelor planificate. Organizarea are în câmpul său de vedere mijlocul de a îndruma și regla activitatea indivizilor și grupurilor în sistemul instruirii. Conceptul "dirijare" în contextul dat determină caracterul infleunțelor obiectului dirijat (activitatea studentului) desfășurate într-o anumită continuitate pentru a atinge scopul pus.

Organizarea muncii independente prevede: formularea obiectivelor de referință și operaționale a cursului predat; conștientizarea obiectelor de către studenți; evaluarea rezultatelor muncii independente.

Pentru a organiza munca independentă este nevoie de a elabora programe corespunzătoare. Elaborând programa muncii independente profesorul arată cu ce scop vor fi formate cunoștințele, preconizează finalitățile studierii materialului propus.

În esență întreaga activitate cognitivă de învățare a studentului, desfășurată în cadrul muncii independente are câteva însușiri:

- exterioare, care include planuirea studiului independent, realizarea sarcinilor de lucru fără un instructaj suplimentar și fără ajutorul profesorului;
- interne, exprimate prin manifestarea independenței intelectuale și creativității în procesul realizării sarcinilor didactice (sarcini de reproducere, sarcini de cercetare, sarcini investigaționale);
- generale, exprimate prin prezența sarcinii cognitive sau praxiologice, sarcină care devine problemă, ce necesită soluționare și eforturi intelectuale, afective, volitive.
 - Înșușirile nominalizate sunt determinate de procesul de învățământ care are caracter:
 - modern - tendința spre perfecționare;
 - integrativ - sinteza cunoștințelor, disciplinelor fundamentale, umanitare și aplicative;
 - optim - tendința de a atinge scopul înaintat prin eforturi minimale;
 - științific - analiza științifică a procesului de învățământ.

Generalizând cele menționate conchidem că succesul, gestionarea muncii independente a studentului depinde de vârsta studenților, nivelul pregătirii lor, competența și măiestria pedagogică a profesorului, caracterul materialului studiat, particularitățile procesului de învățământ în instituția dată, starea bazei materiale ș.a.

Bibliografie selectivă

1. Bunescu V., Învățarea deplină. Teorie și practică, E.D.P., București, 1995
2. Crețu C., Psihopedagogia succesului, Ed.Polirom, Iași, 1997
3. Delors J. (coord.), Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în sec.XXI, Ed.Polirom, Iași, 2000

FORMAREA SPECIALIȘTILOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR – O NOUĂ ABORDARE

MAGDALENA IORGA, psiholog
Universitatea Tehnică „Gh.Asachi” Iași

Educația contemporană europeană pune deja un accent important pe calitatea formării specialiștilor în condițiile în care necesitatea unei noi abordări este cerută nu numai de o piață a muncii, internaționalizată și din ce în ce mai diversificată, dar și de o mobilitate a forței de muncă dintr-un domeniu în altul sau dintr-o țară în alta.

Educația trebuie astfel să ia în considerare câteva aspecte importante ale ultimilor ani: găsirea unor noi strategii și metode de formare a studenților și adaptarea lor la diferitele discipline, specializări sau chiar generații.

Descoperirea metodei optime de a realiza un dialog eficient cu indivizii necesită un parcurs dificil, creativ și câteodată unic, pentru că experiența cadrelor didactice reliefează adesea o diferențiere în abordarea grupelor de studenți în cadrul aceleași discipline sau aceluiași an.

- disciplina predată

- generația de studenți căreia i se adresează (fluctuația interesului și chiar a pregătirii absolvenților de bacalaureat dovedită prin nota de absolvire evidențiază în ultimii ani o importantă mobilitate a interesului față de anumite meserii și specializări). Găsirea canalului potrivit de comunicare necesită un demers profesional dar și personal din parte cadrelor didactice.

- structura grupului (existența unor variabile care intervin în coeziune grupului: proveniența socială, nivelul de cultură, interesul și motivația alegerii facultății respective – motivație intrinsecă sau extrinsecă, interes social, financiar, etc., dar nu trebuie neglijat și aspectul intercultural al grupului.

Întâlnirea diferitelor culturi în spațiul academic, facilitată, pe de o parte de mobilitățile de studiu ale studenților (studiu în străinătate sau mobilități de specializare) și pe de altă parte de colaborările profesorilor cu alte universități din lume, trebuie văzută ca o modalitate de propagare a culturii, ca un dialog intercultural, dar în același timp și o nouă provocare pentru personalul didactic de a trece granițele spre crearea de noi limbaje de abordare a educației. „Întâlnirea și dialogul culturilor, în ciuda distanțelor care le separă în spațiu și timp, sunt inevitabile și, în multe situații, problematice și complexe. (...) Elementele comune se pot converti în suporturi pentru catalizarea procesului de integrare” (C.Cucoș).

O nouă abordare a formării specialiștilor în învățământul superior trebuie să vizeze utilizarea unor tehnici pedagogice, psihologice și culturale în abordarea indivizilor aflați într-o continuă adaptare la noua cerință a pieței muncii, la necesitățile unei internaționalizări accentuate și a unui schimb de informații rapid din toate colțurile lumii. Dezvoltarea accentuată a științei cât și a multiplicarea legăturilor între companii din toată lumea cât și schimbul de informații global în cadrul aceleași companii (între filialele acesteia din țări diferite) sau colaborarea pentru a elabora un produs (tehnic, biologic sau medical) necesită o deschidere

intelectuală, pregătire profesională, dar și disponibilitate spre o abordare interculturală și interdisciplinară din partea profesioniștilor. Educația va trebui să devină „o provocare” a specialiștilor pentru a „provoca” viitori specialiști.

DINAMICA COMPETENȚEI PROFESIONALE A PROFESORULUI DE MUZICĂ

VLADIMIR BABII, dr., conf.

Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți

Dinamica competenței profesionale presupune înregistrarea creditelor acumulate de absolventul unui colegiu sau unei facultăți de profil pe parcursul întregii perioade de studii. Este de menționat că termenul „competent” vine să determine specialistul „care este bine pregătit într-un anumit domeniu, care este capabil să aprecieze un lucru” [3, p. 120]. Termenul „eficace”, „eficient” caracterizează persoana „care produce efectul așteptat, care atinge un anumit scop” [3, p. 197]. Dacă suprapunem sensurile ambilor termeni, atunci, cu referință la nivelul pregătirii unui profesor începător în domeniul educației, concludem următoarele:

- el poate fi *competent* și în același timp *ineficient*;
- dinamica *competenței* profesionale atestă o stare progresivă în dependență de creșterea *experienței* pedagogice;
- *eficiența* pedagogică este dependentă de multipli factori (individuali, sociali, condițiile de muncă, etc.), inclusiv, de problematica circumscrisă în problemele de păstrare și schimbare a sistemului de deprinderi și priceperi a pedagogului.

Schimbările înregistrate în procesul de modificare a performanțelor, raportate la o anumită unitate de timp, constituie o stare de creștere dinamică. Atunci când în performanța pedagogică nu înregistrăm schimbări, raportate la anumite niveluri stabilite, o putem califica drept *stare statică, latentă*. Situația statică poate fi cauzată de mai mulți factori, inclusiv, de noul rol managerial al pedagogului, care în acest rol, de regulă, se autoapreciază ca fiind donc și ratând necesitatea de a-și perfecționa continuu capacitățile și deprinderile profesionale. În acest context indicatorii dinamizării experienței pedagogice, atestate în mod individual, rezidă în utilizarea indicilor statistici, în special „stabilitatea și consistența coeficienților de validitate” [6, p. 14].

Competența profesională a unui pedagog-muzician este de natură dinamică, deoarece, chiar simpla documentare a reușitei într-o activitate,

fixată la un anumit nivel și verificată peste un timp, va demonstra cu totul alt nivel, ceea ce confirmă ideea despre proprietatea dinamică a competenței profesionale. Studiul reușitei profesionale implică necesitatea delimitării componentelor competenței profesionale. Pentru un profesor de educație muzicală lista unor asemenea componente o formează: *cunoștințele, priceperile și deprinderile profesionale*.

În curriculum-ul la disciplinele universitare sunt sistematizate formele și genurile de activitate, cunoștințele (inclusiv integrate), capacitățile și deprinderile preconizate pentru formare. Din tabla de materii curriculare sesizăm anumite competențe, însă nu și dinamica competenței profesionale propriu-zise. Și aceasta din cauza că lipsește o stadiere a nivelurilor de transformări, care au loc de la un stadiu la altul (începutul activității pedagogice, perioada intermediară, perioada măiestriei pedagogice). În acest scop, am testat un grup de profesori din municipiul Bălți cu caracter periodic, evaluările fiind reluate în timp, în dependență de activitatea efectuată în contextul predării/educării. Drept punct de pornire în evaluarea dinamică a competenței profesionale au servit probele inițiale, înregistrate la fiecare indicator și evaluate periodic, în timp, conform conceptului de eficiență. Acolo, unde în activitate nu erau înregistrate schimbări, transformări calitative cu pretenții de eficiență, astfel de rezultate, pur și simplu, erau cotate cu semnul unei *stări statice*. Însă, în asemenea cazuri, când profesorul, la prima vedere, este preocupat nu de dinamizare, ci de „acumulări cantitative”, se remarcă nevoia de a ține cont de instrumentariul pus în funcție și modul de angajare a resurselor manageriale. Curriculum-ul disciplinar invocă cunoștințele, priceperile și deprinderile necesare unui pedagog-muzician, raportate la un nivel superior, un ideal, adică la standardele unui stadiu al măiestriei pedagogice, spre care tinde oricare profesor școlar și universitar. Însă calea, traseul de parcurgere spre etalonul măiestriei pedagogice are nevoie de o succesiune de etape de afirmare, adică de trecere prin anumite încercări practice, susținute de mai multe aprecieri sistematice.

Pedagogul-muzician de azi este un iscusit „operator” al complexului spiritual uman. De la el se cere nu atât transmiterea de noi informații, cât *instruirea managerială*, care să stipuleze un stil de autoorganizare a sferei spirituale prin excluderea erorilor în gândire și simțire într-o perioadă de timp cât mai scurtă, cât mai redusă. Rapiditatea reacționării, independența și inițiativa – constituie principalii indici în demersul unei persoane (student, profesor) eficiente. În legătură cu studiul *dinamicii competenței profesionale* (DCP), noi am luat în considerație

notarea studențească. Însă nu vom face ample referințe la acest aspect, deoarece problematica DCP este într-atât de complexă, încât aspectul nominalizat, conform observărilor noastre și afirmațiilor mai multor autori „de câte ori nu a dovedit practica faptul că un student cu note foarte bune de-a lungul anilor de studii, nu a reușit să se realizeze profesional?” [6, p.15]. Competența profesională remarcă atât o stare dinamică, susținută de o creștere și schimbare continuă, cât și o stare de pierdere a competenței profesionale și, respectiv, a eficienței individuale.

Drept forme principale de dinamizare ale competenței profesionale a unui pedagog-muzician, în contextul variabilei nominalizate evidențiem:

1. *Impactul variabilelor de persoană*, valide atât pentru caracterizarea variabilelor performantice ale profesorilor, cât și a studenților ne vorbesc despre existența a patru forme posibile de manifestare a naturii performantice a unui pedagog-muzician, în dependență de factorii *experienței, specializării, creativității, individuali, sociali*. Inaptitudinea pedagogului de a stăpâni un nivel *managerial proactiv* (responsabilizare, anticiparea problemelor și proiectarea preventivă a modului de rezolvare, orientare spre succes etc.) reclamă o stare de regresare a competenței profesionale. Aici pot fi semnalate următoarele situații-poziții:

- schimbarea tehnologiilor educaționale implică schimbarea atitudinală a profesorului,
- metodele noi de predare-învățare, evaluare vin în contradicție cu stilul *reactiv* de activitate;
- modul depășit de evidențiere a sistemului de valori (morale, civice, profesioniste);
- interferențele performantice și motivaționale stereotipizate,
- capacitatea scăzută a introdeshiderii muzical-artistice.

2. *Tendința spre succes atestă o calitate integrativă a persoanei, în care evidențiem:*

- abilități managerial-pedagogice,
- experiențe de evoluare publică,
- comotament elevat (demnitate, toleranță și proactivitate);
- exigențe înalte (spirit critic și autocritic);
- orientare spre rezultat (ambiiție, curaj, inițiativă);
- tendința spre succes, care contribuie mult la creșterea măiestriei profesioniste, susținute de factorii de personalitate și de mediu.

În termeni de factori individuali evidențiem următoarele variabile:

1) *cunoștințe* prin care se are în vedere evidența a celor cunoștințe pe care le oferă instituția de învățământ specialistului pentru a practica profesia de profesor de muzică (interpretare vocal-corală, instrumentală, coregrafică, dirijare etc.);

2) *aptitudini*, care includ întreaga gamă de însușiri psihice (*gândire, memorie, atenție, temperament etc.*) și special necesare activității muzicale (*gândire muzicală, auz muzical, sensibilitate muzicală (ritmică, tonală), emoționalitate*);

3) *însușiri de personalitate*, care întrunesc un grupaj de factori cu o arie de extindere mai mare sau mai mică în contextul creșterii măiestriei pedagogice. Printre factorii de personalitate care direct sau indirect participă la proclamarea unui stil proactiv evidențiem următoarele: *dinamism*, energie manifestată printr-o acțiune ritmică, activă și orientată spre un succes integru, *însușiri de caracter* care determină funcționarea optimă a sistemului personalității (*responsabilitate, siguranță, opțiune, efort etc.*);

4) *centrare pe valori*, adică ceea ce constituie o sferă atitudinală a profesorului, determinată de factorii interni de apreciere a transformărilor ce au loc în codul existenței personale și exterioare. În joc sunt puși factorii ce țin de experiențele individuale (cunoștințe, capacități, viziuni, concepte, idei, atitudini etc.), pe de o parte, și etaloanele artistice acceptate, pe de altă parte. Puterea, siguranța profesorului de a ieși din cercul situației de impunere, silire, autoritare, dictare, forțare, constituie primul pas decisiv în procesul de formare a unui stil profesionist, centrat pe principiul valoric. Impactul pedagogului la etapa inițială cu necesitatea de a-și schimba paradigma valorică duce cu sine la crearea, cel puțin, a două situații: una de împăcare cu stilul unui comportament conformist și alta – de tatonare continuă a modelului unui profesor de performanță excepțională.

Dinamică creativă a pedagogului-muzician presupune, în linii mari, o stare de continuă mișcare, însoțită de refacere, de schimbare, de combinare, de improvizare a lucrurilor (*gândire, acțiune, comportament etc.*). Dinamica creativă în termeni de măiestrie, de competențe performante, depășește nivelul empiric, care are la bază drept factori operatorii închipuirile și imaginea fenomenelor reale. Prin dinamica creativă înțelegem avansarea experiențelor pedagogului la nivel de creație liberă, bazată pe o imaginație și fantezie de transfer superior.

Științele psihopedagogice se preocupă mult de mecanismele și tehnicile de evidențiere a proceselor creative. În special, este de evidențiat

oportunitatea studiului rezultativității, eficientizării activității de creație, avansate la nivel de proactivitate a profesorului-muzician. Constatăm că până la moment nu sunt elaborate criteriile evaluării creativității/creației profesionale a acestei categorii de specialiști. Nu este stabilită dependența productivității creative, descrise în termenii unui proces dinamic, de tipul specific al profesiei prestate.

Cert rămâne faptul, creativitatea trebuie stimulată și cultivată. Printre factorii de rigoare de o aparență deosebită sunt formele de organizare și metodele de conducere cu procesul respectiv. Educarea creativității din perspectiva valorificării productive a potențialităților individuale presupune, mai întâi de toate, o asigurare științifică a mecanismelor de funcționare psihologică și a persuasiunii pedagogice cu sistemul complex al fenomenului productiv. În contextul conceptului de eficiență importanți sunt atât factorii educaționali, cât și cei genetici, adică factorii care formează baza aptitudinală. Cu alte cuvinte, conform principiilor științifice evidențiate la începutul lucrării noastre, este nevoie de o proiectare a „hărților” comportamentale a fiecărui actor integrat în sistemul formativ/dezvoltativ.

Variabile comportamentale. Acțiunea muzical-artistică reprezintă o comportare specială. Profesorul-muzician, de rând cu rolul său de promotor al cunoștințelor și capacităților legate de domeniul artei muzicale, mai are și rolul de *manager* – actor cu funcție decisivă în procesul de formare/dezvoltare. Rolul cu sens direct de actor, *artist* implică o „acordare” psihologică deosebită, susținută de o cooperare eficientă dintre potențialitățile individuale, care au menirea de a accentua originalitatea individuală, pe de o parte, și modalitățile de pasionare a altora cu „teatrul lumii interne”, pe de altă parte. Practica dovedește că un proiect de activitate pedagogică nu este în stare să concureze cu evoluarea excepțională de *a conduce* spiritul copilului de un profesor, care în momentul de „transfer artistic” surprinde publicul școlar prin variațiuni de idei și acțiuni irepetabile, originale. În plan didactic activitatea profesorului se reduce la activizarea direcționată a capacităților creative ale elevilor prin intermediul antrenării diferențiate și individualizate a acestora în procesul de operaționalizare continuă.

Bibliografie

1. Arciajnicova, Ludmila, G. Profesia – învățător de muzică: Carte pentru învățători. Chișinău: Ed. Lumina, 1987, 123 p.// Traducere din l. rusă de N. Suruc.

2. Babii, Vladimir. Formarea deprinderilor de muncă independentă // Pedagogul Sovietic, 1987, Nr. 2, p. 50-53
3. Dicționar al Limbii Române//Explicativ Practic. Craiova: Ed. Vlad & Vlad, 1995, 784 p.
4. Gagim, Ion. Fundamentele psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale. Referat Științific al Tezei de doctor habilitat în baza lucrărilor publicate în pedagogie. Chișinău, 2004, 56 p. // Cu titlu de manuscris.
5. Mândăcanu, Vergil. Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice. Chișinău: Ed. Liceum, 1997, 358 p.
6. Pitariu, Horia. D. Managementul resurselor umane: măsurarea performanțelor profesionale. București: Ed. A.L.L., 1992, 259.

Zum interkulturellen Vergleich der lexikalisch-semantischen Gruppen im Deutschunterricht

IRINA BULGACOVA, *lector superior*,
Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți

Der Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht hat aus methodisch-didaktischer Sicht verschiedene Stadien der Entwicklung erlebt, wobei bei der Bedeutungsvermittlung, ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, die Techniken des Übersetzens, der Bildung von Paraphrasen oder der Explizierung bestimmter Begriffsmerkmale u.ä. am häufigsten angewendet werden. In der Phase des kommunikativ ausgerichteten FSU verzichtet man auf eine eigene Wortschatzarbeit, weil der gesamte Lernprozess den Erwerb der Wörter in ihren natürlichen Kontexten leistet. Allen diesen Ansätzen liegt die Überzeugung zugrunde, dass der Wortschatz, als ein eng verbundenes Netz von bedeutungstragenden Formen und formengeprägten Bedeutungen vermittelt werden soll. Diese Formulierung von Benes entspricht der Einsicht in der Lexikologie, dass semasiologische und onomasiologische Beschreibungsverfahren nicht als Alternativen, sondern als sich ergänzend betrachtet werden müssen. In solchen Fällen der Bedeutungsvermittlung können aber Übertragungen entstehen, die sprachlich als gelungen eingestuft werden, die aber keine zielkulturelle Entsprechung darstellen. Der Wortschatzerwerb lässt sich nicht nur auf die Tatsache reduzieren, dass die bereits erworbene Weltkenntnis mit neuen fremdsprachlichen Formen in Verbindung gebracht wird. Es gehört dazu die Erweiterung der erworbenen Weltkenntnis durch entsprechende fremdkulturelle Inhalte. Die Begründung für die so formulierte Erweiterung sehen die Anhänger

des interkulturellen Ansatzes, der seit neunziger Jahren zum modischen Schlagwort nicht nur in der Sprachwissenschaft sondern auch in der FSU-Didaktik geworden ist, im Wesen des Wortes selbst:

1) Wörter lassen im Kopfe des Menschen Assoziationen entstehen, die auf kulturspezifische Gewohnheiten im Verhalten sowie im Denken hinweisen.

2) Hinter den Wörtern stehen prototypische Vorstellungen, die von einer Kultur zur anderen unterschiedlich sein können, und die als Maßstab des Erkennens und Bewertens von Dingen in der jeweiligen Kultur herangezogen werden.

Der kulturelle Hintergrund ist bei der Vermittlung und der Systematisierung des Wortschatzes von besonderer Bedeutung, denn der Wortschatz stellt eine Komponente der sprachstrukturellen Kompetenz dar und ist von allen Komponenten dieser Kompetenz am stärksten betroffen von den Auswirkungen der politisch, kulturell und sozial unterschiedlichen Entwicklung der einzelnen Länder. Es hat sich mehrfach gezeigt, dass Deutschlerner, denen landeskundliche, linguokulturologische Inhalte innerhalb der Wortschatzarbeit im Unterricht vorenthalten wurden (mit dem Gedanken, dass sie, während sie in Deutschland sind, ihre eigenen Erfahrungen hinsichtlich der fremden Kultur machen werden), dadurch ihre Vorurteile gegenüber der deutschen Gesellschaft und Kultur nur noch verstärkt haben. Direkt mit einer fremden Kultur konfrontiert zu sein, hilft demnach ganz und gar nicht Vorurteile abzubauen – ein Vorbereiten der Lerner innerhalb des Unterrichts und speziell innerhalb der Lexikararbeit ist daher essentiell für den Lernerfolg, für die Empathieausbildung sowie für das richtige Einschätzen von Stereotypen.

Eine der zahlreichen Systematisierungsmöglichkeiten des Wortschatzes stellt eine kontrastive Untersuchung von lexikalisch-semanticen Gruppen dar, denn sie ermöglichen, die Wortschatzstruktur zu verdeutlichen, den Reichtum der Sprache zu zeigen, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Wortschatzelementen zu erschließen. Eine interkulturelle Beschäftigung mit lexikalisch-semanticen Gruppen kann ein effektives Verfahren im Deutschunterricht sein. Die linguistisch – didaktische Beschreibung z.B. der Verben mit dem allgemeinen Sem "Bearbeiten" (*gerben- дубить; schleifen-шлифовать, гранить; schmücken –украшать u.a.m.*) erleichtert dem Lerner den Zugang zu diesem Teil des Deutschen Wortschatzes, indem sie einerseits die semantischen Gemeinsamkeiten, andererseits die semantischen Differenzierungen betont. Außerdem kann die semantische und die

morphologisch-syntaktische Distribution der Verben berücksichtigt werden.

Basierend auf dem interkulturellen Ansatz haben die Studenten die Verben verschiedener LSG kontrastiv (konfrontativ) zu beschreiben. Dabei gehen wir von der Erkenntnis aus, dass die kontrastive Untersuchung eine wichtige Rolle im modernen Fremdsprachenunterricht spielt. Die Fremdsprachen werden immer auf dem Hintergrund einer Primärsprache (meist Muttersprache) erworben. Die Muttersprache wird durch die Zweitsprache nicht beseitigt, sie existieren nebeneinander und beeinflussen sich gegenseitig. Beim Erwerb der Fremdsprache lernt der Lerner keine völlig neuen kommunikativen Verhaltens- und Handlungsweisen. Er lernt ein anders gestaltetes System von Ausdrücken und Bedeutungen, die aber prinzipiell die gleichen kommunikativen Funktionen ermöglichen wie die Primärsprache. Gemeinsamkeiten zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache erleichtern den Lernprozeß. Da sich die Sprachen aber strukturell unterscheiden, führt dies zu Lernschwierigkeiten, die sich in der Interferenz äußern. Interferenzbedingte Lernschwierigkeiten kann man durch Lehrmaterialien und Unterrichtsmethoden überwinden, die gezielt die Entsprechungen und Kontraste berücksichtigen. Für eine konfrontative Arbeit an einer LSG schlagen wir drei Arbeitsschritte vor. Zuerst ist die zu bearbeitende LSG im Deutschen und in der Muttersprache zusammengestellt, in unserem Fall sind das Russisch und Rumänisch, dann ist die allgemeine LSG-Struktur der jeweiligen Sprache mit der entsprechenden deutschen zu vergleichen. Den zweiten Arbeitsschritt bilden die Analyse und der Vergleich der Semantik und der morphosyntaktischen Distribution der einzelnen Verben sowie das Herausarbeiten der Gemeinsamkeiten und der Unterschiede unter Berücksichtigung des kulturellen Kontextes. Abschließend sind dann die Übungen zur Vermittlung und Einübung der LGS-Komponenten zu erarbeiten, wie z.B:

- Begrenzen Sie die lexikalisch-semantische Gruppe! (Was passt nicht?)

- Finden Sie den Obergriff für folgende Verben!

- Wie sagen Sie es deutsch?

- Welche deutschen Verben wählen Sie bei der Übersetzung folgender Wortgruppen und Sätze?

- Bestimmen Sie die Unterschiede in der semantischen Differenzierung und in der Valenz der Verben beider Sprachen! Illustrieren Sie die Unterschiede durch Ihre eigenen Beispiele!

- Erklären Sie die Rolle der Wortbildungsmittel und der Zeitformen bei der Differenzierung der Aktionsarten der Verben in konfrontativen Sprachen!

- Fassen Sie zusammen! Sprechen Sie über die semantische Differenzierung, die Struktur, die Valenz und die Aktionsarten der lexisch-semantischen Gruppen in beiden Sprachen!

Durch das Bewusstmachen besonders der Unterschiede zwischen der Zielsprache Deutsch und der Ausgangssprache/Muttersprache Russisch oder Rumänisch kann der Lernprozeß intensiviert werden, können Interferenzerscheinungen und damit lexikalische Fehler im Gebrauch der Fremdsprache vermieden werden. Außerdem trägt diese Methode der Wortschatzaneignung zur Förderung der fachsprachlichen Kompetenz der zukünftigen Übersetzer sowie zur Entwicklung des selbständigen und kreativen Lernens der Studenten bei, was bei der Arbeit am Wortschatz in den oberen Studienjahren besonders wichtig ist.

Literatur:

1. Bohn, Rainer, *Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22.* Langenscheidt, Berlin. 1999.
2. Müller, W (Hrsg.) Duden, *"Sinn- und sachverwandte Wörter" : Synonymwörterbuch der deutschen Sprache.* - Nach den Regeln der neuen dt. Rechtschreibung überarb. Neudr. der 2. Aufl. Mannheim [u.a.], Dudenverlag. 1997
3. Müller, Bernd-Dietrich, *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Fernstudien einheit 8.* Langenscheidt, Berlin.1994.
4. Schreiber H., Sommerfeldt K.-E., Starke G., *Deutsche Wortfelder für den Sprachunterricht.* Leipzig. 1987.

Wort- und Satzakzent im Fremdsprachenunterricht

ANA POMELNICOVA, dr., conf.,
Universitatea de Stat „A.Russo“ din Balti

Aussprache als Gegenstand des Lehrens und Lernens einer Fremdsprache umfaßt alle kognitiven und motorischen Prozesse, mit denen phonetische Segmente (Laute, Lautverbindungen) und suprasegmentale oder prosodische Strukturen (Tonhöhe, Akzent, Rhythmus) der Fremdsprache hervorgebracht werden.

Ein bestimmter Ausdruck, bedingt durch funktionelle Satzperspektive (rhematisch, topikalisch, emphatisch oder kontrastiv) wird im Satz hervorgehoben, d.h. erhält den Akzent.

Akzent ist ein suprasegmentales Merkmal von Lauten, Silben, Wörtern und Wortgruppen, das diese aus den Nachbarlauten, -silben heraushebt. Der Akzent kann realisiert sein durch besondere Intensität, d.h. Lautstärke, durch besondere Tonhöhe oder besonderen Tonhöhenverlauf, durch besondere Quantität (quantitativer Akzent).

Die phonetische Grundlage der phonologischen Hervorhebung, die durch Akzent erzielt werden soll, ist die auditive Intensität der akzentuierten Einheit. Diese hat ihrerseits eine komplexe auditive Grundlage aus Lautstärke, Tonhöhe und Dauer. Daneben wird oft auch die akzentuierte Einheit gespannt artikuliert.

Der wichtigste Kontrast in der Phonologie ist die Prominenz, also das Hervorragende einer Einheit gegenüber benachbarten. Auf segmentaler Ebene manifestiert sich Prominenz in der Sonorität und Dauer von Segmenten. Diese Merkmale bestimmen den Verlauf einer Silbe und, innerhalb der Silbe, auch den Verlauf eines Diphthongen. Auf suprasegmentaler Ebene ist Prominenz dagegen ein syntagmatischer Aspekt von Signifikativität. Der Akzent bedeutet größere Wichtigkeit der Sinneinheit, die ihn trägt, gegenüber ihrem Kontext.

Der Satzakkent ist die okkasionelle Hervorhebung eines Teils eines Satzes in diesem

Sinne. Das folgende Beispiel enthält zwei Satzakkente, deren Träger durch Unterstreichung bezeichnet sind:

Dieser Edgar aber, was der sich nur einbildet.

Der Satzakkent landet auf einem bestimmten Wort, das Teil des hervorzuhobenden (akzentuierten) Ausdrucks ist. Dieses Wort wird dadurch hervorgehoben, daß eine seiner Silben prominenter gesprochen wird als die anderen.

Der Wortakkent ist die Akzentuierung einer Silbe eines Wortes. Da die Silbe die kleinste akzentuierbare Einheit ist, ist der Akzent eine suprasegmentale Einheit.

In phonetischer Umschrift wird der Akzent durch ein der akzentuierten Silbe vorangehendes Diakritikum bezeichnet. Meist genügt es, zwei Akzentstufen (sei es im Satz oder innerhalb einer Wortform) zu unterscheiden, einen Hauptakkent [ˈ] und einen Nebenakkent [ˑ].

Der Sitz des Wortakkents, d.h. diejenige Silbe, welche den Akzent erhält, falls der Satzakkent auf dieses Wort fällt, läßt sich für eine gegebene Wortform unabhängig von ihrer jeweiligen Verwendung im Text angeben. Er heißt deshalb auch lexikalischer Akzent.

In der Phonologie sind drei Arten des Wortakzents zu unterscheiden:

Ein beweglicher Akzent kann auf mehr als eine Silbe eines gegebenen Wortes fallen; er ist also insoweit nicht geregelt. Das Französische z.B. hat einen beweglichen Wortakzent; in einem Wort wie *université* kann er auf jede der fünf Silben fallen.

Ein fester Wortakzent ist ein solcher, der durch eine Regel aus der segmentalen Struktur der Wortform ableitbar ist. Im einfachsten Falle bestimmt sich der Wortakzent dadurch, daß von einer Wortgrenze an die Silben gezählt werden. Man sagt, dass eine Sprache einen festen Akzent hat, wenn in ihr eine bestimmte Wortsilbe akzentuiert ist. Im Deutschen z.B. wird grundsätzlich die erste Silbe des Wortes betont.

Ein freier Wortakzent ist ein solcher, der bei einer gegebenen segmentalen Struktur auf verschiedene Silben fallen kann. Man sagt, dass eine Sprache einen freien Akzent hat, wenn der Akzent nicht immer auf eine bestimmte Wortsilbe fällt. Das schließt nicht aus, dass für diese Sprache Akzentregeln formuliert werden können. Im Englischen z.B. sind *content* und *content* verschiedene Wörter. Rumänisch hat ebenfalls freien Wortakzent, mindestens insofern er auf jede der drei letzten Silben eines Wortes fallen kann. Während man einen beweglichen Akzent im Prinzip auf jede beliebige Silbe eines gegebenen Wortes setzen kann, hat man bei einem freien Akzent paradoxerweise keine Freiheit: sein Sitz bestimmt sich zwar nicht nach phonologischen, wohl aber nach lexikalischen und grammatischen Rücksichten.

Der feste Akzent fungiert nebenbei als Grenzsignal in folgendem Sinne: Ein für das Verständnis wichtiger Aspekt der grammatischen Struktur einer Äußerung sind ihre Zusammensetzung aus Wortformen und mithin die Grenzen zwischen diesen Wortformen. Durch phonotaktische Beschränkungen und konditionierte phonologische Prozesse entstehen demarkative Funktionen segmentaler Einheiten und insbesondere segmentale Grenzsignale. Manche Sprachen markieren die Wortgrenze durch besondere segmentale Prozesse, das Deutsche z.B. durch Glottisverschlußprothese und durch die Auslautverhärtung. Im Lateinischen, das die Wortgrenze nicht segmental markiert, erfüllt der feste Wortakzent diese Funktion, denn vom Akzentsitz aus kann der Hörer die rechte oder linke Wortgrenze errechnen.

Sprachen lassen sich u.a. danach klassifizieren, ob sie eine Quantitätsopposition aufweisen, d.h., ob die Unterscheidung zwischen langen und kurzen Lauten bedeutungsrelevant ist. Im Deutschen ist der

Akzent (weitgehend) abhängig von den Quantitäten. Im Gegensatz zum Deutschen gibt es im Rumänischen nicht eine Opposition zwischen langen und kurzen Vokalen, sondern zwischen langen und kurzen Konsonanten.

Alle genannten Eigentümlichkeiten der Sprachen lassen den Lehrer die Spezifik der Ausgangssprache besonders berücksichtigen, um den Fehlern bei der Aussprache zu entgehen.

Literatur

1. Chițoran D., Pârlog H. *Ghid de pronunție a limbii engleze*. – București. – Editura Științifică și Enciclopedică. – 1989.
2. Ioan D., *Analiza contrastivă și tipologia erorilor*. In: *Limbile moderne în școală*. 2 / 1985
3. Stanescu S. *Kontrastive Theorie und Praxis im Fremdsprachenunterricht*. In: Kelp 1993, 290-296.
4. Eisenberg P. *Syllabische Struktur und Wortakzent. Prinzipien der Prosodik deutscher Wörter*. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 10 / 1 / 1991, 37-64.
5. Popa M./ Pârlog H. *Observation on the Realisation of Rhythm by Romanian Speakers of English*. In: *The Romanian-English Contrastive Analyses Project. Contrastive Studies in Phonetic and Phonology*. București, 1973

On the Role of Lexical Units in Teaching foreign Languages

EUGENIA BABĂRĂ, dr. conf.,
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

Articolul se consacră problemei însușirii limbii engleze prin utilizarea îmbinărilor lexical și rolul pe care ele le joacă la etapa incipientă – dezvoltarea fluentei în vorbire. Folosirea lor productivă contribuie la aprofundarea competenței de comunicare și scriere și acumularea de vocabular.

It has been repeatedly emphasized that word-groups viewed as functionally and semantically inseparable are traditionally regarded as the subject matter of phraseology. It should be noted that not so much of proper scientific investigation of English phraseology has been attempted.

In Britain the one activity with a known professional commitment to phraseology was dictionary-making. Language and especially phraseology is a crucial mechanism contributing to the formation of a cultural identity. There are various ways through which language is penetrated by culture.

One of them is the semantic component which constitutes part of the total meaning of the word or word combination, the major channel is

cultural connotation, drawing on semes and concepts, having to do with the interpretative relationship between linguistic items.

What comes first in teaching the problem is the number of terms denoting the above – mentioned phenomenon. Word combination, idiom, idiomatic expression, phraseological unit, lexical phrase, word-group, locution, lexical unit. The most important fact that makes them difficult to differentiate is the notion contained in each, but it is one thing that keeps them as a whole unit. And this sounds like: a unit, the main content of which has material but not grammatical character; the semantic integrity prevails over the structural division of the making it up elements, yet the emphasis of the characteristics is subject to the integer significant and as a result it functions in the sentence like an equivalent of a word. The factors making the lexical units important for teaching purposes are to be treated in the paper.

Lexical units have more idiomatically determined meaning. They possess important characteristic features such as: recurrent use, that is, to be applied as many times as necessary and language acquisition. In what follows we shall try to see what their advantages for teaching a language are, as they are far from being ideal units for this purpose. The lexical units can be either complete or partially preassembled units. In the ready-made form they can be easily changed, enriched, retrieved in such a way giving the learners the possibility of expressing themselves in the lack of deep linguistic material. They can use these units without knowing their structure, especially learners-beginners. Hence their motivation is **developing fluency** at early stages.

On the other hand it should be said that the lexical units are not always used intactly, they can be analysed applying the rules of syntax, ensuring **language development**. In such a way the learners expand the gained knowledge, become more proficient, they see the functional uses of the lexical units such as: *maintain a conversation, change a subject for discussion, make a request, express gratitude, joy* etc. For example, the lexical unit expressing joy: *I'm glad*. The model can be expanded thus obtaining phrases like. *I'm (very/ awfully/ so/ terribly/ really/ extremely) glad to see/ to meet/ to hear/ to find out.*

That's such (joy/ happiness); What (joy/ happiness/ occasion/ event/ moment/ opportunity). It is this functional feature that gives the learners the possibility of developing the language by expressing the same idea in more difficult ways **through expansion**.

Sometimes a unit is better treated as a whole than according to its constituents. For instance the phrase like *How dare you do such a thing?*

should be available for ready use, since it is associated with certain situations and has a definite function (dissatisfaction, surprise). On the contrary the phrase *They didn't dare to do such a thing* is to be understood differently as the associate functional use is lost. This is achieved through creative thinking applying the rules of syntax- i.e. grammar.

The lexical units are easy to accumulate for at least two reasons, first – that they are encountered frequently and are kept in mind, second – they are context-bound, thus having one or another meaning due to association to context. Thus these two facts make them easily memorable and picked up anytime they are needed. So the lexical units are an **efficient device for use**.

In teaching a foreign language we teach our learners both grammatical and pragmatic competence, i.e. knowledge and ability. The former deals with mastering the lexical units and their structure – grammatical, syntactic behaviour, the latter is the learners' ability to use them in appropriate situations, both of them contributing to a **consonant balance of competence**.

The lexical phrases should not be learned in a parrot-like fashion, they are to be selected according to their most frequent use by the native speakers and to the desire for effective teaching, flexibility and variability degrees. Some of them are fixed and are not altered. E. g. *in fact, in a way, next to, that's all*, others are subject to modifications: syntactic or lexical, that is, are flexible. For instance, *to be in good (bad) shape, to resemble (completely, partly), to influence somebody, to have influence on, half a dozen, half a peck, half a pie, half a tin, to execute a picture (statue)*.

From the above examples we can conclude that the degree of variability is different, being confined to only a part of speech or another one. Nevertheless, **productivity** of lexical units which is characteristic of more general, less fixed phrases act as a catalyst for the acquisition of new units.

Sometimes the lexical units are easily remembered. But this does not mean they are accessible for all situations, and the learners must be aware of this. If a lexical unit is neutral or unmarked this means that it depends on a certain context and in no way goes with each. For instance, *good-bye, see you soon, till tomorrow, bye. Bye* will be suitable among friends, but not in an official situation.

The degree to which a lexical unit can be modified is another important fact. It happens that the syntactic changes are correct from the grammatical point of view but uncommon or otherwise lexical

modifications are ungrammatical. E. g. *In no time* but not *in no times*; *The work has been done in a way* (the expression of result) and *The work was done in a way*, the function of resultness is lost. The learners' awareness of the above-mentioned phenomena leads to the development of their language competence.

Lexical variations are considered to be productive pattern generators especially when dealing with syntactically simple lexical units. They form different models and are paradigmatically flexible. One of the models is: N(Pr)+VP+Adj.

I felt sick and dirtied sour

The pastry smells good

The grapes taste

The girl felt happy.

The subject and VP+Adj. can be substituted, thus ensuring a constant growth in language development.

Consequently, first the necessary lexical units fit for different situations are chosen, then the application of grammatical and syntactical rules which guarantee the link between lexis and content is done and they taken together meet the communicative needs. Giving a set of typical examples with the selected unit in clear contexts may not need any analysis of the constituents, while long and difficult lexical phrases should be paraphrased and if this does not work, then they are to be analysed from the grammatical point of view, thus encouraging the learners to develop their language competence.

The structural approach, with the focus on grammatical competence does not always give the students the possibility of using the material they possess. To their rescue comes the communicative approach which provides the students with a great number of models to be used in the required contexts.

There are lexical units with different degrees of invariability, i.e. to have stability in use, its structural semantic stability can be preserved as well as to have semantic stability while the syntactic stability can be partially invariable.

Bibliografie

1. О. С. Ахманова. *Словарь лингвистических терминов*. - Москва, 1966.
2. Nattinger and J. DeCarrico. *Lexical phrases and language teaching*. - Oxford. Oxford University Press, 1992.
3. Peters. *The Units of language acquisition*. - Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

EXERSAREA FONETICĂ A MONOFTONGILOR /a:/ ȘI /ʌ/ DIN LIMBA ENGLEZĂ

LARISA USATÎI, lector universitar superior,
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

După ce prezentăm studenților caracteristica comparat-contrastivă articulatorie și acustică a monoftongilor /a:/ din engleză și /a/ din română, precum și în urma analizei redării acestor monoftongi în ortografia engleză și română cu litere și digrafe trecem la exersarea fonetică cu umătoarele tipuri de driluri pe etape de la simplu la compus, de la cunoscut la necunoscut, astfel, respectându-se un proces dinamic de învățământ.

1. **Cuvinte separate** în română care conțin monoftongul /a/ la începutul, mijlocul și sfârșitul cuvântului, care nu se întâlnesc în limba engleză: *agent, ajun, alb, amar, an, apă, artă, are, aspru, ateu, azot; bat, car, dar, sar, plast, care, mare, dativ, plat, acapara, afacere, afară, frate*, etc.;
2. **Cuvinte în română și engleză** care din punct de vedere fonologic practic se aseamănă (au același înveliș sonor) în transcriere: monoftongul /ʌ/ /bʌn – ban, bʌg – bag, 'bʌtə – 'batə, kʌp – cap, kʌt – kat, kʌm – kam, bʌk – bak, dʌk – dac, tʌk – tac, hʌt – hat, 'bʌrə – 'barə, 'rʌnə – 'ranə, lʌk –/; monoftongul /a:/ /kla:s – klas, 'ba:tə – 'batə, ja:d – jad, 'ba:bə – 'babə, ka:p – kap, ka:d – cad, 'kla:kə – 'klakə, pa:t – pat, kə'ta: – kə'ta, 'ba:tə – 'batə, 'ta:tə – 'tatə, ha:t – hat, la:k – lak/ etc. Cuvintele din română trebuie să fie articulate prelungit, în ortografie – monoftongul /ɪ/: numb – n-am, nun – nan, duck – dac, hum – ham, hut – hat, buck – bac, 'cutter – 'cată, 'ludder – 'ladă, grunt – grant, 'runner – 'rană, luck – lac, pass – pas, 'lucky – 'lachi, 'lover – 'lavă, 'summer – 'samă, monoftongul /a/ în cuvintele românești trebuie să fie pronunțat cât mai scurt. Monoftongul /a:/ start – stat, darc – dac, 'darker – 'dacă, bark – bac, calm – cam, vast – vast, yard – iad, carp – cap, heart – hat, barn – ban, lark – lac, bark – bac, cart – cat, glass – glas, lava – lavă, 'clerker – 'clacă. **Cuvinte engleze** cu monoftongul /ʌ/ care nu au echivalente fonetico-fonologice în română: **a)** transcriere: // ʌtrə'strʌktɪə, ʌtrə'snik, ʌtrə'vaiəlit, 'ʌnt(t)əli, 'ʌn'wel, ʌn'laik, bʌs, bʌd, 'kʌlə, pʌmp, wʌn, mʌnθ, dʒʌst, 'fʌrou, bʌlb, pʌls, tʌb, flʌks, rʌf, ðʌs, frʌnt, hʌs, 'stʌtə, pʌk, mʌts, nʌt, pʌf/;

b) în ortografie: bug, bud, bulb, bulk, bourght, 'money, 'nothing, son, sun, a'mong, love, none, sum, nun, dun, a'bove, shove, blood, flood,

'threepence, 'country, 'comfort, con'struct, done, 'double. **Cuvinte engleze** cu monoftongul /a:/ care nu au echivalente fonetico-fonologice în română **a) transcriere:** // 'a:ftə'nu:n, dʒa:, mə'ma:, pə'pa:, 'memwa:, 'rezəvwa:, bə'za:, 'kæviə:, tʃa:, dra:fts, 'ha:də, 'fa:ðə, 'fa:stə, 'ra:ðə, 'ta:dʒet, 'ʃa:pə, ə'pa:t, ri'ga:d, ja:d, 'da:liŋ, 'ka:pit, 'ma:stə, kla:sp//; **b) în ortografie:** jar, mar, par, stars, char, ba'zaar, 'caviare/'caviar, ca'tarrh, ma'mma, pa'pa, 'feldspar, de'bar, 'bourgeois, 'reservoir, 'memoir, hard, farm, park, start, 'party, bath, dark, half, na'palm, palm, balm, malm, 'laarger, mous'tache, 'kursaal, sa'laam, ba'zaar, 'brahmin, hearth,.

Propoziții în care monoftongul /a:/ apare frecvent: We 'saw the 'car when a 'large 'star 'sparkled in the darkness. 'Last 'week we 'started the 'task they asked. 'Nick 'asked us to 'start at 'half 'past 'six sharp. Can't you 'dance the 'last 'dance if I ask you. He who 'laughs 'last 'laughs longest. 'Aren't your 'father and 'grandfather 'hard-working farmers? The 'last 'part of the 'article is 'rather 'hard to grasp. Your 'answer is 'rather smart, It 'makes me 'laugh to 'see the 'calf 'run down the 'path to 'have a bath. 'First 'grasp, 'then 'ask and at 'last answer. He was to 'answer the 'part of the 'hard problem. The 'master 'worked 'half a 'day 'hard in the garden. The last part of the path was dark and hard to pass. His aunt's father is an architect.

Propoziții în care monoftongul /ʌ/ apare frecvent: He was inter'rupted 'utterly a'bruptly. He was 'lucky to have 'snug before he 'got drunk. The 'substance is a con ductor. This is 'just the re'sult to be ex'pected from the dis cussion. The 'subject is under discussion. 'Water when 'pure con'ducts the e'lectric 'current rather feebly. The re'sults to be dis'cussed 'show that 'certain 'liquids are 'rendered photocon'ducting by ultra'violet light. 'Hundreds of 'young 'people 'study to 'become 'country specialists. 'Does your 'mother 'study Russian This 'doesn't a'ffect the substance, does it? On 'Sundays and 'Mondays the 'study was shut. 'Can you 'run as 'fast as that bus? This 'summer we had 'much sun 'Has he 'become an artist? 'Come up to the 'park in the afternoon. 'Plug the 'plug into the plug. I shall 'study 'new subjects next month.

Propoziții în care monoftongul /a:/ și /ʌ/ se succed frecvent: 'Barbara was 'humming to her'self, 'tugging her 'toy 'cart around the garden. The 'stuff was 'marred in the 'mud in the cart. 'Cast a 'glance at the 'running 'dark-coloured truck 'Run up to that 'dark 'part of the 'house and 'turn off the 'cold 'running tap. On 'Monday her 'son 'after a long 'dark night returned in his 'dark-blue car. He 'studied 'law for a 'year and a 'half, 'after which he 'gave it up. 'Once a 'car 'rushed into a 'dark

truck. 'Mother 'asked her 'son to 'dust the 'glass covers. A 'large 'number of fundamental 'substances have been dis covered. He 'asked 'mother for 'another 'glass of water. A 'large 'number of 'questions 'remained 'unanswered 'last month. 'Will 'Arthur 'come to 'London in March? His 'father and my 'four 'brothers are carpenters. A 'number of 'articles were 'published 'last month. He 'admired the 'sun 'eclipse through the 'dark'glass with one of the 'eyes \shut. 'Which 'part of the 'country 'does he 'come from?

Cuvintele fonetico-fonologice cu monoftongii /a:/ și /ʌ/ contrastate în propoziții: Is the cuff white? Is the calf white? I don't like this type of butter. I don't like this type of barter. There were several cuts in the movie. There were several carts in the movie.

În încheiere menționăm că, ținând cont de trăsăturile comune și cele specifice ale monoftongilor /a:/ și /ʌ/ din engleză și română, utilizând diversitatea metodelor, procedeele, necesare de predare a limbilor străine, vom obține o însușire și mai bună a pronunțării vocalelor /a:/ și /ʌ/ engleze de către vorbitorii de limbă română: elevi, studenți, masteranzi, doctoranzi, audienți etc.

Bibliografie

1. Chițoran D., Pârlog H. *Ghid de pronunție a limbii engleze.* – București. – Editura Științifică și Enciclopedică. – 1989. – 206 p.
2. Fries Ch. *Teaching and Learning English as a Foreign Language,* Ann Arbor, 1945. – P. 9.
3. Gogălniceanu C. *The English Phonetics and Phonology.* – Iași. – Editura Fundației “Chemarea.” – 1993. – 325 p.
4. Lado Robert. *Linguistics Across Culture,* Ann Arbor. – The University of Michigan Press. – 1963. – P. 3.
5. Tătaru A. *The Pronunciation of Rumanian and English: Two Basic Contrastive Analyses.*– 1.Aufl. – Frankfurt/Main: Haag und Herchen, 1978.– 211 p.
6. Балинская В.И. *Орфография современного английского языка.* – Москва. – Высшая школа. – 1967. – 327 с.
7. Шевякова В.Е. *Коррективный фонетический курс английского языка.* – Москва: Наука, 1968. – 179 с.
8. Шевякова В. Е. *Вводный фонетический курс английского языка.* – Москва: Наука, 1967. – 162 с.
9. Эггольм Т. И. *Фонетические упражнения для самостоятельной работы по коррекции произношения в лингофонном кабинете /* Под общей редакцией проф.

Трахтерова А. Л. – Москва: 1-й МГПИИЯ им. Мориса Тореза, 1969. – 111 с.

ASUPRA PROBLEMATICII SILABEI ÎN ROMÂNĂ ȘI ENGLEZĂ (ÎN BAZA MATERIALELOR EXPERIMENTALE)

NICANOR BABĂRĂ, *doc. hab., prof. universitar,*
Universitatea de Stat a Moldovei

The article deals with the problem of the syllable theory in general / as a whole and also takes up the comparative analysis of the syllable in Roumanian and English. In both languages a syllable is a single unit of the movement of the lung initiator which includes but one crest of speed, the syllable is a phonetic and a phonological unit in the compared languages.

Silaba este un segment fonetic alcătuit dint-unul sau din mai multe sunete-tip / foneme, pronunțate printr-un singur efort expirator. De teoria silabei țin așa fenomene lingvistico-fonetice ca: silabisirea, silabația / silabificarea. Silabisirea este acțiunea de a silabisi și rezultatul ei – a pronunța sau a citi despărțind cuvintele în silabe: silabificarea / silabația este descompunerea cuvintelor în silabe: *lunecătoare* /lu-ne-kô-'toa-re/, *metodă* /me'todô/, *aureolă* /a-u-re-'o-lô/, *aortă* /a-'or-tô/; *able* /'ei-bl/, *cablă* /'kei-bl/, *language* /'læŋg-wid|/, *receive* /ri-'si:v/, *working* /'wô-kiŋ/, *children* /'tʃil-dr(ô)n/.

Silabificarea are importanță considerabilă practico-didactică în cadrul predării limbilor străine, or repartizarea corectă în silabe a cuvintelor este deosebit de necesară la etapa **incipientă** a prezentării lexicului limbii engleze. Silabația/silabificarea este destul de complicată și din punct de vedere pur teoretico-lingvistic. Problematika teoriei silabei în română și engleză, precum și în alte limbi, se află mereu în atenția lingviștilor-foneticieni și a profesorilor-practicieni. În acest context, menționăm fundamentala lucrare-studiu, semnată de Abele A.P., scrisă în 1924, dar care își păstrează actualitatea științifică până în prezent, precum și a investițiilor, semnate de Jones D., Vasslyev V.A., Gimon A.C., Torsuyev G.P., Pike K., Dickushina O.I. (în engleză), Graur A., Rosetti A., Vasiliu Em., Coșeriu E., Mărdărescu M., Coteanu I., Evtușenko I.Z., Corlăteanu N., Zagaevschi Vl. (în română), Hala B., Grammont M. (în franceză), Jespersen O., Tekoriuc A.K., Lisenko E.I., Prokopova L.I. (în germană), Șcerba L.V., Matusevici M.I., Skalozub L.G., Dudnic Z.V., Homenko L.M. (în rusă) etc. În studiile lor oamenii de știință, care se ocupă de fonetică și fonologie, au mai multe opinii asupra problemelor ce țin de teoria silabei, dar toți concluzionează că catena vorbirii / vorbirea

omenească reprezintă un curent sonor, o înlănțuire de sunete, ce poate fi împărțită în multe elemente constituente mai mici / minimale care urmează sau se succed consecutiv unul după altul, prezentându-se ca unități fonetico-fonologice lineare ale vorbirii și limbii, unul dintre aceste elemente este silaba (grec. – *syllabe* „îmbinare de litere”, *syllable* – eng., *syllabe* – franc, *Silbe* – germ., *silaba* – spaniol., *слоз* – rus).

Silaba este cel mai mic fragment al lanțului / șirului vorbirii, emis în timpul rostirii, articulării, producerii, emiterii sunetelor și grupului de sunete (vocalice sau consonantice). Silaba, din punct de vedere articulatoric, constituie o unitate indivizibilă, un continuu unic. Din punct de vedere psihologic (perceptiv, auditiv) silaba poate fi descompusă în elementele ei constituente, în sunete vocalice, semivocalice, consonantice, ce comportă statut fonetic și nu fonologic. De exemplu, unitatea / continuitatea lingvistică ortografică „raionul” poate fi împărțită pe silabe /*ra-i-o-nul, ra-io-nul, rai-o-null*/; în engleză cuvintele: *cruel* /'kru:əl, 'kruəl/; *cruet* /'kru:it, kruit/; *doer* /'du: ə, duə/; *fluent* /flu: ənt, fluənt/. Aceste cuvinte sunt continuități, în care evidențiem descompuneri fonetice și fonematice cu diftongi și monoftongi-foneme, precum și cu sunete-monoftongi împreună cu sunetele-foneme consonantice respective.

Silaba luată separat, de regulă, nu are sens, ea constituie doar materialul fizic al unităților semnificative – morfemul și cuvântul. Silaba este o unitate de bază / principală a limbii și vorbirii, or în procesul de comunicare, nu se rostesc sunete izolate, dar îmbinări de sunete-tip în silabe, iar aceste unități servesc la formarea altor unități mai mari: cuvinte, expresii, fraze, propoziții. Silaba este considerată ca o unitate minimală de articulare, ce se caracterizează printr-un maxim de contopire a componentelor ei. Silaba constituie cel mai mic grup ritmic din vorbirea vie / naturală. Din punct de vedere fonetic, silaba a fost descrisă după parametrii articulării și acustici / auditivi în temeiul röntgenocinematogramelor și a oscilogramelor de Scalozub L.G. și discipolii ei: Homenco L.M., Kovaliova L.S., Dudnic Z.V. în laboratorul fonetic de la Universitatea Națională Kievleană (limba rusă), precum și în baza altor limbi romanice, germanice, slave.

Experimentele confirmă că silaba se formează cu o tensiune crescândă până la un maxim, care formează culmea vârful sau topul silabei, urmat de o tensiune descendentă. De exemplu, în baza röntgenocinematogramelor vorbirii basarabene a limbii române am dovedit, că dinamica articulatorie a monoftongilor și diftongilor

corespunde modelelor de silabă, care se caracterizează prin limite și înălțimi diferite.

Silabele-diftongi se disting printr-o anumită distribuție și corelație a impulsivităților limbii și a celor prelaringale. Specificul silabelor de acest gen/tip constă în predominarea activității vocalice asupra celor consonantice, fapt prin care diferă de silabe cu o altă structură, monoftongi și diftongi, analizați în plan articulatoric, diferă prin diversitatea corelativă a impulsurilor limbii și a celor din zona prelaringală a faringelui, totodată ei se caracterizează prin durată diferită. În baza cercetărilor experimentale fonetice au fost distinse mai multe teorii ce se referă la problematica silabei: natura fonetică, trăsăturile specifice și delimitările dintre silabe – începutul (implozie), ținută și sfârșitul (explozie) ei articulatoric. Aceste teorii sunt: teoria efortului expirator; teoria vocalică sau funcțională; teoria aperturii sunetelor; teoria tensiunii musculare (teoria pulsației); teoria sonorității relative a sunetelor. Dintre toate aceste teorii, după noi, cea vocalică / funcțională este mai importantă pentru predarea limbilor străine. Conform acestei teorii nucleul silabei e format de o vocală, care este sunet silabic, alcătuitor de silabă: *car, bar, far, mic, pom, druc, dor, sun, dur, cer, fer, ger, măr; bad, bet, let, see, sea, bar, car, start, far, bird, myth, box, hot, got, tune, bun, pen, pan* (în engleză). Dar există limbi în care silaba este formată și de consoane. De exemplu, sunetele fonante /m, n, l/ în multe limbi formează silaba, inclusiv și în engleză: *addle, basin, bottle, button, dibble, double, mortal, ocean, cable, children, eagle, garden, given, meddle, middle, myrtle, novel, often, people, little, table, seldom, vessel, warble* etc. În limba rusă, precum și în alte limbi slave, la fel există consoane silabice: *полчка, Мариванна*; sârbocroată – *spr* (seceră), *prst* (deget), *smrt* (moarte); cehă – *vlk* (lup), *krk* (gât), *vlna* (val), *Trnka, Drada* (nume proprii). În limba cehă există fraze/propoziții în care lipsesc vocalele: *Strtf prst skrz krk* (a umbra cu degetul prin gât).

În procesul de predare a limbilor străine este absolut necesar să cunoaștem și felurile/tipurile de silabe, cum ar fi: silabă acută (acute syllable), silabă ascendentă (rising syllable), silabă de lungă și de scurtă durată (long and short syllable), silabă finală (final syllable), silabă fonetică și fonologică (phonetic and phonological syllable), silabă accentuată și neaccentuată (stressed and unstressed syllable), silabă deschisă și închisă (open and closed syllable) etc.

Dintre toate aceste tipuri de silabe cele deschise și închise, accentuate și neaccentuate prezintă dificultăți mari în procesul de predare a limbii engleze, în special, în perioada **incipientă**, în legătură cu ce este necesar să atragem o atenție deosebită acestor feluri de silabe. Foneticienii consideră că cea mai simplă construcție articulatorică a vorbirii noastre omenești este mișcarea de închidere și de deschidere a organelor articulatorii, închidere la pronunțarea sunetelor consonantice și cea de deschidere la emiterea sunetelor vocalice (a monoftongilor, diftongilor, semivocalelor). Repetarea acestui complex articulatoric (închidere-deschidere) contribuie la o anumită consecutivitate ortografică a silabelor deschise de tipul consoană-vocală: *la, ma, ca, fa, na, da, la-le-le, pe-pe-ne* (monoftong), *la-lea, cu-cui, a lui* (diftong); *car, far, bar, sigh, nigh, lie, die* (în engleză). Când avem o continuitate inversă – vocală și consoană, atunci este vorba de o silabă închisă: *ac, am, om, ar, actor, lector, abator; am, at, ebb, cat, mat, pet, pen, bed, pan, hand, map, not, but, cut, gym, ox, hot, pot*. În engleză, spre deosebire de română, silaba deschisă se subdivizează în silabă deschisă **propriu-zisă** și silabă **condițional** deschisă – silabă care, de regulă, se termină într-o vocală, vocala „E” - cum ar fi: *name, game, mate, late, plane, same, game, baby, lady, cope, tone, pope, bone, code, tune, mute, hale, spine, maze, style, fume, tube, time, white, write, bite, Pete, mete, these* etc. De menționat, că vocalele „A, I, O, U, E” în silabe deschise propriu-zise și condițional deschise se citesc ca în alfabet - criteriul ortografic de citire a acestor litere sub accent, ce reprezintă modalitatea **întâia**, iar în silabe închise, literele date, redau sunete scurte: A - /æ/, I - /i/, O - /ɔ/, U - /ʌ/, E - /e/: *pan, bad, cat; tin, skin, wrist, wring; box, hot, lot, not; but, cut, fun, bud; pen, pep, send, let, bed, leg, lesson, chess* – modalitatea a **doua**.

Silabele accentuate și cele neaccentuate, deasemenea, prezintă mari dificultăți în predarea limbii engleze, or cuvintele nenotoționale (verbele auxiliare, articolele, prepozițiile, verbele modale, pronumele etc.) în silabe accentuate au forme fonetice depline/tari, iar în silabe neaccentuate aceste forme sunt reduse la sunetele /ð/, /i/ sau dispar completamente: forma /'frɔ:m/ a prepoziției *from* este redusă la /frɔm, frm, m/; *and* /'ænd/ - /ɔnd, ɔn, n/; *am* /'æm/ - /ɔm, m/; *are* /'a:/ - /a, ɔ', ɔ/; *her* /'hɜ:/ - /ð, hð, ð/; *must* /'mʌst/ - /mðst, mðs/; *can* /'kæn/ - /kɔn, kn/; *them* /'ðem/ - /ðɔm, ðm, ðm, m/; *would* /'wud/ - /wɔd, ɔd, d/ etc. De exemplu, în propozițiile: *I 'come from* ↓ *school* /ai 'kʌm frɔm ↓ sku:l/; *'Where do I 'come* ↓ *from?* /'weð du ai 'kʌm ↓ frɔ:m/; *I 'look at the* ↓ *picture* /ai 'lʊk ɔt ðð ↓ piktʃɜ:/; *'What am I 'looking* ↓ *at?* /'wɔt

om ai 'lukiŋ 'æt/, avem forme tari și slabe ale prepozițiilor „from” și „at” - /fr.ɫm, frðm, æt, ðt/.

Nerespectarea formelor tari (accentuate) și pe cele slabe /redușe (neaccentuate) în catena vorbirii cauzează multe greșeli și inexactități nedorite ce schimbă sensul comunicării ori, în cel mai bun caz, avem un accent străin în vorbirea engleză. Pentru a evita astfel de greșeli, ce se referă la silabă, în general, și al formele tari și slabe ale cuvintelor nenotaionale, în particular, recomandăm să se pornească de la cuvintele-drilluri cu o singură silabă: *tea, me, see, car, fee, do, key* (CV); *each, all, odd, egg, et, ooze, art, add, end* (VC); *shirt, pill, run, bush cool, shook, card* (CVC); *daughter, bitter, water, murmur, mother, brother, sister* (CV-CV); *beaus, feast, cast, calls, burst* (CVCC); *asked, imps, ends, aunts, ants* (VCCC); *apple, even, oven, addle, awful* (VCC), apoi urmează fraze, propoziții, texte în care se întâlnesc frecvent silabe accentuate și neaccentuate, cu forme tari și slabe ale fonemelor engleze, ce țin de vocalismul englez, respectându-se principiul didactic de la simplu la compuse: „*e, tea, eat, read, tree, east, treat, seemed, pleased, street, spleens*” etc. Exersarea fonetică cu drilluri poate fi variată, în dependență de nivelul de cunoștințe a elevilor/studentilor, precum și de scopul propus al profesorului.

Referințe bibliografice:

1. Chițoran D., Pârlog H. Ghid de pronunție a limbii engleze. – București: Editura Științifică și Enciclopedică. – 1989.
2. Corlăteanu N., Zagaevski VI. Fonetica. -Chișinău: Lumina, 1993.
3. Evtușenco I.Z. Fonetica // Limba moldovenească contemporană. – Chișinău. – Lumina. – 1970.
4. Turculeț A. Introducere în fonetica generală și românească. – Iași. – Casa Editorială „Demiurg”. – 1999.
5. Абеле А.Р. К вопросу о слоге. – Журнал “Slavia”. – Прага. – 1924. – том. III. №1.
6. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – Москва: Изд-во «Советская энциклопедия». – 1966.
7. Кононенко О.В., Павличенко А.Н., Скалозуб Л.Г., Хоменко Л.М. Артикуляторно-динамическая типология слогов русской и украинской речи // Тезисы II международного симпозиума МАПРЯД «Фонетика в системе языков». – Москва, 1996.
8. Скалозуб Л.Г. Артикуляторная динамическая организация слов русской речи // Русское языкознание. – Киев, 1989. – Вып. 19.

9. Скалозуб Л.Г., Хоменко Л.М. Слоги /та/ и /да/ украинской речи (артикуляторная динамика по данным кинорентгенографирования и тензометрирования). Acta Universitatis Nicolai Copernici. Studia slavica. 1 – Nauki Humanistycszo społecznezszyt 311-1996.

O NOUĂ STRATEGIE DE STIMULARE A CREATIVITĂȚII ÎN INSTITUȚIILE SUPERIOARE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

*DIANA ANTOCI, cercetător științific,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău*

Una dintre cele mai importante și dificile probleme în domeniul psihologiei diferențiale este cea a subordonării aptitudinilor suplimentare celor principale și căutarea unor astfel de căi de integrare a lor, prin care aptitudinile suplimentare pot deveni forțe creative în atingerea scopurilor personalității. În această cercetare am încercat să ne apropiem de soluționarea problemei acestea din punct de vedere a interacțiunii dintre diverse tipuri de aptitudini.

Realizarea oricărei activități cu succes se asigură și este posibilă prin îmbinarea aptitudinilor, specifice oricărui individ și care îl caracterizează ca personalitate. Problemele ce țin de dezvoltarea capacităților sunt suficient de semnificative pentru societatea noastră indiferent de perioada de dezvoltare a persoanei în cauză și de instituțiile în care învață sau au fost absolvite. Actualmente, prea puțin se vorbește despre posibilitățile și strategiile neordinare de formare a aptitudinilor creative la studenți din Instituțiile superioare de învățământ. Este oare îndreptățită o atare stare a lucrurilor într-o verigă atât de importantă de formare a specialistului?

Această întrebare ne-a apărut după un studiu al raportului dintre aptitudinile generale și creative în diverse perioade de vârstă. Rezultatele obținute au demonstrat, că intensitatea interdependenței în cazul creativității este puternică și foarte puternică. În toate perioadele studiate interdependența dintre creativitate și aptitudinile speciale se intensifică mereu de la puternică în mică școlaritate la foarte puternică în adolescență, fapt care poate servi ca premisa psihologică pentru elaborarea și selectarea unor noi modalități de dezvoltare a creativității în procesul pregătirii profesionale în instituțiile superioare.

Pentru cercetarea în profunzime a legăturii dintre aptitudinile generale și aptitudinile pentru arta plastică și obținerea materialului factologic suplimentar despre corelația aptitudinilor generale și stabilirea

posibilității de influență asupra aptitudinilor speciale și a celor creative a fost aplicat experimentul formativ.

Datele obținute după efectuarea activităților de dezvoltare a aptitudinilor pentru arta plastică au demonstrat că creșterea nivelului aptitudinilor speciale influențează pozitiv creativitatea.

Rezultatele au arătat, că odată cu ridicarea nivelului aptitudinilor speciale au loc schimbări ale nivelului creativității generale; se majorează în primul rând indicii originalității și flexibilității. Devine evidentă direcția inversă a interacțiunii: dependența creativității generale de aptitudinile pentru arta plastică.

Cercetarea efectuată ne orientează spre o nouă tehnică de dezvoltare a aptitudinilor creative a studenților: care va cumula modalitatea de dezvoltare a creativității cu metode de dezvoltare a aptitudinilor speciale, legate de viitoarea profesie a persoanei care urmează cursurile unei universități sau ale unui institut de învățământ superior.

Aplicarea acestei strategii va permite câștigarea timpului, utilizarea posibilităților învățământului superior atât pentru dezvoltarea profesională, cât și pentru creșterea personalității.

PREGĂTIREA CADRELOR DIDACTICE PENTRU REALIZAREA EDUCAȚIEI INCLUZIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

MARIA PERETEATCU, dr., conf.

Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți

În declarația Conferinței Mondiale de la Salamanca (1994) se accentuează că „fiecare copil are dreptul la educație”. Aceasta presupune nu doar asigurarea accesului în școală, dar oferirea unor experiențe calitative de învățare, iar în cazul copiilor cu cerințe educative speciale (CES) – acordarea unor servicii suplimentare specializate pentru a menține copiii la nivel accesibil de învățare și integrare școlară și socială, pentru a condiționa progresele lor conform potențialului individual.

Procesul Educație pentru toți a demarat în Republica Moldova în 2001 ca urmare a Conferinței Internaționale de la Dakar, la care țările participante au fost chemate să fortifice planurile naționale de dezvoltare a învățământului, inserînd în ele obiectivele și strategiile Educației pentru toți (EPT). Unul dintre obiectivele strategiei EPT în Republica Moldova prevede promovarea politicilor de integrare a copiilor cu necesități educative speciale în sistemul educațional comun, elaborarea suportului metodic adecvat, în special pentru instruirea elevilor cu dificultăți emoționale și de comportament.

Astfel, prin obiectivele strategiei EPT este promovată educația incluzivă, care este o abordare educațională de înțelegere a dificultății, luând ca bază modelul social. Copiii cu dizabilități pot întâmpina greutăți de învățare din simplu motiv că unele componente ale curriculum-ului se pot dovedi dificil de înțeles, alături acești copii nici nu au acces în clădirea școlii. Totuși abordarea educației incluzive sugerează că aceste dificultăți nu pot fi explicate pur și simplu prin dizabilitățile copiilor, ci prin trăsăturile sistemului educațional ca atare, curriculum-urile prost elaborate, pregătirea slabă a cadrului didactic, mediul educațional nepotrivit, clădirile inaccesibile sau alte aspecte care crează obstacole de învățare pentru acești copii. De aceea, credem că soluția potrivită constă în înțelegerea barierelor de învățare și crearea învățământului de masă care ar elimina aceste bariere și ar satisface necesitățile educaționale ale acestor copii.

Educația incluzivă constă în reducerea tuturor tipurilor de obstacole în calea învățării și creării școlilor obișnuite care ar fi capabile de a satisface necesitățile tuturor elevilor. Este important de menționat că dezvoltarea învățământului în lume se axează tot mai mult pe dreptul la Educația pentru toți. Tot mai multe țări, inclusiv și țara noastră depun eforturi pentru a ajuta școlile să devină incluzive. Și ca dovadă, educația incluzivă a fost recunoscută ca prioritate atât în strategia EPT, cât și în Planul Național de Acțiuni al cărui obiectiv major este ridicarea calității învățământului prin crearea condițiilor optime de îngrijire, de reabilitare și de socializare a copiilor aflați în situații deosebit de dificile. Printre acțiunile inserate este prevăzută și perfecționarea sistemului de formare inițială și continuă a cadrelor didactice prin prisma concepției educației incluzive.

Reieșind din necesitatea și importanța promovării practicilor educației integrate în sistemul de învățământ din Republica Moldova, factorii de decizie ca: Guvernul Republicii Moldova și Ministerul Învățământului în baza Hotărârii N 1153 din 16 noiembrie 2000 “Despre aprobarea Programului național de protecție, reabilitare și integrare socială a persoanelor cu handicap pentru anii 2000-2005” emite o dispoziție cu N 405 din 30.08.2001 despre includerea în planurile de învățământ a Colegiilor și Universităților a cursului “Bazele Psihopedagogiei speciale” care urmărește scopul inițierii viitorilor specialiști în problemele etiologiilor anomaliilor infantile, compensării, corecției și recuperării deficiențelor și integrării sociale a persoanelor cu dizabilități.

În perspectiva măsurilor anunțate de factorii de decizie, de organizare a sistemului național de învățământ prin prisma educației incluzive Universitatea de Stat “A. Russo” din Bălți a inclus în planurile de

învățământ la facultățile ce pregătesc cadre didactice cursul normativ “Bazele psihopedagogiei speciale” în volum de 32 ore (16 ore prelegeri și 16 ore seminare și lecții practice).

Cursul nominalizat are ca scop studiul particularităților de dezvoltare a copiilor cu cerințe educative speciale și determină strategiile educaționale care pot fi adaptate la trebuințele fiecărui copil. Introducerea acestui curs în planurile de învățământ a instituțiilor care pregătesc cadre didactice vine într-un moment de maximă actualitate când pe scară internațională există o preocupare sporită a organismelor și instanțelor de decizie față de asigurarea unor condiții și șanse egale persoanelor aflate în diferite situații de handicap.

O deosebită importanță are acest curs pentru pregătirea cadrelor didactice care vor activa în ciclul preșcolar și primar, fiindcă învățământul preșcolar trebuie să pregătească fiecare copil pentru integrarea socială, școlară, iar învățământul primar fundamentează bazele formării concepției despre lume la copil.

Obiectivele cursului “Psihopedagogie specială” predat la facultatea “Pedagogie, Psihologie și Asistență Socială” sunt:

- familiarizarea studenților cu cadru conceptual, legislația și modalități de investigație în cazul persoanelor cu cerințe educative speciale;
- inițierea studenților cu principiile fundamentale de protecție socială a persoanelor cu dizabilități;
- cunoașterea studenților cu aspectele teoretice și practice ale diferitor categorii de deficiențe și orientarea lor la identificarea fiecărei categorii de deficiențe din perspectiva intervenției educaționale;
- orientarea studenților privind proiectarea unui curriculum în condițiile educației incluzive, relevarea importanței interacțiunilor interpersonale la nivelul grupului școlar;
- inițierea studenților cu metodele activ-participative aplicate în activitatea educativă a copiilor cu cerințe educative speciale integrați în învățământul de masă;
- familiarizarea studenților cu procesul de diagnostic și evaluare în condițiile educației integrate cât și inițierea lor cu terapia educațională complexă și integrată a copiilor cu cerințe educative speciale.

După cum ne demonstrează experiența, obiectivele nominalizate se realizează efectiv și eficient fiind utilizate diverse metode și tehnici de predare/învățare/evaluare: predicțiile în perechi, gândiți-lucrați în perechi-comunicați, interviul în trei etape, turul galerici, masa rotundă, știu/vreau să știu/am învățat, brainstorming, studiu de caz, joc de rol etc. care vor

contribui la transferul lor în sălile de clasă de către viitoarele cadrele didactice în dependență de imaginația și creativitatea lor.

Eficacitatea metodelor activ - participative utilizate în activitatea cu studenții se argumentează prin:

- diversitate de opinii și idei;
- respectul-respectarea opiniei proprii de colegi și respectarea opiniei celui alt;
- valoarea-valorizarea opiniilor îi implică mai mult pe studenți în activitatea de învățare;
- ascultarea activă-studenții se ascultă unii pe alții și nu își impun propriul punct de vedere;
- încrederea-studenții conștientizează propria lor valoare și devin mai încrezători în propriile forțe.

La orele practice studenții se antrenează în elaborarea planurilor educaționale individualizate în baza studiului de caz, adaptând materialele, mediul sălii de clasă și strategiile de predare/învățare/evaluare.

Cursul se finalizează cu o activitate de totalizare, realizată în grupuri mici pe tema: “Elaborarea viziunii de perspectivă pentru un copil cu deficiențe”.

Învățarea prin cooperare se face în grupe mici de studenți (3-5 persoane). Lucrul în microgrup facilitează comunicarea, relaționarea, colaborarea și sprijinul reciproc pentru rezolvarea unor probleme sau pentru explorarea unor teme noi; favorizează cunoașterea reciprocă dintre studenți, înțelegerea și acceptarea reciprocă. Lecțiile practice bazate pe învățare prin cooperare au câteva caracteristici importante:

- responsabilitate individuală – se evaluează frecvent performanța fiecărui student care trebuie să ofere un răspuns în nume personal sau în numele grupului;
- interacțiune directă – studenții se ajută unii pe alții încurajându-se și împărțându-și ideile, explică celorlalți, discută ceea ce știu, se învață unii pe alții;
- interdependența pozitivă – studenții realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfârșit sarcina grupului;
- deprinderi interpersonale și de grup mic – grupurile nu pot exista și nici nu pot funcționa eficient dacă studenții nu au și nu folosesc anumite deprinderi sociale (conducerea, luarea deciziei, încrederea reciprocă, comunicarea, managementul conflictelor etc.);
- procesarea în grup – studenții au nevoie de momente pentru a vedea cât de bine și-au atins scopurile și cât de eficienți au fost

în grup. Profesorul monitorizează în permanență activitatea de învățare a grupurilor, le oferă feedback, intervine și corectează eventualele confuzii sau răspunsuri incomplete.

Strategiile de învățare prin cooperare aplicate cu mare eficiență în sălile de clasă cu studenții vor avea implicații directe sau indirecte în condițiile educației incluzive în învățământul de masă.

Astfel, formarea la viitoarele cadre didactice a cunoștințelor și competențelor din domeniul psihopedagogiei speciale este o condiție necesară pentru ridicarea competenței profesionale în realizarea activității didactice în clasele incluzive.

Bibliografie selectivă

1. Sima , I. Psihopedagogie. Studii și cercetări, E.D.P., București, 1998.
2. Neamțu, C., Gherguț, A. (2000) Psihopedagogie specială. Editura Polirom, Iași, 2000.
3. Gherguț, A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Editura Polirom, Iași, 2001.
4. Școala comunității – promotor al educației incluzive. Ch.: Epigraf, 2004.

MODALITĂȚI DE FORMARE A CULTURII PEDAGOGICE LA STUDENȚI ÎN PROCESUL INSTRUIRII PROFESIONALE

NINA SOCOLIUC, dr., conf.

Universitatea de Stat "A.Russo", Bălți

În contextul noilor transformări social-economice din societate, învățământul trebuie să facă față cerințelor din domeniul de activitate în baza unor concepte moderne cu eficiență sporită în desfășurarea muncii didactice axată pe competențe profesionale.

Astăzi nu poți fi satisfăcut de acel învățător care nu-și îndeplinește obligațiunile sale profesionale, nu dispune de calități ale unei personalități creatoare. Fără profesionalism e imposibilă o educație și instruire contemporană. De faptul ce însușiri ale "eului ", său învățătorul le transmite elevilor, ce strune ale sufletului lor el poate să atingă, în multe privințe depinde de viitorul societății noastre.

Aspectul prioritar al procesului de învățământ la etapa actuală îl constituie atenția acordată atât procesului educațional, cât și creșterii nivelului calitativ al pregătirii profesionale teoretice și practice, cerințe esențiale față de specialiști din domeniu.

Învățătorul claselor primare trebuie să fie foarte bine pregătiți din punct de vedere profesional. Înarmat cu principiile generale ale

pedagogiei, cunoscând specificul instruirii elevilor mici, învățătorul va putea să dirijeze sistematic procesul didactic.

Un rol esențial îl ocupă stăpânirea și a metodelor de studiere a personalității elevului mic, utilizarea acestora în practica instructivă. Acest lucru implică necesitatea de a-și îmbogăți cunoștințele profesionale.

Aplicarea creatoare a cunoștințelor pedagogice este o condiție indispensabilă a activității educative. Pornind de la analiza izvoarelor științifice vizând problema cercetată, observăm o creștere sporită a specialiștilor în domeniul pregătirii profesionale a viitorilor pedagogi din instituțiile de învățământ superior, inclusiv și a învățătorilor claselor primare.

Multiple studii și cercetări s-au întreprins în acest domeniu. Recomandăm un șir de lucrări științifice ale savanților E.Gonobolin, N.Tamarin, N.Kuzmin, A.Șcerbakov, V.Slastenin, L.Radu, V.Mîndîcanu.

Studiile analizate și investigațiile efectuate în laboratorul "Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice" sunt și ele reale argumente cu privire la formarea culturii pedagogice la studenți în procesul instruirii profesionale.

Savanții care cercetează problema în cauză pun accent, în primul rând, pe profesionalism. Se subliniază că un profesionalist, un pedagog dotat trebuie să fie înzestrat, mai întâi de toate, cu calități moral-spirituale (conștiință națională, spiritualitate, responsabilitate civică și morală); individual-psihologice (erudiție, vocație, pregătire profesională) posedând cunoștințe speciale și practicând metode moderne de instruire (tehnica pedagogică, tehnologii pedagogice, eleganță a comunicării, cultură a vorbirii) și, desigur, inteligență, creativitate.

Deci, cultura de specialitate și cea pedagogică sunt cele care conferă nota specifică activității sale profesionale. Cultura de specialitate înseamnă stăpânirea la cel mai înalt nivel a conținutului obiectelor de învățământ pe care le predă în așa fel, încât competența profesională să nu prezinte nici o fisură.

Cultura pedagogică, la rândul ei, presupune o temeinică pregătire psihologică, pedagogică și metodică, care trebuie să se îmbine cu cea de specialitate, ridicând astfel valoarea pregătirii profesionale. Pentru a cerceta pe deplin și profund probleme în cauză ne-a interesat următoarele momente: care sunt posibilitățile și ce condiții trebuie create pentru ca studenții să-și formeze cultura pedagogică în procesul instruirii profesionale.

Astfel, am determinat condițiile pedagogice de formare a culturii pedagogice a studenților în procesul instruirii profesionale:

- intensificarea calității activității instructive, ca prima condiție de formare a culturii viitorului specialist;
- organizarea și desfășurarea activităților instructive conform tehnologiilor educaționale moderne, care să orienteze procesul de învățământ spre creativitate;
- apropierea (în momentul de bază) activității profesionale a specialistului și a activității de instruire a studentului;
- educarea studenților în spiritul eticii pedagogice, ca o condiție de a-i da posibilitatea să facă față profesiei ce și-a ales-o.

Calitatea activității instructive a studenților este determinată de calitatea comunicării pedagogice, de cultura activității comune a profesorului și studentului.

În scopul formării culturii pedagogice la studenții absolvenți am elaborat programa seminarului special cu tematica "Formarea culturii pedagogice a învățătorului claselor primare (educatorului) în procesul activității sale profesionale". Activitățile formative orientate la formarea culturii pedagogice s-au efectuat sub diferite forme: lecții-dialog, lecții discuții, mese rotunde, dispute etc.

În procesul dezvoltării subiectelor, o atenție deosebită s-a atras ideilor de bază, conștientizarea cărora a contribuit la formarea bazelor teoretice, înțelegerii ridicării culturii personalității pedagogului, ca o sarcină primordială a educației generației în creștere.

Voi dezvălui succind unele din modalitățile de desfășurare a activităților formative orientate la formarea culturii pedagogice a viitoruilor învățători ai claselor primare.

Astfel, la prima activitate am pus în discuție subiectul "Aspectul profesional al modelului pedagogului". Prima parte a activității am desfășurat-o sub formă de comunicare scurtă. Le-am anunțat planul după care o să discutăm dezvăluind ideile de bază: funcțiile profesionale ale pedagogului; cunoștințele necesare pentru realizarea acestor funcții; abilitățile și dexteritățile profesionale.

A doua parte a activității a decurs sub formă de răspunsuri la întrebările puse, schimbul liber de opinii. Activitatea cu subiectul "Aptitudinile și potențele creative ale personalității pedagogului" s-a desfășurat sub formă de lecție-conversație. Această formă ne-a dat posibilitate de a-i include activ pe studenți în discuție.

În scopul clarificării gradului gătinței lor de a percepe materialul, le-am adresat întrebări: Cum ar trebui să arate învățătorul-model de mâine? Care ar trebui să fie calitățile lui dominante? Ce aptitudini, abilități trebuie dezvoltate pentru a-i permite să devină maestru în educație?

Activitatea cu subiectul "Experiența pedagogică" a fost desfășurată sub formă de masă rotundă. Astfel, din punct de vedere teoretic s-a stabilit sensul și semnificația noțiunii "experiența pedagogică" - ca o activitate practică în domeniul educației și instruirii, o sinteză a acestei activități, ce își găsește exprimare în calitățile și însușirile umane. La activitatea respectivă s-a pus accent pe studiile despre experiența pedagogilor novatori V.A.Suholinski și Ș.A.Amonaşvili, fiind accesibile învățătorilor din Moldova.

La finele acestor discuții s-a accentuat un moment important: promovarea experienței pedagogice fără a ține cont de nivelul reproductiv sau novator, poartă caracter publicitar sau înseamnă lipsa de competență și originalitate.

Activitatea cu subiectul "Cultura comunicării pedagogice a învățătorului claselor primare (educatorului) de asemenea s-a desfășurat sub formă de "masă rotundă". Au fost puse în discuție următoarele întrebări: "Ce loc ocupă capacitatea comunicării și sociabilitatea în modelul personalității pedagogului?"; "Ce presupune structura comunicării pedagogice?"; "Ce prezintă funcțiile pedagogice ale comunicării?"; "Ce sarcini educaționale realizează învățătorul claselor primare (educațional) prin comunicare?", "În ce constă cultura relațiilor reciproce ale educatorului cu copiii și părinții lor ca bază a educației?"

În concluzie vom menționa faptul, că criteriul eficacității cunoștințelor profesionale ale viitorului învățător (educator) prezintă cultura sa generală și pedagogică, modelul, conținutul, nivelurile și modalitățile de formare care necesită cercetări serioase.

Referințe bibliografice

1. Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice / Coord. V.Mîndîcanu. Chișinău, 1994
2. Holban, I., Coordonate în structura de personalitate a profesorului// Educație: ieri-astăzi-mîine, Iași, 1988. P.150-152

PRIORITĂȚILE SCHIMBĂRII EDUCAȚIONALE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL SUPERIOR DIN PERSPECTIVA DESCHIDERII SPRE LUMEA MODERNĂ

ELENA ZOLOTARIOV, dr., conf.

Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți

Oportunitatea introducerii unor transformări cu caracter inovativ în învățământul superior din Republica Moldova este justificată prin eforturile țării noastre în vederea compatibilizării învățământului național cu standardele europene în ideea sporirii calității educației tinerei generații. Elaborarea unor criterii mutual acceptate și metodologiei de asigurare a activității pedagogice eficiente se impune azi ca o necesitate stringentă.

Drept pilon de orientare pentru căutările noastre explorative ne-a servit accepția că problema învățământului superior este nu doar pregătirea specialistului de calificare înaltă, cum de obicei se consideră, ci constituirea omului cultural, umanist, ecologic.

Aceasta solicită o regândire a procesului de predare-învățare, implicând mai larg în pregătirea profesională a studenților cultura ca factor al dezvoltării sociale în sensul ei deplin și integru, valoarea existenței umane în armonie cu lumea naturii și societății.

Din această perspectivă accentul în predarea disciplinelor de studiu trebuie focalizat pe aspectele morale, spiritualitatea societății, valorile umaniste, "dimensiunea umană".

În baza opțiunilor valorice menționate ne-am propus trasarea liniilor de renovare a modelului existent de pregătire profesională a specialiștilor în domeniul învățământului preșcolar/primar și asistenței sociale la Universitatea "A.Russo" din Bălți.

Renovarea modelului actual de învățare, în viziunea noastră, ar putea include:

- Promovarea dimensiunii europene în ideea învățării democrației și educației studenților în spiritul drepturilor și libertăților fundamentale ale omului.
- Sporirea rolului și relevanței cercetării în procesul de predare-învățare în scopul formării capacității de transfer tehnologic.
- Intensificarea procesului de învățare prin implementarea unor tehnologii pedagogice avansate aliniate la standardele comunitare și internaționale.

Atingerea acestor deziderate solicită asigurarea *unității instruirii și educației* ca factor de importanță strategică pentru îmbunătățirea calității procesului pedagogic universitar.

În favoarea acestei priorități a învățămîntului se pronunță numeroși savanți occidentali, optînd pentru sporirea eforturilor în vederea formării calităților spirituale ale personalității, dezvoltării capacității studenților de a vedea lumea în integritate, de a conștientiza semnificația problemelor sociale actuale și a relațiilor interpersonale întemeiate pe empatie.

Spre regret, în practica tradițională nu se asigură unitatea organică a proceselor de educație și instruire în conținutul învățămîntului fiind reprezentate insuficient funcțiile lui socială și educațională. În acest context este important ca materia de predare la oricare disciplină de studiu să fie transformată în conținuturi educative care să contribuie *la cultivarea Omului integru*, capabil să-și realizeze potențialul său creator în condițiile social-economice dinamice, atît în interesele proprii, cît și în interesele societății.

Acest scop general a fost concretizat într-un ansamblu de competențe concepute drept priorități ale procesului de predare-învățare:

- capacitatea de a dispune de instrumente (metode) de interacțiune intelectuală și spirituală cu realitatea;
- capacitatea de autonomizare a studentului în procesul de învățare și educație;
- capacitatea de selecție și de sinteză a diversilor stimuli culturali;
- atitudinea de deschidere față de valorile care nu au fost cunoscute sau experimentate;
- capacitatea de a conexa valorile culturale și de a aborda comparativ diversele segmente ale culturii;
- capacitatea de a se atașa și a racorda disciplinele de studiu la valorile fundamentale;
- curajul de a emite o judecată de valoare;
- capacitatea de a reevalua același obiect, aceeași situație din multiple perspective pentru a ajunge la o nouă (sau la aceeași constatare) ș.a.

Realizarea acestor oportunități ar putea fi asigurată, după noi, prin:

- Implementarea modelului de *învățare prin experiență și reflexie*, realizîndu-se conexiunea predării cu realitățile vieții.
- Organizarea procesului pedagogic în baza favorizării, mai mult ca pînă în prezent, capacității decizionale, autonomizării personalității studentului.
- Încurajarea inițiativei și a proiectelor de acțiune, stimulînd utilizarea unei maniere inovaționale de studiere a materiei.

- Asigurarea atmosferei de deschidere permanentă pentru nou, găinței de a regândi conținutul orelor și a revede metodele de predare-învățare.
- Asigurarea unui climat general de căldură și bunătate, a relațiilor reciproce de empatie între profesor și studenți.

În cele ce urmează ne vom referi, în particular, la unele caracteristici ale modelului inovațional care preconizează învățarea axată pe *trăirea valorilor*, însușirea de mijloace, forme și metode de "dobândire" a cunoștințelor.

Acest model, orientat spre personalitatea studentului include patru elemente: *experiență* directă a studentului (activitate în care el trăiește personal o experiență); *reflecția* privind experiența, *generalizarea* (lecțiilor învățate) și *aplicarea* lor.

Este un model de învățămînt care presupune asimilarea materiei de studiu în baza integrării eforturilor comune ale profesorului și studenților. Profesorul se plasează de pe poziția calitativă de "profesor-lector" pe cea a "profesorului-integrator", evoluînd în rol *de facilitator* care asigură o comunicare mai liberă și mai deschisă cu studenții, îndreptîndu-și atenția spre *starea interioară* a acestora. Preocuparea profesorului devine în primul rînd, perfecționarea predării prin metoda generării de cunoștințe, ajutîndu-l pe student să-și construiască a sa realitate, implicîndu-se nemijlocit în succesele și eșecurile proprii.

Învățăm și studenții să faciliteze activități integrate. Analiza permanentă demonstrează că majoritatea din ei deprind arta proiectării, organizării, inițierii și dirijării discuțiilor, concepute de noi ca formă principală a procesului de învățămînt, precum și abilitățile de modelare a situațiilor reale caracteristice domeniului de specialitate.

Studenții însușesc tehnica de asigurare a ritmului optimal al discuției, de urmărire a activismului participanților și atragere în dezbatere a studenților puțin activi, metodele de susținere a punctelor de vedere progresive și de respectare a tactului față de autorii enunțurilor greșite și, ce e foarte important, de generalizare a rezultatelor obținute și formulare colectivă a concluziilor. Procesul pedagogic devine astfel un exercițiu de democrație, de dezvoltare a responsabilității și a spiritului critic.

Experiența noastră a demonstrat, că renovarea demersului educațional în baza implementării paradigmei centrate pe student presupune o adevărată răsturnare de valori, avînd consecințe asupra întregului ansamblu al activității pedagogice: schimbarea conținutului, astfel încît el să asigure succesul tuturor, schimbarea rolului profesorului,

schimbarea modului de organizare a vieții și a comportamentului studentului.

Sensul acestor transformări în fond semnifică prin sine adaptarea școlii superioare naționale la realitățile sec. XXI.

Bibliografie selectivă

1. Aderarea sistemului de învățământ din Republica Moldova la procesul de la Bologna // Funcționarul public. - 2005. - N 1-2. - p.14
2. Хиту, М., Тенин, В.Е. Иновационная образовательная деятельность вуза: модель и субъект// Социологические исследования. 2003. -№10. p.61-66

ASPECTE DE RENOVARE A COMPONENTEI TEHNOLOGICE A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SUPERIOR

MARIA MIHAILOV, lector superior
Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți

Unul din elementele principale de care depinde calitatea învățământului (educației), alături de conținutul planurilor de învățământ și a curriculelor, îl constituie tehnologia pedagogică ca instrumentariu de realizare a scopurilor predării-învățării. Cercetările demonstrează că o tehnologie eficientă coraportată cu situația existentă și contingentul de studenți asigură în mare măsură obținerea rezultatelor scontate.

Necesitatea obiectivă a modernizării tehnologiei învățământului superior în Republica Moldova este condiționată de prezența incoerenței între conținutul de odinioară al disciplinelor de studiu, tehnologiile de predare-învățare tradiționale și noile sarcini, necesități ale dezvoltării social-culturale legate de aspirațiile spre integrarea europeană a țării noastre.

În acest articol vom reflecta unele aspecte de renovare a tehnologiei predării disciplinelor de studiu "Știința educației", "Teoria muncii educative", "Managementul clasei", "Pedagogia familiei" ș.a. la facultatea Pedagogie, Psihologie și Asistență Socială a Universității de Stat "A.Russo" din Bălți.

Modelul tradițional de instruire este, precum se știe, excesiv contemplativ, insuficient centrat pe activitate. Din acest motiv am inclus în procesul de predare-învățare tehnologii de abordare a materiei de studiu în baza principiului activității, în *special tehnologiile instruirii problematizate și de învățare prin joc.*

Prima presupune construirea activităților astfel încât să se contureze problemele ce urmează a fi soluționate cu eforturile comune ale profeso-

rului și studenților (spre exemplu, "Omul se naște o ființă morală sau devine?", sau "Poate fi învățată morala separat, așa cum se învață matematica sau alte științe?").

Tehnologia învățării prin joc presupune modelarea procesului de predare-învățare pe o bază situațională, în primul rând, în condiții de joc. Spre exemplu, inaugurarea "Centrului de consiliere educațională a părinților" în sala de studii permite studenților să se antreneze în aplicarea practică a materiei de studiu, dezvoltându-și capacitatea de a racorda disciplina de învățămînt la valorile educaționale fundamentale.

O formă de tehnologie pedagogică eficientă este, după cum am constatat, construirea procesului de predare-învățare pe temelia unui *nucleu conceptual*. Aceasta presupune:

- evidențierea unei noțiuni centrale, conceptului de reper al temei;
- evidențierea ideilor-cheie care penetrează cursul în ansamblu;
- evidențierea conexiunilor de sens interdisciplinar.

Tehnologia în cauză implică o dozare dinamică a conținutului curricular cu diferențierea elementelor mai esențiale și mai puțin esențiale ale acestuia. Asimilînd conceptul de reper al temei studenții pot recepționa întregul cîmp de date cuprinse în acest concept, ultimul devenind pilonul de orientare pentru acțiuni de un înalt grad de generalizare. Spre exemplu, "Regula de aur a moralității" poate servi drept nucleu conceptual în predarea temei "Educația pentru formarea bazelor culturii morale și spirituale a personalității".

Analiza demonstrează că această variantă de tehnologie este deosebit de fructuoasă pentru formarea capacității studentului de a emite judecăți de valoare, a reevalua situațiile din multiple perspective pentru a ajunge la o nouă (sau la aceeași) constatare ș.a.

Un loc considerabil oferim tehnologiilor *isntruirii de grup*: lucrul în grupe (mese, rînduri, echipe), lucrul în regim de dialog (perechi permanente, perechi dinamice). Studenții se exersează în stabilirea relațiilor de colaborare în vederea conștientizării scopului general, repartizării raționale a obligațiilor, stabilirii contactelor de dependență și control reciproc. Instruirea de grup este eficientă în sensul realizării principiului activității, formării motivației învățării, asigurării unui control eficient al cunoștințelor, a unui confort psihologic, favorizînd unitatea educației și isntruirii, stabilirea unor relații interpersonale tolerante.

S-a dovedit a fi eficientă și tehnologia care presupune construirea procesului pedagogic în bază de dialog, în opoziție cu tehnologia tradițională axată pe monolog. Semnificația dialogului e în faptul că

întrebarea profesorului solicită de la audiență nu numai și nu doar un răspuns, cât întrebare. Pedagogul și studenții comunică de la egal la egal, relațiile subiect-subiect realizându-se atât pe dimensiunea cunoștințelor, cât și în sfera etico-morală.

În scopul favorizării unei dezvoltări mai complete și libere a personalității un loc semnificativ revine *pedagogiei colaborării*. Ea reprezintă un gen aparte de tehnologie care întruchipează noua gândire pedagogică, fiind o sursă de idei progresive, constituind componenta multor tehnologii pedagogice moderne. Pedagogia colaborării asigură:

- trecerea de la pedagogia cerințelor la pedagogia relațiilor;
- tratarea umanist-personalizată a studentului;
- unitatea instruirii și educației.

Tehnologiile colaborării realizează principiul democratismului, egalității, parteneriatului în relațiile subiect-subiect ale proesorului și studentului.

Nu poate fi subapreciată și tehnologia de construire a manierei de predare-învățare în baza creării unei *atmosfera de orientare emoțional-psihologică* a studenților, generând trăiri de nivel superior - intelectuale, morale, estetice pe fonul cărora se dezvoltă conținutul de bază al materiei de studiu.

Implementarea tehnologiilor nominalizate mai sus solicită de la cadrele didactice implicate în pregătirea viitorilor profesioniști anumite *capacități profesionale*:

- renovarea filozofiei și metodologiei gândirii pedagogice;
- asigurarea orientării umaniste a obiectului de predare;
- motivația înaltă și gătița practică pentru îndeplinirea de noi roluri pedagogice în societatea în dezvoltare;
- stăpînirea tehnologiilor progresive de învățare, îndeplinirea diverselor funcții pedagogice (cultural-formativă, intelectual-dezvoltativă, personalist orientată), asigurînd toate formele de ajutor și susținere pedagogică a studenților;
- dispunerea de potențial inovațional ș.a.

Se schimbă și statutul studentului, care urmează să-și "construiască" singur cunoștințele, dar nu simplu să perceapă conținutul expus pentru ca ulterior să-l poată reproduce.

Eforturile de renovare întreprinse în vederea renovării procesului pedagogic ne-au permis să ne convingem, că implementarea unui model de învățămînt dirijat în stil democratic, cu un sistem flexibil de organizare, forme active de învățare, accent pe dezvoltarea capacității decizionale și de

autonomizare a personalității este o oportunitate stringentă din perspectiva unui învățământ superior de calitate.

Bibliografie selectivă

1. Cojocariu, Venera Mihaela, Educația pentru schimbare și creativitate. - București: Didactică și Pedagogică R.A., 2003. - 321 p.
2. Огородникова, И.А. Как готовить специалистов в университете // Социологические исследования. - 2003. №8, p.99-103

МОДЕРНИЗАЦИЯ КАК ПУТЬ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.Н. ГАЛЕНКО, канд. пед. наук, доцент

Мозырский государственный педагогический университет

Происходящие трансформации в системе вузовского образования Республики Беларусь обусловлены объективной потребностью в изменениях, адекватных развитию общества и образовательной системы в целом. Педагогическая общественность осознает необходимость перемен в работе высших учебных заведений, основным механизмом которых являются поиск и освоение инноваций, способствующих качественным изменениям. Поэтому выявление наиболее актуальных проблем системы вузовского образования становится, по нашему мнению, важным и определяющим фактором повышения его качества.

Проблемами современного университетского образования, на наш взгляд, являются:

На уровне условий:

- востребованность в дальнейшей разработке единой стратегии развития высшего образования;
- отсутствие полного ресурсного обеспечения, слабая развитость инфраструктуры внешних и внутренних коммуникаций учреждений.

На уровне процесса:

- преобладание административных методов управления (необходимость усиления функций мотивации и стимуляции);
- недостаточная сбалансированность используемых инноваций по целям и задачам с аналогичными вузами.

На уровне результата:

- отсутствие естественного воспроизводства (расширения инноваций);
- отсутствие валидных методик отслеживания качества инновационных процессов.

Проблему качества вузовского образования в настоящий момент можно назвать умеренно-критической. Она связана в первую очередь с определением стратегических линий развития университетского образования, его базовых ценностей, определением реалистической программы действий на исторически обозримый срок.

Приводимые нами ниже тенденции, характеризующие современное положение системы высшего педагогического образования, могут служить ориентирами в разработке показателей и критериев его качества.

1. Гуманизация образования как процесс, направленный на развитие личности как субъекта творческой деятельности. По мнению В.А. Сластенина, она является важнейшей характеристикой образа жизни педагогов и студентов, предполагает установление подлинно человеческих (гуманных) отношений между ними в педагогическом процессе.

Ведущим направлением гуманизации университетского образования выступает самоопределение личности в культуре, ее приобщение к национально-культурным традициям.

2. Демократизация как расширение прав и полномочий участников образовательного процесса, направленность на удовлетворение индивидуальных потребностей и запросов субъектов. Это предполагает создание предпосылок для развития активности, инициативы и творчества студентов и преподавателей, их заинтересованного взаимодействия.

3. Диверсификация, которая выражается необходимым и достаточным разнообразием типов и видов учреждений, образовательных услуг и подходов к их реализации в целях удовлетворения разносторонних запросов участников образовательного процесса в вузе.

На наш взгляд, можно выделить ряд базовых принципов, обеспечивающих реализацию названных направлений в процессе качественного развития вузовского образования.

1. Принцип человекообразности (единство культуры – и природосообразности), подразумевающий необходимость

корреляции образования и воспитания со структурами личности, компетентностью и опытом субъекта и объекта образовательной вузовской системы. Только преподаватель, обладающий определенными личностными характеристиками, свойствами, качествами, чертами, может сформировать, развить требуемые качества у студента.

2. Принцип целостности педагогического процесса (комплексности дидактического воздействия преподавателя и интегративности реализуемых целей). Системное видение человеческой сущности предполагает поиск взаимодействия с учетом различных сторон личности (эмоций, интеллекта, воли студента и т.д.).
3. Принцип активности и партнерства в педагогическом взаимодействии всех субъектов педагогического процесса. Активность как базовое свойство человека является основой его личностного развития, служит предпосылкой эффективного взаимодействия субъектов развития. А продуктивной стратегией в педагогическом взаимодействии выступает партнерство и сотрудничество преподавателей и студентов в рамках образовательного учреждения.

Пути модернизации университетского образования несомненно связываются с многообразием видов и технологий управления, обеспечивающих комплексное и всестороннее воздействие управляющей системы на управляемую.

Среди путей, лежащих в основе повышения качества университетского образования, следует особо выделить мотивационный и программно-целевой подходы, мотивационное программно-целевое управление, соуправление, рефлексивное управление и, наконец, самоуправление.

На основе анализа практического опыта работы факультета педагогики и методики начального обучения УО «МГПУ» можно выделить ряд проблем в развитии качества образования:

- совмещение инновационных программ с уже существующими;
- разработка нового и обновление существующего научно-методического обеспечения;
- адаптация и оптимизация нововведений;
- проблемно-историческое сопряжение блоков и модулей образовательно-профессиональных программ.

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИКИ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.А.ПАЗНЯК, ассистент

Мозырский государственный педагогический университет

Трактуя образование как становление человека, следует отметить, что в процессе приобретения студентами знаний, умений, навыков, необходимо помочь им «обрести себя», выбрать и выстроить собственный мир ценностей, овладеть творческими способами решения научных и жизненных проблем, открыть рефлексивный мир собственного «Я» и научиться управлять им. Личностно-ориентированное образование акцентирует внимание на развитии личностно-смысловой сферы студента, характерным признаком которой выступает их отношение к постигаемой действительности, осознание ее ценности, поиск причин и смысла происходящего, то есть умение рефлексировать.

Понятие «рефлексия» является предметом исследования философии, психологии, педагогики, теории управления. В самом общем виде рефлексия – это самопознание, самонаблюдение, размышление.

Выделяют три вида рефлексии:

- элементарная – рассмотрение и анализ знаний и поступков, размышление об их границах и значении;
- научная – критика и анализ теоретического знания;
- философская – осознание и осмысление бытия и мышления, человеческой культуры в целом.

Общее умение рефлексировать можно представить в виде совокупности отдельных элементов:

- умение контролировать свои действия, в том числе и умственные;
- умение видеть противоречия, которые являются причиной движения мысли;
- умение анализировать ту или иную ситуацию;
- использовать теоретические методы познания с целью анализа знания, его структуры и содержания.

Рефлексивная технология – это упорядоченная система процедур и действий педагога, вызывающая адекватные действия учащегося, направленные на самоидентификацию субъектов

педагогического взаимодействия со сложившейся педагогической ситуацией.

Технология рефлексии предполагает следующие компоненты:

- умение и потребность рефлексировать свое эмоциональное состояние перед началом работы;
- определение причин этого состояния;
- оценка продуктивности своей деятельности;
- определение личного смысла участия в работе;
- фиксация состояния своего знания об изучаемом предмете, объекте, процессе.

Таким образом, рефлексия является обязательным и необходимым компонентом содержательной и процессуальной составляющей процесса образования, позволяющей преподавателю оперативно получать обратную связь и информацию о ходе и результатах процесса обучения.

Остановимся на краткой характеристике некоторых рефлексивных технологий, которые используются преподавателями кафедры педагогики начального обучения Мозырского государственного педагогического университета.

Педагогический коллаж – технология создания иллюстративно оформленного произведения, выражающего мысли, чувства, настроения его авторов по поводу педагогических процессов, явлений, фактов.

Педагогический коллаж представляет собой оригинальный продукт деятельности студентов, при создании которого используется различная печатная продукция (вырезки из газет, журналов, открытки, наклейки и др). Работа над коллажем начинается с формирования групп (до 5 человек) и определения его темы, например, «Школа будущего», «Наш университет», «Мы на педагогической практике», «Я – учитель», «Наши ученики», «Мой рабочий день», «Педагогика как наука и искусство», «Методы воспитания», «Летний отдых в оздоровительном лагере» и др. После окончания работы над коллажами, проводится их демонстрация и защита представителями творческих групп. Важной частью технологии является рефлексия своего участия в работе над коллажем по схеме:

- основная идея коллажа;
- использованные оригинальные формы и стилистические средства;

- чувства и настроения, которые стремились передать.

«Рефлексивный круг» – технология репродуктивной рефлексии, которая проводится после завершения занятия или изучения темы. Участники состоявшегося педагогического взаимодействия садятся в круг и педагог задает алгоритм рефлексии:

- рассказать о своем эмоциональном состоянии по ходу занятия и в конце него;
- определить, что нового узнали, чему научились;
- оценить свое участие в работе.

«Ключевое слово» - участникам занятия предлагается написать на небольших листках бумаги только одно слово, с которым ассоциируется у них состоявшееся педагогическое взаимодействие. Для выполнения задания дается 2-3 минуты, после чего ключевые слова наклеиваются на большой лист бумаги и анализируются либо педагогом, либо одним из студентов.

«Газета-анкета» - каждый участник оценивает содержательную и процессуальную составляющие занятия записью в газете со следующими рубриками:

Одобряю	Критикую	Предлагаю
---------	----------	-----------

Затем записи анализируются педагогом и студентами.

«Венок сонетов» - участникам занятия предлагается обратиться с пожеланиями к себе и другим по итогам взаимодействия. Венок сонетов заканчивает педагог.

«Заверши фразу». Целью данной рефлексивной технологии является выявление у студентов сформированности личностных смыслов об изучаемом педагогическом явлении, процессе, факте. Преподаватель начинает фразу и просит студентов по очереди завершить ее. Например, «Детство – это...», «Воспитанный – значит...», «Школа для ребенка – это такая школа ...» и др..

«Рефлексивный градусник». В начале занятия студентам предлагается изобразить градусник с количественной шкалой, адекватной принятой балльной шкале оценочной деятельности и отметить на ней «температуру готовности» к занятию или «температуру настроения». В конце занятия выполняется аналогичная процедура и выявляется динамика.

Педагогическое образование складывается не только из того, какие знания усваивает будущий специалист, но и из того, как это происходит, какие условия для развития созданы. Названные рефлексивные технологии, на наш взгляд, обеспечивают личностно-

ориентированный педагогический процесс учебного заведения, содействуют развитию субъектности как студента, так и преподавателя и являются эффективным средством диагностики качества учебно-воспитательного процесса педагогического вуза.

Литература

1. Казимирская И.И., Торхова А.В. Общие основы педагогической профессии. Молодечно, 2002. – 82с.
2. Коржуев А.В., Попков В.А., Рязанова Е.Л. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего педагогического образования // Педагогика. – 2002. - №1. – С. 18-22.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Ю.Г.БРЫНЗАРЕЙ, канд.пед.наук, доцент

Мозырский государственный педагогический университет

Современное состояние системы образования Республики Беларусь характеризуется стремлением определить пути и средства повышения качества образования на всех уровнях, в том числе на уровне университетского образования. Это связано с определенными требованиями школы к эффективности работы высших педагогических учебных заведений, обеспечивающих подготовку педагогических кадров.

Оценка качества – одна из ключевых проблем в образовательных системах, поскольку связана с проблемами целеполагания и стандартизации. Она требует своего решения всякий раз, когда происходят изменения в обществе, осуществляется реформа во всех или некоторых его сферах, а подчас и сама является причиной таких изменений.

Проблема оценки качества университетского образования имеет как теоретические, так и практические аспекты. В имеющихся по этой проблеме исследованиях можно проследить, что одним из изыскателей ее решение дается более успешно, другим – менее в плане определения соотношения субъективного и объективного в оценке, стремлении поднять планку объективности на более высокий уровень. Причиной тому может служить тесная связь проблем качества образования со значимостью, целями и структурой системы высшего образования, ее образовательными стандартами.

В каждой стране процесс оценки качества образования осуществляется с учетом сложившихся национальных особенностей, традиций, степени разработанности данной проблемы. На международном уровне предпринимаются попытки поиска общих подходов к оценке качества высшего образования, что позволяет выявить его сильные и слабые стороны и стимулирует дальнейшее его существование.

Ученые пришли к выводу, что качество знаний выпускников по отдельным университетским дисциплинам нельзя проверить с помощью зачетов, экзаменов, итоговых тестов, которые дают представление лишь о конечном результате обучения. С помощью тестирования не всегда достигаются поставленные цели, поскольку до сих пор не по всем вузовским предметам есть тестирование. Недостаточно разработана научная основа тестирования как сложного явления, требующего комплексной разработки с участием специалистов в области педагогики, психологии, физиологии, философии и других наук. На наш взгляд, тестирование не должно превращаться в самоцель. Успешно оно может применяться в сочетании с другими методами определения усвоения знаний, оценки академических и других способностей. Поэтому при выведении итоговых оценок в ряде стран учитываются и результаты тестов-заданий, которые составляются самими преподавателями университетов и представляют уровни достижений студентов в изучении учебных курсов, а также так называемые «досье», отражающие степень достижений студентов в различных областях знаний, общении, коммуникации, общественной жизни. В данном случае уместно говорить не столько об оценке знаний выпускников, сколько об аттестации, формах, методах, инструментах и процедуре осуществления, которой требуют пристального внимания в условиях глобальной перестройки системы высшего образования.

Ряд исследователей в области высшего педагогического образования предлагают проверять также знание и понимание понятий, теорий, способность к суждениям, уровень овладения определенными умениями. По их мнению, процесс контроля и оценивания должен быть перманентным, развивать способность к творческому поиску и научной работе. Следует уделить внимание скорости, эффективности и рациональности использования методов и приемов в аудиторной и в неаудиторной учебной деятельности. Становится очевидным, что более актуальны сегодня не контрольные

и сертификационные, а диагностические и педагогические функции оценки, обеспечивающие совершенствование мотивации учения и обучения, организации разновариантного образования.

Кроме того, оцениванию придается и организационное, и экономическое значение. Организационный аспект оценивания предполагает установление адекватности педагогических программ нуждам студентов, школ. Экономический аспект заключается в эффективном распоряжении ресурсами на соответствующих уровнях. Установлено, что увеличение финансирования университетов дает ощутимые результаты в повышении качества в периоды экономического подъема. В то же время, оценка университетов не должна быть напрямую связана с их финансированием, поскольку «власть средств» искажает объективность внутренних оценок. Имеющиеся исследования педагогов последних лет показали зависимость качества высшего образования в первую очередь от непосредственных методик преподавания. Так, в университетах некоторых стран, несмотря на вложение необходимых средств, хорошую материальную базу, демократичный характер отношений, качество образования может быть значительно ниже, чем в университетах с такими же условиями либо худшими.

И, наконец, оценка качества университетского образования не ограничивается решением вопроса измерения и оценки уровня достижений студентов в знаниях, умениях, навыках, отношениях и т.д. термин «оценка качества университетского образования» трактуется в ряде исследований зарубежных педагогов значительно шире и объединяет такие понятия, как «образовательный стандарт» и «уровень достижений», «возможности учения», что важно для выработки единых взглядов на проблему качества высшего образования, его оценки во всех странах, заинтересованных в совершенствовании собственных систем высшего образования, а также для определения возможности установления эквивалентности высшего образования стран мира.

Анализ подготовки выпускников педагогических вузов в Республике Беларусь показал, что выпускники имеют хорошую теоретическую подготовку по тем дисциплинам, которые будут составлять предмет их преподавательской деятельности, обладают теоретическими знаниями по психолого-педагогическим дисциплинам. Теоретическая подготовка дает возможность осуществления обучения и воспитания учащихся на основе учета их возрастных и

индивидуальных особенностей. Но практика очень часто ставит такие вопросы, на которые теория не дает прямые ответы. Вот почему от учителя требуется педагогическая гибкость и умение творчески подходить к решению возникающих задач.

С целью выяснения уровня профессиональной подготовки мы опросили 300 учителей Гомельской области разной категории и с разным педагогическим стажем (от 3 до 30 лет работы в школе), работающих в разных школах. Отвечая на вопрос об уровне профессионально-педагогической подготовленности к началу работы в школе после обучения в вузе, 99,5% опрошенных ответили, что хорошо владеют теоретическим знанием предмета, 25% - знаниями в области педагогики и психологии. На хорошее знание методики указали 30% из числа опрошенных, и только 16% указали, что после обучения в вузе владели профессиональной эрудицией.

Опрашиваемые отметили, что свой профессиональный уровень учителя повышают путем методической работы, с помощью психолого-педагогических семинаров (87%). 100% опрошенных посещали уроки творчески работающих учителей, 62% указали, что повышали профессиональный уровень путем самообразования. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что опрошенные учителя знаниями в области педагогики и психологии стали владеть в полной мере через 9-10 лет работы в школе, знаниями методики – через 6-7 лет, а профессиональную эрудицию приобрели после 8-10 лет работы в школе.

Во время работы в школе 61% из числа опрошенных столкнулись с трудностями в проведении индивидуальной работы с учащимися, 36% указали на проблему работы с «трудными» подростками, 38% – на сложность работы и с одаренными детьми, 26% - со слабоуспевающими. 18% респондентов не умели к концу в вузе вести документацию (составить технологическую карту урока, подобрать задания по уровням, грамотно заполнить классный журнал и т.п.)

Из вышесказанного напрашивается вывод, что возросшие требования к качеству подготовки высококвалифицированных специалистов вызывают необходимость поиска путей совершенствования учебно-воспитательного процесса в высшей школе. Научные исследования и современная педагогическая практика показывают, что главным в совершенствовании обучения должна стать интенсификация учебного процесса, которая ориентирована на

комплексное, оптимальное использование наиболее эффективных средств, форм и методов обучения, обеспечение качественно нового уровня подготовки специалистов, более полное и разумное использование достижений педагогики, психологии. Главным в совершенствовании методики преподавания в университете является переход от экстенсивных к интенсивным методам обучения, к широкому использованию активных методов и форм обучения, стимулирующих становление творческих качеств личности студента, ориентирующих его на активную познавательную и практическую деятельность.

ABORDĂRI FUNCȚIONALE ÎN DIDACTICA LIMBILOR

ZINAIDA ȚĂRIȚĂ, conf.,

Universitatea de Stat „A.Russo” din Bălți

Procesul educațional contemporan își conturează întregul demers, de la obiective pînă la evaluare, în funcție de cerințele societății pe care o servește. Pe de altă parte, un bun sistem de învățămînt satisface necesitățile prezente și de viitor ale societății respective. De aceea, pregătirea viitorilor specialiști din această perspectivă are serioase implicații în formularea obiectivelor educaționale, în stabilirea conținuturilor instruirii, în metodologia și tehnologia utilizată, în formele de organizare a procesului didactic. Este cunoscut faptul că, în condițiile societății contemporane, prioritare nu sînt informațiile pe care le pot achiziționa cei supuși procesului educațional, ci capacitățile cu valențe formative, care să permită individului să facă față necesităților actuale și viitoare ale societății.

Știința despre limbă, ca disciplină de studiu, are obiective, conținuturi și metodologii, inclusiv criterii, tehnici și instrumente de evaluare, cu prioritate, formative. Acestea au implicații majore în dezvoltarea unor *competențe și capacități*, cu valențe atît intensive, cît și extensive, pe întregul parcurs al formării personalității umane, nu numai în anii de studii, dar și în procesul integrării socio-profesionale și în cel de adaptare și readaptare continuă la schimbările ce au loc în societatea contemporană. Din acest considerent, strategia didactică de studiere a limbii, la toate treptele sistemului de învățămînt, inclusiv în învățămîntul superior, se va axa pe paradigma funcțional – comunicativă, care are la bază anumite principii specifice, printre care: atribuirea unui caracter flexibil și actual procesului de studiere a limbii, prin conectarea sa mai organică la realitățile vieții cotidiene; adoptarea unei perspective consecvent-comunicative, în cadrul căreia accentul să fie plasat pe aspecte

concrete ale utilizării limbii. Prin urmare, realizarea obiectivelor curriculare, formulate în termeni de capacități proprii folosirii limbii în contexte concrete de comunicare, va depinde esențial și de metoda acceptată.

Definitorie în acest sens, dat fiind contextul social în care ne aflăm și tendința clară de reformare a procesului de predare a limbilor, în încercarea de a depăși metodele simpliste ale abordării clasice (*gramatică, analiză, traducere*), este abordarea funcțională integrată care întrunește atenția adecvată pentru cunoașterea și însușirea regulilor (*abordare cognitivă*), grija maximă pentru universul afectiv al studentului (*abordare afectiv-umanistă*), asigurarea procesului de achiziție lingvistică prin înțelegerea corectă a sensului mesajului (*abordare comprehensivă*).

Astfel, cel supus procesului educațional, în cazul nostru studentul, fiind privit și apreciat ca cineva care gândește, simte, învață și are ceva de spus (intenție comunicativă), devine subiect al propriei învățări [1,15].

Opțiunea pentru abordarea funcțională în predarea limbii la facultate se bazează și pe principiile învățării adulților [2]: învățarea depinde de (a) *motivație*, (b) de *capacitatea de a învăța*, (c) de *experiența* trecută și curentă, (d) de *implicarea activă* în actul învățării, (e) *climatul* psihologic bazat pe respect și confort (f) de încercarea de a *rezolva probleme*, (g) de intenția adultului de a-și autoregla propria activitate de învățare.

Abordarea funcțională a predării limbilor, pentru care pledăm, avînd la bază o serie de principii sau considerații dictate, în primul rînd, de sistemul de valori promovate și de necesitățile utilizatorilor, asigură motivarea și necesitatea învățării limbii în scopul comunicării. Se realizează, în felul acesta, unitatea dintre limbă (analiza posibilităților comunicative ale fenomenelor gramaticale) și instruire (condițiile concrete și contingentul de studenți).

În structura demersului didactic se respectă algoritmul acțional: necesitățile comunicative → situațiile tipice de comunicare → intențiile comunicative → mijloacele de verbalizare a intențiilor comunicative → structurile morfo-sintactice fundamentale → vocabularul fundamental.

Un aspect important al acestui demers îl constituie stabilirea mijloacelor de verbalizare a intențiilor comunicative din care fac parte *vocabularul fundamental* și *structurile morfo-sintactice fundamentale*. *Structurile morfo-sintactice fundamentale*, selectate riguros conform anumitor criterii metodice (importanța comunicativă a fenomenelor gramaticale, indicele de frecvență al acestora, caracterul tipic al fenomenelor morfo-sintactice, diapazonul utilizării și gradul accesibilității

categoriilor gramaticale, capacitatea combinatorie a logoformelor), se preconizează a fi predate în plan funcțional, condiție ce asigură motivarea și necesitatea învățării limbii în scopul comunicării.

Relevant pentru abordarea funcțională, care presupune o tratare a fenomenelor de limbă pornind de la funcția lor în actul comunicativ spre forma necesară în vederea realizării acestui act, este algoritmul însușirii fenomenului gramatical:

- examinarea situației de comunicare în care apare fenomenul gramatical ce urmează a fi însușit; crearea motivației pentru învățare;
- stabilirea condițiilor de utilizare;
- analiza paradigmei de declinare/conjugare;
- exersarea (oral/în scris) la nivel de operații și de context.

Orientarea generală a demersului didactic spre aspectele funcționale ale limbii, folosirea materialului studiat în situații de comunicare – determină caracterul și conținutul exercițiilor de antrenare a structurilor gramaticale, *formulate ca sarcini de vorbire*. În corespundere cu abordarea comunicativă a studierii unei limbi materne sau nematerne, abordare ce scoate în prim plan atât viziunea asupra studierii limbii ca un sistem de comunicare, cât și a apropierii maxime a procesului de predare/învățare de procesul comunicării reale, structurile însușite vor fi folosite în diferite situații comunicative [3].

Exigențele didactice și psiholingvistice față de formarea abilităților de utilizare a elementelor gramaticale impun respectarea succesiunii următoarelor etape: recepție, imitare, substituie, transformare, reproducere, combinare.

Algoritmul propus va fi raportat și la studierea *vocabularului fundamental*, selectat în baza criteriului situativ-tematic, derivațional, stilistic al frecvenței în comunicare etc. Vom menționa că, din perspectivă funcțional-comunicativă, vor fi studiate atât unitățile lexicale consacrate, cât și „inovațiile lexicale”. Dezvoltarea societății impune îmbogățirea lexicului cu unități lexicale care să acopere noile realități lingvistice. În procesul de înnoire, limba face uz de diferite procedee ale neologiei formale, unul dintre cele mai active, la etapa actuală, fiind abrevierea. Precizia de care dispun unitățile lexicale formate prin abreviere și avantajul de a substitui perifrazele, contribuind la o mare economie de limbaj (în baza legii minimumului de efort), constituie un motiv concludent pentru acceptarea lor (a se compara abrevierile și bazele lor derivative: **AGEPI** < *Agenția pentru Protecția Proprietății Intelectuale*, **ULIM** < *Universitatea Liberă Internațională din Moldova*). Dar, întrucât

„dorința de a inova depășește (uneori) limitele necesității”, procesul de stabilire a valențelor combinatorii ale unităților lexicale neologice, inclusiv ale celor abreviate, implică și referințe la utilizarea lor din punct de vedere al corectitudinii limbii. Or în crearea oricărui tip de neologism, rolul decisiv îi revine sistemului lingvistic. Prin urmare, procesul de încadrare a abrevierilor în sistemul fonetic și morfologic al limbii este reglementat de normele de formare a cuvintelor din cadrul sistemului lexical al limbii.

Demersul didactic propus în baza abordărilor funcționale în didactica limbilor, axat pe activism verbal și cognitiv, situativitate comunicativă, funcționalitate și noutate, oferă motivație învățării, realizând un progres constant al însușirii .

Referințe bibliografice:

1. M. Minder. *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare*. - Chișinău: Cartier, 2003.
2. N. Vințanu. *Educația adulților*. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998 .
3. Л. Пассов. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. - Москва: Просвещение, 1991.

ОБЪЕКТИВНАЯ НЕОБХОДИМОСТЬ ПРОБЛЕМНОЙ ЛЕКЦИИ ПО ЭКОНОМИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

БУЛАТ Г.Ф., д.э.н., конференциар

Бэлцкий государственный университет им. А. Руссо

Advantage of problem lecture in comparison with other forms is considered. Problem lecture contains greater reserves of increase efficiency of lectures, cauterization of cogitative activity of students during mastering a teaching material, formations at the future experts of ability independently to solve those or other creative and practical problems. Necessity of problem lecture follows from importance of actual problems.

Обучение – исторически изменяющийся процесс. Оно изменяется в первую очередь в зависимости от уровня производства и производственных отношений, в зависимости от потребностей общества, а также социальных условий, духовного богатства общества, его культурных традиций и уровня образованности.

В системе мер, направленных на повышение эффективности преподавания будущих специалистов важная роль принадлежит проблемному преподаванию. Проблемное обучение способствует развитию самостоятельного мышления у студентов, воспитанию их идейной убежденности, уровню творчески, правильно ориентиро-

ваться в быстрорастущем потоке современной научно-технической информации.

Главную функцию проблемного обучения мы видим в развитии творческих потенций личности. Ни знания сами по себе, т.е. приобретенные в готовом виде, ни способы деятельности (навыки и умения), усвоенные по предъявленному образцу, не могут обеспечить формирования тех психических структур, которые составляют ядро творческой деятельности.

Нельзя не учитывать и такое негативное явление, проявившееся в последние годы: общий уровень информированности поступающих в вузы возрос, качество же среднего образования снизилось. В результате студенческая аудитория проявляет меньшую познавательную активность.

Возрастает значение проблемного обучения на этапе перестройки нашего общества. Необходимо во многом и по новому строить процесс образования и воспитания, прежде всего речь идет о творческом подходе, о необходимости ломки догматических методов и методик преподавания экономических дисциплин.

В системе мер по повышению качества подготовки специалистов важную роль играет лекция. Являясь основной формой учебного процесса, она определяет содержание и идейно-политическое направление всего процесса подготовки специалистов. Отсюда вытекает необходимость совершенствования лекционной работы по трем основным направлениям: улучшение ее содержания; повышение мастерства изложения; дальнейшее совершенствование процесса организации и управления познавательной деятельностью студентов.

Успешное решение этих задач во многом определяется переходом к проблемному обучению. Мы должны определить главную задачу в проблемном обучении. Чему мы должны научить студента? Прежде всего необходимо дать объем знаний, закрепить учебный материал путем повторений, подготовить его к различным формам текущего контроля, выработать навыки формирования понятий и глубокого изучения специальной литературы – важнейшие условия проблемного обучения.

Проблемные лекции содержат большие резервы повышения эффективности лекции, активизации мыслительной деятельности студентов в процессе усвоения учебного материала, формирования у

будущих специалистов способности самостоятельно решать те или иные теоретические и практические задачи.

Необходимость проблемной лекции вытекает из важности актуальных задач. Для этого важно прививать умение самостоятельно пополнять свои знания, осмыслить большой поток научной информации.

Таким образом, проблемная лекция объективно необходима, она определяет ее сущность. Ее можно охарактеризовать тремя моментами:

1. Она включает проблемное, т.е. теоретически сложное содержание, образующее, если можно так выразить, ее материальную «субстанцию», из структурирования которой преподаватель должен создать остальные элементы лекции. Проблемный, диалектически «расщепляемый» материал и определит проблемный характер деятельности.

2. Проблемная лекция, однако, не ограничивается указанным специфическим содержанием, которое без специального преобразования предстает сознанию студента в «погасшем виде». На наш взгляд, именно так, неполно, понимают проблемную лекцию многие преподаватели. Подлею проблемная лекция предполагает особую комбинацию материала, подачу информации в таком количестве и так, что образуется проблемная ситуация, специфической чертой которой является ее внутренне противоречивый характер. Из-за недостатка в знаниях студентов один факт воспринимается ими как противоречащий другому, обуславливая естественное стремление мышления к преодолению логического барьера, к логическому равновесию. В психологическом плане, возникая на стыке известного с неизвестным, проблемная ситуация характеризуется ощущением близости истины и возникшим вследствие этого желанием, потребностью постичь ее.

3. Но и проблемная ситуация не исчерпывает сущности проблемной лекции, хотя она и составляет ее центральное звено. Характерная особенность проблемной лекции состоит в том, что она раскрывает перед студентами (а значит, вместе со студентами, поскольку проблемной ситуацией они вовлечены в общий мыслительный процесс) тот способ – исторический, логический, экспериментальный, - которым можно прийти к данному знанию.

В литературе имеется несколько вариантов определения сущности проблемной лекции. Иногда проблемной называют лекцию,

в которой рассматриваются еще нерешенные наукой вопросы. Это лекция проблемная по своему содержанию, такая, в которой специально рассматривается важный нерешенный научный вопрос. Другие авторы проблемными называют лекции, посвященные определенным темам данного курса. Большинство авторов к проблемным относят лекции, в которых материал излагается как нерешенная задача. Это лекция проблемная по построению. В ней автор не излагает готовых истин, а создает проблемную ситуацию, сталкивает слушателей с познавательными противоречиями, возбуждая активное мышление.

Такое мышление приходит на основе уже решенных наукой проблем и решаемых сегодня. Проблемно-построенная вузовская лекция – это рассмотрение лектором в поисковом плане одной или нескольких научных проблем на основе анализируемого рассуждения, описания истории открытий и анализа точек зрения и других способов для решения или достижения научной цели. Проблемная лекция – мыслительная, она является диалогом лектора с аудиторией, возбуждает у студента напряженное мышление к творческой работе, вводит его в сферу научного познания.

Задача преподавателя экономических дисциплин состоит в том, чтобы не только дать студенту как можно больше знаний, но и привить ему навыки общественной жизни, научить правильным взаимоотношениям в коллективе. Исходя из специфических функций проблемных лекций по экономическим дисциплинам, можно определить и основные требования к ней:

- повышение воспитательного воздействия лекции, как мощного фактора формирования у молодежи нравственных норм
- научность, обеспечивающая органическое сочетание преемственности теории и практики, творческим решением новых актуальных вопросов теории, логичность и обоснование их доказательства.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Лидия Фока, кандидат наук, конф.

Бэлцкий государственный университет им. А. Руссо

Проблема моделирования познавательной деятельности студентов относится к числу наиболее актуальных на современном этапе развития педагогической науки и практики. Сейчас как никогда

назрела необходимость разработки научных основ и методов конструирования учебной деятельности студентов.

Современная дидактика должна выполнить свое предназначение не просто как «универсальное искусство обучения всех всему», а искусством становления Человека, гражданина, специалиста.

Сегодня, на наш взгляд, как никогда по-особому встает проблема формирования у студентов культуры учения. Возникла необходимость перестройки самого педагогического мышления на основе теории поэтапного формирования умственных действий.

Изучение учебных умений студентов разных факультетов показывает необходимость решить основные задачи данного направления:

1) формирование у студентов умения учиться на основе целенаправленного формирования учебной деятельности;

2) дидактическое обоснование формативного усвоения знаний.

Этот этап работы был направлен на реализацию следующей программы:

- Изучение представлений об учении у студентов на основе уяснения содержания учебного материала его обработки и контроля.

- Исследование уровня усвоения изучаемого материала в условиях репродуктивного и продуктивного обучения.

- Разработка научно-методического обеспечения осуществления поуровневой дифференциации знаний.

Известно, что в большинстве случаев в качестве объекта, подлежащего усвоению выбирались отдельные понятия или система понятий и рассматривался механизм усвоения и дидактические условия их формирования. Однако, нельзя не учитывать следующих факторов:

1) Научные понятия никогда не сводятся к понятиям. Кроме научных понятий, которые составляют фундамент всякой научной системы, она включает законы и научные факты.

2) Любое научное понятие конкретно и определено только внутри соответствующей теоретической системы, поэтому усвоение понятия предполагает усвоение всех смежных с ним понятий и других элементов системы.

3) Связи между понятиями не могут осознаваться студентами, поскольку у них нет четкого представления о том, что такое научный факт. Какое место в научной теории занимают научные факты, какой

закон, поэтому возникает необходимость рассмотрения и логико-методологических знаний.

Анализ учебной деятельности студентов II-III курсов показал что студенты, в подавляющем большинстве употребляя общенаучные термины, не наполняют конкретным содержанием. Не понимая содержания общенаучных терминов, не осознавая признаков понятий, студенты не могут применить их к анализу учебного материала, тем более к решению педагогических задач.

Так как деятельность учения реализуется рядом исполнительных действий и операций различных уровней в иерархии этой деятельности, были рассмотрены те действия, посредством которых и осуществляется усвоение студентами знаний и действий лежащих в их основе. Такими действиями выступали:

- 1) действия уяснения содержания учебного материала;
- 2) действия обработки учебного материала.

В зависимости от наличия или отсутствия прямого сообщения научных знаний преподавателем выделяются три основных вида действий уяснения содержания учебного материала:

1. Уяснение содержания знаний и действий при наличии сообщения их содержания преподавателем.
2. Уяснение содержания конкретных знаний и действий путем выведения их из общих знаний, которые получены от преподавателя.
3. Уяснение содержания знаний и действий путем самостоятельного поиска при наличии косвенной помощи со стороны преподавателя.

Для анализа действий уяснения содержания материала были использованы различные методики: выведение мысли из опыта педагога-новатора; обучение – создатель духовного развития; поспорим с исследователем; педагогическая гармония; рождение идеи; мультикультурное образование; человек – главная ценность мироздания; коллективная защита тезисов; мой алгоритм познания; законы физики и гармония внутри нас; моя оценка отношения к предмету; задание самому себе; оцени самого себя; тайная сила куба и др.

Формы организации обучения опирались на принцип личностно-ориентированного обучения. Особенно продуктивна на первоначальном этапе совместная деятельность преподаватель-студент для уточнения ориентировочной основы действия и перевод

научных основ изучаемой дисциплины в предметно-прикладной интерпретации сообщаемых знаний.

Большую помощь в этом отношении оказывают опорные идеи-маяки, сформулированные тезисы, схемы, интересные научные факты, педагогические ситуации, формулировка теоретических предположений (гипотезы, обобщения, приемы структурирования материала.).

Анализ действия самостоятельного выведения содержания конкретного материала из общих положений, когда необходимо было подвести под понятие, доказательство, показал, что операционная сторона действий усваивается слабо. Около 70-75% допускали ошибки.

Обработка учебного материала производилась с помощью заданий различных уровней. Особое внимание уделялось пониманию изученного на основе переформулирования, конкретизации, умение воспроизвести самостоятельно без опоры на тексты, конспекты, решение различных педагогических задач.

Определенной отработке материала способствовало: а) четкое выделение изучаемых категорий; б) выделение и поиск организации способа действия каждого уровня; в) поэтапная отработка с опорой на внешнюю речь, а затем проговаривание про себя. Результаты показали, что повышение вероятности формативного усвоения знаний находится в прямой зависимости от модели усвоения. Но уже очевидна сама суть: чтобы сформировать в итоге личность будущего специалиста способного не только понять «научную картину мира», необходимо формировать потребность не только к познанию, но и к его преобразованию на основе межнаучных связей и осмысления педагогической теории как основы совершенствования и формирования приемов умственной деятельности.

Теоретическая основа и практическая реализация идей предполагают целесообразный выбор технологического, связующего звена. А это и составляет сущность моделирования и управления познавательной деятельностью.

Общая педагогика рассматривает общие закономерности, принципы, формы, методы обучения и воспитания, но не раскрывает технологические стороны учебно-воспитательного процесса. В связи с этим возникла необходимость совершенствования курса с ориентацией на прикладные аспекты и их конкретизация с учетом особенностей модели усвоения социального опыта.

Логика образовательного процесса, научно-исследовательская деятельность и накопленный многолетний опыт подсказывают, что необходимо выделить с одной стороны и то общее, что необходимо учитывать в работе со студентами на любой стадии их развития, а также и разработка технологии, раскрывающая творческий потенциал и студента и преподавателя. Любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Это особое искусство формирования научной картины мира и разработка содержания и способов организации деятельности самих воспитанников с ориентацией на *духовное становление* личности. Опыт показал, что мысль студента превращается в произведение такого искусства, когда он владеет методами самоорганизации. А это может быть только тогда эффективным, если пробудилась потребность в использовании знаний.

Творческие работы студентов, их размышления по зову души открыли новую страницу в переосмыслении понятий воспитания, обучения, учения.

Результаты обучения в конечном итоге предполагают формирование духовной оси личности. Научить духовности нельзя, её можно впитать опытом своей собственной деятельности на основе целостного подхода в системе тело-душа-дух, не само учение ценно – ценно любовь к учению.

Быть человеком невероятно тяжело и необыкновенно легко, если в глазах твоих и в душе твоей горит живой огонь – любви к тем, кто рядом и кто далеко, к знакомым и незнакомым, ближним и дальним, кому выпало счастье жить на Земле и быть Человеком.

AUTOEVALUAREA CA FACTOR DE SPORIRE A CALITĂȚII PROCESULUI EDUCAȚIONAL UNIVERSITAR

MARINA MORARI, dr.

Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți

În cadrul unei acțiuni didactice se declanșează o conexiune inversă externă – realizată de profesor, care ameliorează sau transformă structural mesajul educațional, și o conexiune inversă internă – realizată de student, când acesta devine capabil de autoevaluare-autoinstruire-autoeducație. Anume în acest moment studentul se transformă din obiect în subiectul propriei sale formări – dezvoltări.

Potrivit idealului pedagogic și scopurilor pedagogice care orientează întregul sistem de învățământ, autoevaluarea studentului

contribuie la depistarea „verigilor slabe” în vederea corectării, ajustării sau restructurării acțiunilor de predare-învățare-evaluare (Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Litera-Litera Internațional, Chișinău-București, 2000, p.26).

Dacă evaluarea calității procesului de învățământ vizează *factorii de stoc* și *factorii de flux* care intervin la nivelul structurii de funcționare a sistemului (Radu, I., *Sinteze pe teme de didactică modernă*, coordonator Radu I., 1986, p.36), apoi autoevaluarea studentului poate deveni factor influent în sporirea calității acestui proces, exprimând calitatea formării studentului într-un moment anumit al evoluției acestuia, dar și dintr-o perspectivă dinamică. În autoevaluare studentul se situează în proximitatea adevărului. În funcție de criteriile explicate de profesor, studentul ajunge să se aprecieze mai just pe sine.

În opinia lui M. Huberman, (Huberman, M., *Evaluating the Effectiveness of Scholing*, International Review of Education, 1973, vol. XIX, № 3, p.356-371.) fiecare act de evaluare cuprinde trei componente:

- o apreciere de valoare asupra calității procesului (criteriile evaluării);

- o acumulare de informații și instrumente utilizabile pentru alte evaluări similare sau în cazul unei reluări ulterioare a proiectului (capacitatea de transfer a evaluării);

- o măsurare a principalelor dimensiuni cantitative ale procesului, ca suport pentru aprecierile calitative ale criteriilor (indicatori calitativi ai evaluării).

Autoevaluarea stabilește eficiența globală a procesului la sfârșitul desfășurării lui sau al unei etape a acestuia. În practica universitară deja sunt implementate diverse metode, tehnici și procedee de autoevaluare a studentului, cele mai răspândite fiind testele. În acest sens, prezintă un interes deosebit viziunea lui Tousignant despre tipurile de evaluare: normativă și criterială. Dacă evaluarea normativă compară comportamentele unui individ cu acelea ale indivizilor din același grup, apoi evaluarea criterială compară comportamentele unui individ cu cele care ar trebui să le manifeste el. Astfel într-o autoevaluare criterială contează diferența dintre performanțele așteptate și cele realizate. Autoevaluarea după criterii furnizează studenților un mesaj clar despre ceea ce trebuie să știe să facă, devenind o practică ce valorizează participarea studentului la propria sa formare, îl face conștient de responsabilitatea sa, sporind motivația pentru învățare. Ca exemple de autoevaluare criterială pot servi:

▪ Algoritmizarea conținuturilor prelegerilor unui curs universitar (Ca exemplu: la Cursul Teoria elementară a muzicii conținuturile temelor pot fi structurate după algoritmul: Conceptualizare muzicologică, Opinia și viziunea compozitorilor, Practicum, Repertoriu de interpretare, Material muzical pentru audiții, Aforisme, Citește și reflectează, Teme și însărcinări, Chestionar recapitulativ etc).

▪ Elaborarea și difuzarea prealabilă a unui chestionar pentru un curs universitar, care se finalizează cu o evaluare finală în formă de colocviu (Ca exemplu: înaintea colocviului studenților li se distribuie un chestionar care cuprinde conținuturile cursului de Metodica Educației muzicale la nivel de cunoaștere și aplicare).

▪ Utilizarea portofoliului, care este un instrument de evaluare flexibil, complex, integrator, incluzând rezultatele obținute prin celelalte metodici și tehnici de evaluare. Portofoliul poate deveni *cartea de vizită* a studentului, în care este vizualizat progresul lui (Cabac, V., *Evaluarea prin teste în învățământ*, Presa universitară bălțeană, Bălți, 1999). Elementele necesare în alcătuirea portofoliului sunt: *scopul* portofoliului, *structura* portofoliului, *contextul și modul de proiectare*. Ca mijloc de valorizare a muncii individuale a studentului, portofoliul poate deveni *factor de dezvoltare* a personalității acestuia. În acest context, studentului i se rezervă un rol activ în învățare. Portofoliul reprezintă un veritabil *portret pedagogic* al lui, relevând nivelul general de pregătire, rezultatele deosebite obținute în unele domenii, rezultatele slabe în altele, interese și aptitudini demonstrate, capacități formate, atitudini, dificultăți întâmpinate etc. (Radu, I., *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981, p.226). Astfel, portofoliul poate fi considerat *instrument de evaluare* pentru profesor (ca model de portofoliu cumulativ - sursă de informație), *instrument de autoevaluare* pentru student.

▪ Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice, care contribuie la conștientizarea propriilor procese metacognitive, ajungând să înțeleagă mai bine noile idei, sisteme, modalități de a relaționa informațiile și conceptele (Temple, Ch., Steele, J., Meredith, K., *Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice*, Supliment al revistei Didactica Pro..., № 2 (8), 2003, p.14). În concluzie, studenții care gândesc critic operează sistematic și reflexiv cu cunoștințele pe care le posedă și, pe măsură ce cresc și învață, se redefinesc pe ei însuși și în felul în care percep lumea.

REALIZAREA CERCETĂRILOR INTERNAȚIONALE TIMSS* ȘI PIRLS** ÎN REPUBLICA MOLDOVA (REZULTATE, PERSPECTIVE)

ILIE NASU dr.,

Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți

Calitatea activității sistemului de educație depinde în întregime de calitatea pregătirii cadrelor didactice. Calitatea pregătirii cadrelor didactice în universitățile Republicii Moldova este o problemă acută, cu multe componente, fiecare fiind realizat în dependență de condițiile desfășurării precesului instructiv: calitatea corpului profesoral; condițiile materiale, spirituale; tradițiile colectivului universitar, cerințele standardului educațional, etc.

Pregătirea cadrelor didactice în condițiile actuale de dezvoltare a sistemului de educație al Republicii Moldova necesită o atenție deosebită la schimbările efectuate în sistemul de educație. Universitățile, în calitate de forgerie a cadrelor pentru întreg sistemul educațional, sunt chemate să reacționeze cu promptitudine la schimbările efectuate în sistemul de educație și, în primul rând, la cele efectuate în sistemul de educație preuniversitar. Este bine știut, că reforma sistemului de educație preuniversitar efectuat în Republica Moldova în anii 1996 – 2005 (ciclul gimnazial) și 2003 -2005 (ciclul liceal) a introdus schimbări esențiale în conținutul și tehnicile de predare. Se presupune că universitățile, care pregătesc cadre didactice pentru sistemul de educație preuniversitar, reacționează corespunzător la aceste schimbări.

Concomitent, în sistemul de educație universitar au loc schimbări radicale de structură și conținut în legătură cu aderarea sistemului de educație universitar al Moldovei la procesul de la Bologna. Este de așteptat ca aceste schimbări să i-a în considerație necesitățile schimbătoare ale sistemului de educație preuniversitar.

Practic, noi suntem martori oculari ai procesului de globalizare, care se petrece în diferite sfere de activitate ale omului, iar în cazul nostru, în sistemul de educație al Moldovei.

Sfera învățământului, care asigură în fine baza progresului tehnico-științific insistă tot mai mult la o colaborare internațională, în care problemele învățământului dintr-o țară anumită pot fi soluționate cu succes numai ținând cont de modul de soluționare a lor în celelalte țări. Argument convingător la cele relatate poate servi suita reformelor școlare din toate țările dezvoltate, cât și din cele în curs de dezvoltare, care au urmat după lansarea primului satelit artificial al pământului, reforme, care mai

continuă și astăzi și vor fi impuse cu mai multă insistență în următoarele decenii.

Acordarea sistemului de educație al Republicii Moldovai la cerințele internaționale necesită studierea componentelor forte ale sistemelor de educație din alte țări și în primul rînd din țările cu succes școlar înalt. Logica, în așa caz ne cere efectuarea în mod obligatoriu a unor lucrări-operării de comparare a rezultatelor școlare din aceste țări. Cel mai reușit lucru de comparare poate servi rezultatele cercetărilor internaționale TIMSS- A Treia Cercetare Internațională la Matematică și Științe și PIRLS – Succesul Copilului la Citire, conduse de către IEA- Asociația Internațională de Evaluare a Randamentului Școlr (Amsterdam, Olanda) , ele reprezentînd o testare concomitentă a elevilor din mai multe țări (la cercetarea TIMSS- 1999 au participat 38 țări, cîte 150 scoli din fiecare țară; la cercetarea TIMSS-2003 au participat 48 țări cu clasa a VIII-a și 26 țări cu clasele a IV-a; la cercetarea PIRLS-2001 au participat 35 țări cu clasele a IV-a. Republica Moldova a participat la cercetările numite, avînd prezente în fiecare cercetare acelaș număr de clase -150 , echivalent obligatorii pentru fiecare țară participantă la proiect), respectînd aceleași condiții de conținut , durată a testării, prezentare grafica a materialelor, tehnologie de organizare a activitatilor, rezultatele fiind evaluate după aceleași criterii în fiecare țară, ceia ce face posibil compararea lor. Testele au fost proiectate în așa fel încât să cuprindă un conținut maxim al programelor de studii din țările participante la cercetare și în același timp, să minimalizeze povara lor pentru elevi.

Tabloul general prezentat în rapoartele internaționale al fiecărei cercetări ne permite să observăm succesul elevilor din fiecare țară în comparație cu rezultatele elevilor din celelalte țări.

Rezultatul elevilor din Moldova la cercetarea TIMSS -1999 (clasa a VIII-a) prezintă:

Succesul la Matematică: Singapore – 604, Media Internațională – 487, Moldova – 469.(Vecini: Sus – România – 472, Jos – Tailanda– 467, Izrael – 466, Tunisia – 448). Punctaj maximal-800.

Succesul la Științe: Chinese Taipei – 569; Media Internațională – 488; Moldova – 459, (Vecinii: Sus: Izrael – 468, România – 472, Jos: Iordania – 450, Iran – 448). Punctaj max..-800.

Cercetarea PIRLS-2001: Clasificarea Generală a Succesului la CITIRE: Suedia -561, Moldova-492. media internațională- 500 ; Belize - 327. La capitolul **Experiența de CITIRE:** Moldova - 480, Suedia 559; media internațională- 500, Belize-330 Punctaj maximal-800.

La **Capacitatea de Utilizare a informației** citite: Moldova -505, Suedia- 559 , media internațională-500; Belize-332.

Decalajul răspunsurilor: Moldova: 15-79; Sus: Slovenia: 17-83; Cipru: 18-77; Norvegia: 19-80; Hong-Kong: 26-92; Jos: Macedonia: 10-55; Turcia: 7-58; Argentina: 5-46; Iran: 4-42. Cel mai bun rezultat: Suedia: 47-96; Cel mai slab: Belize: 1-16; Comparativ: România: 27-81; Rusia: 27-92; Lituania: 36-95; Latvia: 36-96; SUA: 41-89; Olanda: 40-98; Ungaria:36-94; Germania: 34-93; Italia: 36-92.

Cercetarea TIMSS-2003: Clasa a VIII-a: Matematica:Primele 5 locuri le ocupă: Singapore – 605, Koreaia -589 , Hong Kong – 586,Taiwani -585, Japonia – 570. **Ultimele 3 locuri:** Arabia Saudită -332 , Ghana – 276 , Africa de Sud – 264 . **Media Internațională – 467. Republica Moldova -460** . Punctaj maximal-800.

Științe (fizica, chimia, geografia, biologia): Primele 5 locuri: Singapore -578,Taiwani -571, Koreaia – 558, Hong Kong -556, Estonia – 552. **Ultimele 3 locuri:** Botswana -365 , Ghana -255, Africa de Sud – 244 . **Media Internațională – 474. Republica Moldova – 472**

Clasa a IV – a :Matematica:Primele 5 locuri: Singapore -594, Hong Kong -575, Japonia – 565 , Taiwani – 564 , Belgia – 551.**Ultimele 3 locuri:** Filipine -358 , Maroc – 347 , Tunisia – 339 .**Media Internațională – 495.Republica Moldova – 504.** Punctaj maximal-800.

Științe : Primele 5 locuri: Singapore – 565 , Taiwani – 551 , Japonia – 543 , Hong Kong – 542 , Ahglia – 540 .**Ultimele 3 locuri:** Filipine – 332 , Tunisia – 314, Maroc – 304.**Media Internațională – 489 .Republica Moldova – 496,** Punctaj maximal-800.

Realizarea proiectului TIMSS-2003 a creat o situație de excepție, care deschide posibilități sporite de analiză a situației în învățământul preuniversitar la aceste obiecte: matematica, fizica, biologia, chimia, geografia, avînd posibilitatea de a compara rezultatele elevilor din Moldova nu numai cu rezultatele elevilor din alte țări, dar și de a observa tendințele dezvoltării lor în Moldova în cei 5 ani ce s-au scurs de la cercetarea TIMSS-R (1999) pînă la TIMSS-2003.

a) **clasa a VIII-a:**

Matematica:

TIMSS-R - 469 puncte,

TIMSS-2003 - 504 puncte,

Creștere + 35 puncte !

Științe:

TIMSS-R - 459 puncte,

TIMSS-2003 - 472 puncte,

Creștere + 13 puncte !

b) **clasa a IV-a: - în TIMSS-R Moldova nu a participat cu clasa a IV-a – comparațiile sunt imposibile.**

Analiza răspunsurilor Directorilor de școli despre asigurarea materială a procesului de instruire al școlii; a profesorilor de obiect despre pregătirea lor profesională, tehnicile utilizate la studierea materiei cu elevii; al părinților despre anturajul casnic în care trăiesc și activează elevii dau posibilitate de a pătrunde în esența componentelor fiecărui sistem de educație pentru a selecta componentele forte ale sistemelor de educație al țărilor cu rezultat școlar sporit , lucru ce ar permite perfecționarea sistemului de educație al Moldovei după unele criterii bine determinate.

VIZIUNEA HOLISTICĂ ÎN AGROECOLOGIE

*B. BOINCEAN***, *dr.hab., prof. univ.*,

*V. PERJU**, *dr. conf. univ.*,

*S. STADNIC***, *M. NICORICI**

**Universitatea de Stat "Alec Russo",*

***Institutul de Cercetări pentru Culturile de Câmp "Secția"*

Agricultura mondială, inclusiv și în Republica Moldova, la hotare de secole se confruntă cu probleme mari și complexe de ordin economic, energetic, social și ecologic.

Conceptul dominant în cercetare, educație și în largă practică agricolă de intensificare în baza folosirii surselor naturale nerenovabile de energie (gaz, petrol, cărbune) și derivatelor lor (îngrășăminte minerale, pesticide etc.) s-a dovedit a fi efectivă doar la etapa inițială de implementare. Pe parcurs, în pofida extinderii noilor soiuri (hibridi), perfecționarea tehnologiilor de cultivare, nivelul de producție s-a stabilizat, iar pentru unele culturi a apărut chiar tendința de diminuare.

Spre regret, nivelul de producție atins este cu mult mai mic decât cel obținut în cadrul instituțiilor științifice de profil și cu atât mai mult față de potențialul posibil de producție.

Concomitent s-au agravat consecințele negative asupra mediului ambiant (poluarea și degradarea solurilor, poluarea apelor, aerului, etc.) și sănătății oamenilor. Desigur că evoluția situației în agricultură a fost influențată și de condițiile social-economice, tranziția la economia de piață, reformele din agricultură. Ținând cont de cele menționate mai sus, putem afirma că agricultura n-a asigurat o dezvoltare durabilă care presupune îndeplinirea necesităților generațiilor curente în produse alimentare fără a afecta o astfel de posibilitate pentru generațiile viitoare. Cu alte cuvinte, existența noastră la moment e bazată pe un împrumut luat de la generațiile viitoare. Să ținem cont la fel de faptul că solul, plantele, animalele, apa etc. nu sunt doar produse folosite în asigurarea necesităților

oamenilor, dar joacă un rol polifuncțional în menținerea echilibrului natural. Activitatea umană a contribuit în mare măsură la vulnerabilitatea ecosistemelor naturale.

Dacă comparăm diferența structurală și funcțională a ecosistemelor naturale și agroecosistemelor apoi constatăm următoarele:

- ecosistemele naturale posedă o productivitate mijlocie, o interacțiune trofică complexă, o diversitate biologică și genetică înaltă, un circuit închis de elemente biofile și energie, o stabilitate înaltă și lipsa dependenței de activitatea umană;

- agroecosistemele posedă o productivitate înaltă, o interacțiune trofică simplă (liniară), o diversitate biologică și genetică redusă, un circuit deschis de elemente biofile și energie, o stabilitate joasă și o dependență înaltă de activitatea umană (după Gliessman, 1998).

Astfel, agroecosistemele au pierdut din stabilitatea lor din cauza micșorării biodiversității și, corespunzător, simplificării complexității legăturilor trofice, deficitului necompensat de elemente biofile și energie extrasă din circuit cu producția agricolă. Ca rezultat, intervenția omului în scopul menținerii echilibrului agroecosistemelor a devenit obligatorie. Cu cât agroecosistemele sunt mai aproape de ecosistemele naturale după structura și funcția lor, cu atât ele sunt mai durabile. Ecosistemele naturale trebuie să servească ca model pentru construirea agroecosistemelor. În perioada postbelică, odată cu extinderea terenurilor arabile din contul defrișării pădurilor, pajiștilor, deștelenirii terenurilor accidentate, specializării și concentrării atât în ramura fitotehniei cât și zootehniei, a apărut iluzia că cu ajutorul substanțelor chimice din exterior, de regulă de sinteză chimică, este posibilă menținerea și sporirea nivelului de producție și fertilitate în agroecosisteme. Datele experimentale obținute în experiențe de lungă durată la ICCC "Selectia" timp de mai bine de 40 ani nu confirmă acest fapt. Mai mult ca atât, extinderea folosirii substanțelor chimice în condițiile majorării prețurilor la ele este problematică din punct de vedere energetic, economic și ecologic. Studiarea interacțiunii dintre sol și plantă în cadrul relațiilor de producere, ținând cont de influența lor asupra mediului ambiant nu este suficient. Astfel, perceperea agroecologiei ca știință care determină folosirea conceptului și principiilor ecologice în proiectarea și dirijarea agroecosistemelor durabile nu corespunde realității. (după Gliessman, 1998). De aceea, majoritatea specialiștilor în domeniu consideră necesar de a determina **agroecologia ca ecologia întregului sistem de producere a hranei**. Această definiție depășește hotarele existente în înțelegerea procesului de producere și influenței lui asupra

mediului înconjurător la nivel de câmp și gospodărie. Această viziune sistemică permite găsirea căilor eficiente de dezvoltare durabilă la nivel de societate, deoarece asigurarea cu produse alimentare a populației include în afară de procesul de producere la fel transportarea, prelucrarea, ambalarea și comercializarea produselor pe întreg lanțul de producere.

Industrializarea în agricultură cu specializare și concentrare masivă a dus nu numai la separarea plantelor și animalelor, dar și la separarea omului de sursele sale de hrană și legătura sa cu mediul ambiant. Un accent exagerat a fost pus pe folosirea extensivă a surselor energetice nerenovabile (țiței, gazul natural etc.), care sunt limitate în lume și prețurile la ele vor fi în continuă creștere, cu toate că în agricultură scopul principal l-a constituit întotdeauna acumularea energiei solare prin intermediul fotosintezei plantelor. Odată cu globalizarea economiei produsele alimentare pot fi transportate la distanțe mari fără a ține cont de proveniența lor, modul de creștere, prelucrare și influența asupra mediului ambiant. Aspectele economice domină asupra necesității respectării legităților agronomice și ecologice. Mai mult ca atât externalizarea cheltuielilor și impactului negativ asupra mediului ambiant și sănătății oamenilor nu permite de a conștientiza profunzimea dezechilibrului existent în natură și adoptarea măsurilor urgente de ameliorare a situației. În contextul celor expuse apare necesitatea reexaminării sistemelor existente de asigurare cu produse alimentare, care permit folosirea rațională a surselor energetice nerenovabile, o integrare armonioasă cu mediul ambiant și fără a aduce prejudicii sănătății oamenilor. Aceasta presupune studierea aprofundată a structurii și funcțiilor ecosistemelor naturale, modul în care agroecosistemele pot fi structurizate similar și nu doar numai în scopul obținerii unui nivel înalt de producție. Omenirea se află în fața dilemei - cum de asigurat cerințele crescânde a populației în produse alimentare fără a afecta mediul ambiant și sănătatea oamenilor. De la studierea fiecărei culturi în parte cu folosirea nelimitată a surselor nerenovabile de energie la creșterea ei treptat vom trece la întreg sistemul de aprovizionare cu produse alimentare în condițiile resurselor naturale limitate. Este bine cunoscut faptul că doar aproximativ 25% din toate cheltuielile energetice la producerea produselor alimentare sunt legate de producerea propriu-zisă în gospodăriile agricole. Celelalte 75% sunt direcționate la procesare, transportare, comercializare etc. Analiza interacțiunii pe întreg lanțul trofic este imposibilă fără o conlucrare a specialiștilor de diferit profil. Bineînțeles că alegerea unui sau altui sistem de agricultură și de asigurare a populației cu produse alimentare va

depinde de starea social economică concretă. Un rol decisiv în obținerea efectului scontat în armonizarea producerii agricole, ocrotirii mediului și sănătății oamenilor o are consumatorul. Doar un consumator bine informat despre consecințele tuturor verigilor lanțului trofic asupra mediului și sănătății omului poate interveni și schimba situația spre bine. Extinderea agriculturii ecologice (organice, biologice) se datorește în mare măsură faptului conștientizării de către producători și consumatori a legăturii directe dintre ei prin folosirea produselor certificate, excluderii verigilor intermediare dintre ei. Concomitent, consumatorii se pot convinge în posibilitatea producerii produselor alimentare cu excluderea substanțelor chimice, asigurând sănătatea oamenilor și calitatea mediului ambiant. Succesul agriculturii pe viitor nu poate fi asigurat doar în baza perfecționării tehnologiilor de cultivare a plantelor și creșterea animalelor, chiar cu o atenție sporită asupra problemelor ocrotirii mediului. Atenție sporită necesită căutarea soluțiilor alternative care există la moment, care prevăd sporirea eficacității folosirii surselor nerenovabile de energie, permit ocrotirea mediului ambiant și sănătății oamenilor.

În mare măsură, situația creată este rezultatul dominării atât în cercetare, cât și în educație a metodelor analitice, reduționiste în detrimentul metodelor de sinteză, sistemice. Unul din savanții ruși A. Doiarenko scria: "*Cauza corelației slabe a științei cu viața constă în faptul că știința agrară se dezvoltă pe cale analitică, iar viața și procesele complicate în natură pe cale sintetică... în domeniul cunoștințelor agrare se simte o lipsă acută a succeselor obținute în cercetările analitice fărâmițate în îndestularea cerințelor practice bazate pe sinteza (complexitatea) întregii gospodării*". Deseori cercetătorii, care studiază influența diferitor factori în obținerea unui nivel de producție înalt ironic, constată că suma adaosului în producție de la fiecare factor în parte este cu mult mai mare decât influența lor sumară în comun. De aceea orice recomandare științifică elaborată în condiții concrete este valabilă pentru aceste condiții concrete și nu poate pretinde la toată diversitatea de condiții pedologice, climaterice, economice, sociale etc. din altă localitate. În așa mod, rolul proprietarilor de teren, fermierilor în adaptarea rezultatelor sau concretizarea lor în condițiile reale ai fiecărei gospodării este enormă.

Același lucru există și în educație. Suma cunoștințelor obținute la diferite discipline, la diferite catedre nu este echivalentă cu cunoștințele necesare pentru luarea deciziei în situații concrete de viață. În legătură cu aceasta crește rolul cercetărilor interdisciplinare cu participarea specialiștilor de diferit profil cu necesitatea sintezei ulterioare a

cunoștințelor obținute. Schimbări interesante au loc în structura universităților din majoritatea țărilor din lume. Catedrele de profil agrar se unesc în cadrul unor instituții separate în scopul soluționării problemelor de interes comun, preponderent de ordin ecologic și economic - folosirea rațională și păstrarea resurselor naturale. La stațiunile experimentale se formează grupe complexe de cercetători alcătuite din specialiști de diferit profil, orientați la soluționarea unei probleme în cadrul unui program unic de cercetare.

Metoda clasică de instruire în instituțiile superioare de învățământ este bazată pe divizarea obținerii cunoștințelor pe discipline la diferite catedre fără abordarea interacțiunilor și concomitent pe divizarea în cei care aduc cunoștințe (profesorii) și cei care le însușesc (studenții). În așa mod, studenții sunt izolați de problemele reale, diverse și complexe cu care se confruntă sectorul agrar, iar transferul de cunoștințe într-o singură direcție de la profesor spre student nu permite de a valorifica potențialul creativ al studenților de a-i include activ în căutarea soluțiilor alternative la problemele existente în diversele verigi de producere a produselor alimentare. De aceea, este foarte importantă trecere de la învățământul informativ la învățământul formativ, la care și profesorul și studentul devin partenerii în formarea competențelor. Ținând cont de limita resurselor nerenovabile de energie și impactul negativ al omenirii asupra mediului ambiant întocmai o astfel de abordare a problemelor va domina în perspectivă în domeniul agroecologiei atât în cercetare cât și în procesul didactic, care sânt în legătură directă reciprocă. Desigur că aceasta nu exclude necesitatea prelegerilor în programul de pregătire a studenților, dar sporește activitatea participativă a studenților prin includerea lor în căutarea soluțiilor la problemele practice întâlnite în producerea reală și abordate fie nemijlocit în gospodăriile agricole, fie la întâlnirile cu specialiștii din diferite sectoare ale lanțului de producere a produselor alimentare. Ponderele orelor desfășurate în afara sistemului clasic de instruire sporește esențial. În așa mod studenții vor deprinde iscusința de a gândi transdisciplinar, de a găsi interacțiunea și interinfluența dintre factorii de producere și resursele naturale pe de o parte, și, factorii de producere și sfera socială pe de altă parte. Este bine cunoscut faptul că studierea (însușirea) prin acțiuni este cu mult mai efectivă decât studierea în baza memorizării faptelor. Stimularea curiozității și capacității de a găsi soluții în afara fiecărei discipline în parte este baza sistemului alternativ de instruire în agroecologie. Cunoașterea prin acțiune de cercetare este cea mai potrivită cale de studiere atât pentru profesori, cât și pentru studenți.

Toți participanții la procesul de studiere învață, fără a fi divizați în învățător și învățăcel. Studierea prin experiență și practică nemijlocit în condiții de viață, fie în gospodăria agricolă, fie la întreprinderea de prelucrare, ambalare, comercializare etc., fie în discuții cu specialiștii din diferite domenii cu abordarea problemelor practice schimbă esențial modul de percepere a complexității și interacțiunii diferitor factori, impulsionează nivelul de creativitate în căutarea soluțiilor potrivite, sporește responsabilitatea studenților și profesorilor. De lipsa unei conlucrări armonioase dintre specialiști în diferite domenii dă dovadă și implementarea rapidă a programului "Pământ" în Republica Moldova. Aspectul economic de scurtă durată a dominat asupra aspectului economic de lungă durată. Nu s-a ținut cont de necesitatea organizării terenurilor în bază de landșaft în scopul prevenirii proceselor de eroziune și micșorării pericolului secetelor frecvente în zona de stepă a Moldovei prin intermediul amplasării în teren a unei „carcase” verde din fâșii de păduri. Soluționarea acestor probleme după privatizarea terenurilor necesită cheltuieli cu mult mai mari decât la etapa inițială, până la privatizare.

Un alt exemplu este evoluția sistemelor de agricultură în Republica Moldova. Implementarea sistemului de agricultură cu dominarea culturilor prășitoare a fost determinată de efectul economic înalt la etapa inițială. Treptat s-a dovedit că acest sistem de agricultură nu asigură reproducerea fertilității solului, care devine o barieră de nedepășit în sporirea nivelului de producție. Din aceste considerente, o valoare deosebită pentru noi prezintă păstrarea experiențelor polifactoriale de lungă durată și ba chiar extinderea lor în diferite zone ale republicii pentru monitorizarea nu numai nivelului de producție, dar și a modificărilor fertilității solului. La nivel global aceste experiențe servesc pentru evaluarea intensității "efectului de seră", schimbării climei etc.

Viziunea simplistică de dominare a omului asupra naturii a dus la elaborarea unor măsuri aspre de "luptă" cu bolile, dăunătorii, buruienile, etc. Folosirea în acest scop a unor substanțe de sinteză chimică, care nu au analogi în natură, a dus la agravarea stării ecologice și sănătății oamenilor. Pe bună dreptate aici necesită clarificate cauzele apariției bolilor, dăunătorilor și buruienilor și lichidarea lor, deoarece "lupta" cu consecințele apariției lor este asemănătoare tentativei de a urca în trenul, care merge cu o viteză ce depășește viteza de fugă a omului. În pofida perfecționării vertiginoase a preparatelor chimice, pierderile în producție din cauza bolilor, dăunătorilor și buruienilor nu au scăzut, dar din contra au crescut semnificativ.

Astfel, situația creată la zi atât în cercetare, cât și în sistemul educațional în domeniul agroecologiei necesită modificări ce țin de implementarea unei viziuni holistice (sistemice) în schimbul viziunii simpliste (reducționiste), care a dominat o perioadă îndelungată în ambele domenii de activitate.

Bibliografie:

1. Agroecology: the Ecology of Food Systems / C. Francis, Lieblein G, Gliessman S. etc. - Journal of Sustainable Agriculture, vol. 22 (3): 99-118, 2003.
2. Stephen R. Gliessman, Agroecology. Ecological Processes in Sustainable Agriculture. - Lewis publishers, 2000-357p.
3. Challenges in designing ecological agriculture education: A Nordic perspective on change / C. Francis, Gheir Lieblin, Juhe Helenius etc. - American Journal of Alternative Agriculture, vol. 16 (2) 2001.
4. Крупеников И. А., Боинчан Б. П. Чернозёмы и экологическое земледелие. - Бэлць, 2004, 168 с.
5. Geirfieblein, Edvin Otergaard, Charles Francis. Becoming an agroecologist through action education - College of Ariculthural science and Natural Resources, Journal N04-02, University of Nebraska.
6. Pimentel D, Dazhong W., Jiampietro M. Tehnological changes in energy use in U.S. agricultural production // Agroecology. Reserching the ecological basis for sustainable agriculture. Ecological studies 78, p.305-321
7. Дояренко А. Г. Факторы жизни растений. М. :Колос, 1986

RACORDAREA INTEROGĂRII MULTIPROCESUALE LA ELABORAREA SARCINILOR DIDACTICE PE NIVELE

Nicorici Maria, lector sup.

Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți

Se propune metodologia racordării interogării multiprocesuale la sarcinile didactice pe nivele. Se expun îmbinările echivalente pentru întrebările interogării multiprocesuale, cât și pentru sarcinile didactice pe nivele. Strategia didactică în cauză facilitează notarea în procesul educațional. Se prezintă tipologia întrebărilor și sarcinilor didactice care pot fi formulate în evaluarea finală, dinamică etc.

Introducere

În cadrul procesului educațional fiecare cadru didactic efectuează diverse forme de evaluare (în literatura de specialitate fiind propuse

suficient). Actualmente prezintă interes necesitatea și importanța implementării “Interogării multiprocesuale” – tehnică a programului Lectură, Scriere pentru Dezvoltarea Gândirii Critice. Utilizarea acestei tehnici în cadrul orelor este foarte benefică, și utilă atât pentru profesor, cât și pentru student, fiindcă atestă concomitent nivelul profesionalismului, măiestria dascălului și al respondentului de a lansa și răspunde la întrebări adecvate situației.

Pentru ca această tehnică să fie mai reușită și de un real folos e necesar de a o racorda la taxonomia obiectivelor, procesele de cogniție și la metodologia elaborării sarcinilor didactice pe nivele. Această racordare va facilita, într-un fel, activitatea profesorului la disciplină, va favoriza aprecierea corectă a competențelor celui evaluat și nu în ultimul rând, vor dispărea o multitudine de situații “delicate” care parvin în procesul notării evaluatilor. Atât întrebările din cadrul interogării multiprocesuale, cât și elaborarea sarcinilor didactice pe nivele, țin de folosirea unor formule specifice asemănătoare, care facilitează din plin activitatea profesorului și a respondentului.

Reflecții și rezultate

Consider că această simbioză dintre interogarea multiprocesuală și sarcinile didactice pe nivele sunt necesare să persiste mereu în activitatea profesorului și nu în ultimul rând, chiar, și a administrației instituției.

Deci,

a) **Interogarea multiprocesuală** se realizează prin formularea diferitor tipuri de întrebări:

- *Literale* – sunt acele la care răspunsul poate fi găsit în textul studiat.
- *Traducere* – cer modificarea, traducerea informației anterioare sub altă formă.
- *Interpretative* – permit crearea conexiunilor dintre idei, fapte, definiții, valori.
- *Aplilncative* – oferă posibilitatea rezolvării diferitor probleme de logică, racordarea celor studiate la problemele vieții cotidiene.
- *Analitice* – solicita formulări în scopul cercetării profunde a problemelor, impun expunerea argumentelor și contraargumentelor.
- *Sintetice* – se bazează pe cunoștințele acaparate anterior, cer niște soluții nestandard, creative, expuse logic în viziunea respondentului.

- *Evaluative* – se bazează pe creativitatea elevului, sunt formulate astfel încât cer aprecieri proprii din partea respondentului cu anumite calificative.(3)

b) **Sarcina didactică (SD)** este un “quantum” de cunoștințe și capacități care urmează să fie dobândite de elevi conform anumitor obiective specifice și concret proiectate în mediul școlar sau extrașcolar. [1]

Sarcinile didactice proiectate pentru fiecare lecție rezulta din coerența obiectivelor disciplinare după modelul nominalizat:

Obiective cadru – obiective referință – obiective operaționale = obiective evaluare = sarcini didactice

Se presupune elaborarea sarcinilor didactice de 4 nivele. [2]
Fiecărui nivel i se atribuie anumite îmbinări de formulare și notele care ar corespunde aproximativ fiecărui nivel. De exemplu,

- pentru SD, nivelul I, se acordă nota 5-6
- pentru SD, nivelul II, se acordă nota 7-8
- pentru SD, nivelul III, se acordă nota 9
- pentru SD, nivelul IV, se acordă nota 10

În tabelul 1 se expune modalitatea racordării, interogării multiprocesuale la taxonomia obiectivelor și sarcinilor didactice pe nivele după cum urmează:

În coloana numărul 1 sânt nominalizate tipurile de întrebări cu echivalentul sarcinii didactice.

În coloana numărul 2 sânt grupate cuvintele cheie care pot fi utilizate atât la formularea întrebărilor interogării multiprocesuale, cât și a sarcinilor didactice, iar coloana numărul 3 reflectă antrenarea proceselor intelectuale prin utilizarea întrebărilor și sarcinilor de acest gen.

În coloana numărul 4 se propun notele care pot fi acordate studenților pentru realizarea întrebărilor și sarcinilor didactice din cadrul evaluărilor orale sau scrise etc.

O modalitate de a realiza racordarea întrebărilor interogării multiprocesionale la sarcinile didactice pe nivele se poate efectua în timpul seminarelor – intelectuale, dezbaterilor, investigațiilor științifice, experimentului, si in cadrul diverselor etape ale lecției, cum ar fi: evocarea, realizarea sensului, asigurarea retenției și a transferului.

Racordarea interogării multiprocesuale la taxonomia obiectivelor si elaborarea sarcinilor didactice pe nivele

Tipuri de întrebări	Sarcini didactice		Nota
	Îmbinări adecvate pentru formularea tipurilor de întrebări si a sarcinilor didactice pe nivele	Racordarea la obiective, procesele de cogniție.	
Literale = SD – 1	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Completează spațiul punctat... ➤ Enumera asemănările... ➤ Notează părțile componente... 	Necesita reproducea mnemonica a datelor, noțiunilor, legilor. Efortul din partea respondentului este minim, răspunsurile fiind găsite cu ușurință in text. Sunt antrenate Percepția si Memoria	5-6
Traducere= SD=2	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cum va imaginați informația sub alta forma... ➤ Stabilește relația corecta dintre cele doua coloane. ➤ Efectuează un nou algoritm in baza celui cunoscut... ➤ Cum se va realiza in practica... 	Necesita operații logice elementare, cer priceperi de a expune informația in alta forma sau chiar modificarea ei. Răspunsul direct la informație in text lipsește	7
Interpretative = SD =3	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Precizează efectul... ➤ Care e opinia... ➤ Cum înțelegi... ➤ Realizează o schema care ar reda... ➤ Observa procesul... ➤ Prezintă cifrele intr-un grafic... 	Necesita înțelepciune in interpretarea faptelor, cer operații elementare de gândire logica (generalizări, concretizări). Formează cunoștințe si abilitați de a reproduce conexiunea dintre idei, fapte, definiții, valori.	8

<p>Aplicative = SD – 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cum am putea modifica ... ➤ Cum se aplica in ... ➤ Determina criteriile ... ➤ Compara datele ... 	<p>Necesita operații logice, cer racordarea situațiilor la viața cotidiană, analiza datelor și a experimentelor, realizarea generalizărilor și sintezelor. Utilizarea problemelor inductive și deductive</p>	<p>8</p>
<p>Analitice = SD -3</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Demonstrează ca ... ➤ Care este diferența dintre ... ➤ Distinge avantajele și dezavantajele ... ➤ Care este sensul ... ➤ Ce prezintă ... 	<p>Necesita o analiză minuțioasă a problemelor cu expunerea argumentelor și a contraargumentelor, cer operații logice complicate (transfer, expunere, inducție, deducție, demonstrare, evidențiere, asociere.).</p>	<p>9</p>
<p>Sintetice = SD - 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cum ar decurge ... ➤ Elaborează schema ... ➤ Modelează sau modifica proiectul ... ➤ Ar putea exista și o altă soluție ... 	<p>Necesita operații complexe de gândire logică cu elemente de creativitate. Identificarea și rezolvarea problemelor nestandard. Expunerea unor noi soluții, fără a le avea pregătite din timp. Adoptarea deciziilor.</p>	<p>9</p>
<p>Evaluative = SD – 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Argumentează faptele ... ➤ Apreciază importanța temei ... ➤ Compara eficiența activității ... ➤ Elaborează un proiect , un portofoliu , raport ... ➤ Ce se poate întâmpla dacă ... 	<p>Necesita procese de dezvoltare a potențialului creativ al elevului. Se face apel la gândirea creativă în realizarea sarcinilor didactice. Cer aprecieri de valoare, luări de atitudine din partea elevului. Necesita compararea și enunțarea concluziilor, susținerea argumentelor.</p>	<p>10</p>

În tabelul care urmează (2) se propune un exemplu de racordare a interogării multiprocesuale la sarcinile didactice pe nivele la disciplina Sistematica plantelor. Pentru fiecare tip de întrebare și sarcină didactică sânt elaborate conținuturile conform modului și notelor respective.

Tabelul 2

Exemplu racordării interogării multiprocesuale la sarcinile didactice pe nivele în cadrul modului Sistematica plantelor

<i>Modu- lul</i>	<i>Tipul întrebării</i>	<i>Nivelul sarcinii didactice</i>	<i>Conținutul întrebării si a sarcinii didactice</i>	<i>Nota</i>
SISTEMATICAPLANTELOR	<u>Literale</u>	SD- 1	<ul style="list-style-type: none"> • Indica 3 tipuri de bacterii după forma. • Numește tipurile de pigmenți grație cărora algele au fost categorisite in trei grupe • Definește noțiunea de simbioza 	5-6
	<u>Tradu- cere</u>	SD - 2	<ul style="list-style-type: none"> • Stabilește pașii algoritmului pregătirii preparatului si examinării la microscop a bacteriei fânului. • Descrie talul homeomer si heteromer al lichenilor 	7
	<u>Interpre- tative</u>	SD -2	<ul style="list-style-type: none"> • Calculează numărul de bacterii in 24 ore ce rezulta de la diviziunea unui singur exemplar, cunoscând ca viteza diviziunii se realizează de 3 ori per ora. • Cum explici noțiunea de ciuperca si bacterie parazita? 	8

	<u>Aplicative</u>	SD - 3	<ul style="list-style-type: none"> • Analizați structura talului la Spirogira sp. și Chara fragilis și nominalizați unele particularități distinctive în structura acestora. • Ce s-ar putea întâmpla cu plantele și animalele moarte dacă n-ar exista bacterii și ciuperci în lanțul trofic? 	8
	<u>Analitice</u>	SD – 3	<ul style="list-style-type: none"> • Cum argumentezi postulatul: Mușchii sunt considerați ca ramura închisă în evoluția plantelor? • Ce reprezintă sporul și care este semnificația lui în ciclul vital al bacteriilor? 	9
	<u>Sintetice</u>	SD – 4	<ul style="list-style-type: none"> • Imaginați-va o diagramă care ilustrează schimbarea masei uscate a frunzelor și a tuberculelor de cartof, timp de 5 luni. Cum explicați, de ce masa tubercului continuă să crească, deși cea a frunzelor scade? 	0 1
	<u>Evaluative</u>	SD- 4	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciază rolul bateriilor în circuitul materiei organice în natură. • Explica prioritatea evolutivă a apariției seminței în viața plantelor 	0 1

Concluzii

Tinând cont de prevederile demersului educațional actual, prioritatea abordării tematicii respective propune utilizarea în cadrul orelor a întrebărilor interogării multiprocesuale și a sarcinilor didactice pe nivele,

care oferă posibilitatea de-a aprecia nivelul competențelor, cunoștințelor și abilităților, cât și a inteligenței profesionale.

Referințe bibliografice

1. Sorin, Cristea „Dicționar de termeni pedagogici”, Ed. Didactica si Pedagogica, București, 1998.-394 p.
2. Stoica, A., Musteață, S., „Evaluarea rezultatelor școlare”, Ed. Liceum, Chișinău, 1997.-38 p.
3. Didactica Pro...Buletin de teorie și practică educațională, № 2, septembrie 2000.-64 p.

ORIENTAREA STUDENȚILOR SPRE EDUCAREA UNUI MOD SĂNĂTOS DE VIAȚĂ LA ELEVI

*VEACESLAV PULBERE dr. conf.,
PAIZEV OXANA, studentă,
Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți
NINA PULBERE gradul didactic I, profesoară
Școala nr. 9 din Bălți*

Studentul de azi, profesorul de mâine, îl va putea ajuta pe elev să facă primul pas în formarea deprinderilor de a duce un mod sănătos de viață. Al doilea pas copilul îl va face singur, cu neîncredere. Al treilea îl va face fiind mai sigur. Dar acest proce va putea fi dirijat de o personalitate ce posedă cunoștințe temeinice și tehnologii în domeniul dat.

Pe parcursul ultimilor ani, în literatura pedagogică au apărut numeroase lucrări care, într-un mod sau altul, se referă la noțiunea “mod de viață” [1;2]. Numeroși autori consideră că modul de viață este o categorie biosocială, ce determină tipul de activitate spirituală și materială în viața omului [3;4]. Modul de viață este cercetat ca o existență integrală a individului în lumea lui internă și externă [5], ca un complex de acțiuni și trăiri sufletești, cu deprinderi utile de consolidare a resurselor naturale de sănătate.

În același timp, noțiunea “mod de viață” include activitatea de muncă, socială și psiho-intelectuală a omului [2], activitatea motoră, obișnuințele, regimul, ritmul, tempoul vieții, particularitățile de odihnă și de comunicare [1].

Modul de viață care influențează pozitiv asupra sănătății determină noțiunea de “mod de viață sănătos” [6]. Tot în ultimii ani, mai cu seamă în literatura rusă, au apărut și o serie de materiale în care se trasează problema educării unui mod sănătos de viață în școala de cultură generală.

Au fost elaborate planuri, programe, manuale și ghiduri consacrate problemei în cauză [7].

În statele europene, educarea modului sănătos de viață se promovează în cadrul cursului de Valeologie, în Federația Rusă – în cadrul programului “Sănătatea” [7], iar în ultimii ani tot mai mult se implementează și cu cursul de Valeologie [1;2;5;7]

Cu toată actualitatea problemei, în școlile din Republica Moldova cursuri, programe integrale, ghiduri privind educarea unui mod sănătos de viață sunt insuficiente la număr și încă nu și-au găsit o aplicație largă. Deși în literatura pedagogică apar unele publicații răzlețe consacrate subiectului [8;9], problema în cauză nu se abordează la catedrele și facultățile de profil pedagogic. Nu se acordă atenție meritată nici în instanțele superioare ale Ministerului Educației.

În școlile noastre, se promovează unele măsuri de asanare, dar ele sunt cuprinse în cadrul orelor educaționale sau se promovează sub optică informațională în cadrul disciplinelor de cultură generală din clasele superioare.

Tendențele negative alarmante ale stării sănătății generației în creștere pun însă în fața școlii sarcini noi: de a forma la elevi bazele motivaționale ale modului sănătos de viață, de a le altoi un stereotip individual și social argumentat de activitatea viabilă.

Iată de ce acum ca niciodată apare necesitatea implementării cursului integral de Valeologie în școală. Numai în cadrul unui asemenea curs vor putea fi ameliorate problemele anterior abordate.

Valeologia pedagogică integrează anatomia și fiziologia vîrstelor, igiena școlară, psihologia, pedagogia, organizarea învățămîntului, educația fizică, pediatria și metodicile particulare [2]. Valeologia este știința despre legitățile și mecanismele cultivării, păstrării și consolidării sănătății omului. Cuvîntul-cheie din această definiție este *cultivării*, ceea ce înseamnă că în structura asigurării sănătății prioritatea aparține aspectului pedagogic, esența căruia constă în cultivarea la copii a principiului individual de promovare a unui mod sănătos de viață.

Potențialul vital, viabilitatea nu sunt axiome. Aceștia sunt niște muguri ce se formează și se consolidează pe parcursul educației și numai educația specifică naturii omenești descoperă și amplifică potențialele vitale adecvate. Educația neconcordată naturii omenești duce la aceea că, în rezultatul alternării generațiilor, prioritățile viabile ale organismului se distrug, se istovesc. Astfel, modul sănătos de viață devine o categorie pedagogică, pe cînd boala – o categorie medicinală.[4] În așa mod,

sănătatea ori se formează și se dezvoltă, ori se distruge și se pierde în timpul educației omului în familie, în grădinița de copii sau în școală.

În virtutea acestor idei, apare necesitatea implementării în gimnazii a unui curs de Valeologie sau a unui curs integral – “Modul sănătos de viață” sau “Pentru sănătate”.

Indiferent de faptul cum va fi nominalizat acest program, vom propune pentru discuție și pentru a fi aplicat în școala primară un proiect curricular, sperînd că acesta va sta la baza unei programe integrale “Modul sănătos de viață” în școala primară pentru clasele I-II.

Aplicarea practică a subiectelor demersului (proiectului) (modalitățile tehnologice ale situațiilor de joc, creativitatea, selectarea tehnologiilor de analiză și autoanaliză valeologică, care i-ar ajuta pe elevi să-și formeze modul său de viață) depinde de profesionismul profesorului, de particularitățile de vîrstă ale elevilor, precum și de unele condiții de ordin geografic.

Demersul curricular include trei module.

I –modulul, numit “Pentru sănătate”; II – modulul, numit “Reguli pentru viață”;III – modulul, numit “Învață-te a fi și a trăi”;În primul modul sunt incluse 14 teme cu subiecte concrete recomandate pentru a fi promovate în clasa I, semestrul I.

În al doilea modul sunt prevăzute 16 teme cu subiectele respective pentru clasa I – semestrul II și clasa II – semestrul I. Distribuirea lor pe clase rămâne pe seama profesorului.

Modulul III cuprinde 12 teme și subiectele propuse se recomandă a fi aplicate în clasa II – semestrul II. Temele și subiectele în fiecare clasă și semestru se vor promova atît din contul orelor de clasă, cît și prin implementarea lor în orele disciplinelor. Limita de spațiu nu ne permite la o analiză detaliată a demersului propus. Ne vom referi numai la subiectele-cheie a fiecărui modul.

Modulul I “Pentru sănătate”, Clasa I, semestrul I

Apa. Pielea. Curățenia; Lumina. Ochii. Vederea; Sunetele. Auzul. Urechile; Dinții; Perișta și pasta de dinți; Steriotipurile (deprinderile) dăunătoare.

Modulul II “Reguli pentru viață”; clasa I, semestrul doi; clasa a II-a, semestrul I

Maladiile și suferințele omului; Rezistența. Tratamentul și profilaxia bolilor; Policlinica. Spitalul. Punctul medical; Vaccinile și vaccinarea; Medicamentele. Preparatele farmacologice; Îngrijirea mîinilor și picioarelor; Pielea. Bronzarea. Transpirația; Alimentarea. Foamea și setea;

Odihna. Somnul; Comportarea și dispoziția la școală. Dispoziția și comportarea după lecții; Evitarea intoxicațiilor. Protecția și prognoza meteo. Cum ne protejăm de fracturi, presuri, leziuni. Electricitatea. Electrocutarea. Focul și regulile de comportare. Fântâna. Rîul. Iazul. Casa mea – cetatea mea. Strada și transportul. Transmițătorii de boli: insectele, șobolanii, șoarecii. Animale domestice. Intoxicațiile cu lichide, vapori, gaze, fum, alimente. Fracturi. Entorse. Extinderi. Invaziile corpurilor străine în ochi, ureche, nas, faringe. Mușcăături de șerpi veninoși, câini, pisici, insecte. Preocupările actuale ale medicinei.

Modulul III “Învăță-te a fi și a trăi”, Clasa II, semestrul al II-lea

Frica. Teama. Să fim buni și nu răi. Adevărul și minciuna. Să fim discreți și relaxați. Deprinderi și obișnuințe dăunătoare. Pedepsele și atitudinea față de ele. Comportarea și politețea. Durerea și comportarea. Glume nedemne. Cuvinte urâte. Cum se alege prietenii. Ajută părinții. Ajută bolnavii, bătrînii.

Referințe bibliografice

1. L. Nazarciuc. *Demers inovativ în serviciul unei educații pentru sănătate*. Tradiționalism și modernism în educație. Realitate și deziderate. Materialele conferinței științifico-internațională. Chișinău 2003, 281p.
2. V. Pulbere. *Secvențe curriculare în educarea modului sănătos de viață a elevilor în școala primară*. Tradiționalism și modernism în educație. Realitate și deziderate. // N. Pulbere– Materialele conferinței științifico-internaționale. Chișinău, 2003, 70-74 p.
3. О. Васильева. *Здоровый образ жизни* *Стереотипные представления и реальная ситуация*. / Жировлева, Е. – Народное образование № 10, 1999, с.203.
4. В. Горачёв. *Здоровье – категория педагогическая*, Народное образование №- 9, 1999. С.220.
5. Г. Долинский. *К понятийному аппарату валеопсихологии // Здоровье и образование. Педагогические проблемы валеологии.*, СПб; Изд-во ун-та 1997. С.28-44.
6. Т. К. Зайцев. *Программа для средних образовательных школ*. / Зайцев, А.Г. – Начальная школа №-9, 2002, с.60-71.
7. Ю. П. Лисицын. *Образ жизни и здоровье населения*. М., Знание, 1982.
8. В. П. Тепленко. *Валеология человека. Здоровье – Любовь – Красота*. СПб, «Петроградский и К», 1997 с.203.
9. Б. Н. Чумаков. *Избранные лекции*, М., 1997.

ANALIZA SISTEMICĂ A PROCESULUI DE PREGĂTIRE A PROFESORULUI ÎN SISTEMUL UNIVERSITAR

LEONID IACHIM, dr., conf.

Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți

În societatea contemporană au loc schimbări mari și profunde în economie, politică, în viața și structura socială a țării. Toate acestea duc la transformări în producție, și locul de existență a omului în această producție, în schimbarea convingerilor și lumii lui spirituale.

Societatea înaintează cerințe noi față de personalitatea omului, de pregătirea lui teoretică și profesională. De rezultatul muncii oamenilor instruiți și educați în instituțiile de învățământ depinde dezvoltarea de mai departe și soarta țării. Instituțiile de învățământ ocupă locul de funte în societate. Ele soluționează problema fundamentală socială - formează personalitatea omului, o personalitate multilateral dezvoltată, independentă, liberă, creatoare, cu înalte calități civice și morale, conștientă și responsabilă de munca personală. O astfel de personalitate poate fi formată numai de un adevărat profesor-pedagog. Dezvoltarea multilaterală a profesorului este scopul, baza și condiția eficientă a pregătirii lui profesionale.

Experiența de muncă acumulată ne convinge că sistemul de pregătire profesională a specialistului pedagog trebuie să includă în sine următoarele elemente, verigi fundamentale consecutive: pregătirea preuniversitară; pregătirea universitară.

Instituțiile preuniversitare trebuie să fie cointeresate în schimbul de mâine cu cadre didactice, să evidențieze pe cei elevi, care au înclinații și posibilități de activitate pedagogică, să-i orienteze în direcția alegerii profesiei de pedagog.

Analizând rezultatele cercetării noastre în cadrul unui sondaj sociologo-pedagogice cu privire la opinia publică socială despre tinerii specialiști-pedagogi confirmă că rolul hotărâtor îl joacă familia în cadrul orientării profesionale a elevilor pentru specialitatea de profesor, școală-pe al doilea loc. Părinții dau sfaturi copiilor însă ele poartă un caracter pur practic (fără convingeri teoretice) reieșind din necesitatea familiei: condițiile ei materiale, de viață și trai.

Școala, învățământul preuniversitar nu servește drept mijloc și centru de orientare și pregătire profesională a viitorilor profesori. Corpul didactic trebuie să-și dea bine seama cât de real și eficient răspunde învățământul la orice nivel cerințelor societății. Viitorul îi aparține intelectualității și va fi considerată civilizată și dezvoltată acea societate care va fi în stare să

creeze un astfel de sistem de învățământ preuniversitar care dezvoltă la maximum potențialul intelectual al generației tinere.

Apreciind prinusul vocației naturale, suntem convinși că pedagogi înăscuți nu sunt, dar ei devin, cum devin specialiști de orice profesie acumulând cunoștințele teoretice și practice, avînd o pregătire specială.

Se cunosc diverse forme de organizare și desfășurare a procesului de pregătire preuniversitară a viitorului specialist pedagog. Însă aceste forme nu pregătesc în mase viitorii pedagogi. O experiență bogată în realizarea acestei probleme a acumulat Universitatea de Stat "A.Russo" din Bălți în realizarea programei "Viitorul pedagog" privitor procesului de pregătire preuniversitară a specialistului pedagog.

Cu privire la orientarea profesională în instituțiile preuniversitare, activitatea cadrului didactic în această direcție lasă de dorit. Dintr-un eșantion de 252 tineri specialiști, participanți la sondaj, numai 18 % de respondenți recomandă elevilor alegerea profesiei de pedagog, 37% din ei nu recomandă, 41 % din cei chestionați nu știu cum să procedeze.

În cadrul cercetării sociologo-pedagogică ne-a interesat și problema cu privire la atitudinea însăși a tinerilor specialiști-pedagogi față de profesia lor. La întrebarea: "Sunteți satisfăcuți de activitatea dvs. pedagogică?", numai 18% din tineri specialiști respondenți au răspuns afirmativ, 38% din participanți se simt stăpîni pe situație în activitatea lor pedagogică. Mulți din tineri pedagogi nu sunt mulțumiți. De ce? Nu văd o perspectivă clară, nu activează cu interes, n-au determinat justetea alegerii profesiei. Cu mărirea anilor de vechime în munca pedagogică se mărește numărul de specialiști pedagogi care vor să schimbe profesia de pedagog. Analiza rezultatelor ne convinge că părăsesc școala specialiștii buni, în majoritatea bărbați. Au fost menționate de respondenți și motivele care duc la schimbarea profesiei de pedagog. Au fost evidențiate motivele:

- condițiile materiale, de muncă și trai;
- școala superioară nu m-a pregătit calitativ ca specialist;
- conflictele serioase cu elevii, cu colegii de muncă;
- din motive personale;
- n-am dragoste față de copii.

Analizînd rezultatele sondajului cu privire la prestigiul și interesul față de specialitatea de pedagog, menționăm că respondenții îl apreciază la un nivel jos. Este argumentat teoretic acel adevăr că pedagogul este figura principală în societate, el formează personalitatea umană, de om depinde prezentul și viitorul societății.

Cu privire la cauzele atitudinii negative față de profesia de pedagog, au fost următoarele răspunsuri ale participanților:

- lipsa schimbărilor progresiste în sistemul de învățământ;
- baza tehnico-materială slabă a școlii;
- lipsa grijii societății față de condițiile sociale și de trai ale pedagogului;
- lipsa autorității școlii în viața socială;
- lipsa de popularitate a învățământului în conștiința oamenilor societății contemporane.

O altă problemă foarte importantă în pregătirea calitativă a specialistului pedagog este selectarea profesională și admiterea elevilor în instituțiile universitare ceea ce v-a spori pregătirea cadrelor didactice și stabilitatea lor.

La întrebarea: "În ce măsură materialul teoretic studiat la facultate corespunde cerințelor practice ale școlii?" Numai 9% din toți cei chestionați au răspuns că cunoștințele teoretice dobândite la facultate corespund pe deplin cerințelor școlii; corespund parțial -66%, iar 16% nu corespunde.

Se menționează în rezultatele sondajului și pregătirea insuficientă a tânărului specialist din punct de vedere al profesionalismului.

În cadrul cercetărilor socio-pedagogice ne-a interesat opinia tinerilor specialiști cu privire la neajunsurile esențiale și generale în pregătire la facultate. Ei au evidențiat următoarele lacune:

- nu se formează la specialiști priceperi și deprinderi profesionale în rezolvarea problemelor de educație și instruire a elevilor (22%);
- pregătirea profesională joasă la obiectele de bază (21%);
- suprasolicitarea cu date inutile (20%);
- lipsa unei practici adecvate (18%).

La întrebarea: "Ce deprinderi ale activității de sine stătător ați însușit la facultate?". Cu regret numai 5% din participanții la sondaj au asimilat deprinderea lucrului cu manualul, dar lucrul cu literatura-16%. În teoria și practica activității pedagogice este cunoscut că metoda de învățământ studiul cu cartea(lectura) este cea mai eficientă în formarea priceperilor și deprinderilor lucrului de sine stătător al elevilor și studenților ca viitorul specialist pedagog să se perfecționeze în permanență.

ОСОБЕННОСТИ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СЕЛЬСКОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ЗЕМЦОВА Т.В., доктор, конференциар,

Бэлцкий государственный университет им. А. Руссо

Современный этап социокультурного развития общества характеризуется расцветом человеческих наук и особенно в области наук об индивидуальном здоровье.

Проблемы здоровья особенно актуальны для Молдовы в сельской местности, где наблюдается низкая культура отношения к своему здоровью, которое ухудшается не только у взрослых, но и у школьников.

Научные исследования свидетельствуют о том, что сложившаяся в предшествующие годы тенденция ухудшения состояния здоровья школьников приняла устойчивый характер; наблюдается неблагоприятная динамика основных показателей здоровья учащихся по мере их обучения в школе, учащение перехода острых заболеваний в рецидивирующие и хронические, увеличение удельного веса школьников с патологией взрослого периода, расцвет индивидуальности и смертности среди подростков. Поэтому необходимо найти способ введения валеологических знаний в школу, сделать эти занятия мировоззрением школьников.

В настоящее время интерес к индивидуальному здоровью человека огромен, что подтверждается большим количеством исследований ведущих ученых мира в различных областях наук.

В ситуации стремительных и непрогнозируемых инноваций, когда передача духовных ценностей, идей может осуществляться только в процессе духовного диалога, нельзя допустить появления неэффективных методов обучения, разрушительных для здоровья ребенка образовательных маршрутов. В связи с этим была сформулирована цель исследования: разработать и проверить на практике эффективность валеологической технологии, направленной на формирование валеологических знаний, умений соблюдать правила здорового образа жизни.

В центре внимания современного образования стоит проблема валеологизации школы: накопление не только знаний, но и душевного здоровья, которое влияет на здоровый образ жизни ребенка, живущего в единстве и гармонии с природой, близкой и понятной сельскому школьнику.

Существующие воспитательные системы сельских школ не отражают личностные особенности ребенка, его потребности, не имеют условий, обеспечивающих рождение инновационных технологий здорового образа жизни.

Наш творческий поиск по созданию технологии по организации валеологической деятельности детей был связан с формированием у детей валеологических знаний и созданием условий, расширением видов деятельности детей, которые бы формировали устойчивый интерес, желание вести устойчивый образ жизни.

Нами была разработана программа валеологической деятельности младших школьников в сельской местности.

Девиз программы «Я и мое здоровье» следующий; «В здоровом теле – здоровый дух».

Цель работы классного руководителя: использование педагогических технологий и методических приемов для демонстрации учащимся значимости физического и психического здоровья человека; воспитание понимания ведения здорового образа жизни и важности здоровья для будущего самоутверждения.

Приоритетные направления программы: I направление – Не впускаем болезнь в тело – закаляем тело и волю, делаем зарядку, соблюдаем режим дня и здоровье, правила рационального питания и роли витаминов в жизни ребенка; следим за чистотой тела и одежды; программы активной двигательной деятельности детей (подвижные игры, экскурсии, походы, спартакиады); II направление – Учимся видеть опасности в окружающем мире доса, в школе, в лесу, на озере, реке и т.д.); развивать навыки оказания первой помощи при укусах змей, комаров, клещей, ос и пчел; формировать навыки соблюдения чистоты и борьбы с микробами, которые переносят мухи и тараканы в жилищах человека; III направление – Учимся видеть опасности в доме (прививать навыки решения нестандартных ситуаций в доме); закреплять знания о правилах поведения в жаркие солнечные дни, о солнечном ударе и помощи людям при солнечном ожоге; о правилах поведения во время грозы; IV направление – Учимся народному целительству – изучение лекарственных трав, растений во время экскурсий, походов, сбор лекарственных трав в лесу, на лугу, поле; умение оказывать первую помощь в природной среде, опираясь на знания народной медицины.

Данная программа валеологической направленности затрагивает один из основных аспектов в развитии личности ребенка

– воспитание навыков ведения ЗОЖ, умением адаптировать свой организм к постоянно изменяющимся условиям биосоциальной среды. Обучая и воспитывая детей с младшего школьного возраста умению быть здоровым, педагог тем самым обеспечивает базис, на котором в дальнейшем будут видны качественные и количественные показатели умственного и физического развития учащихся.

Система валеологической деятельности младших школьников:

1. Соблюдение режима дня, правил питания и закаливания. Занятия на темы: «Режим дня»; «Воды холодной не бойся – ежедневно ею мойся»; «Здоровое питание – отличное настроение»; «Витамины в жизни человека».
2. Укусы насекомых, змей и оказание первой помощи. Занятия на темы: «Укусы насекомых (комар, клещ, пчела, оса): «Укусы змей»; «Мухи и тараканы – переносчики болезней».
3. Правила безопасного поведения в доме, в природных условиях во время грозы, сильной жары. Занятия на темы: «Опасность в нашем доме»; «Если солнечно и жарко», «Если ну улице гроза».
4. Игровое занятие на тему «Лесная аптека»; организация операций «Лесная сумка» (сбор лекарственных растений в летний период).
5. Проведение «Валиад» (конкурсы, соревнования, состязания на валеологическую тематику).
6. Итак, реализация программы «Я и мое здоровье» в сельской школе показала педагогическую ценность уроков валеологии: прослеживается личностная заинтересованность в сохранении и укреплении своего здоровья, осознается ребенком свое эмоциональное состояние и выход из стрессов, сформируются установки на ЗОЖ и умение следовать ему.

ФУНКЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ – ВОСПИТАТЕЛЯ

*ЗОРИЛО Лариса, ст.преподаватель, кандидат наук
Бэлцкий государственный университет им. А. Руссо*

Современные социально-экономические преобразования в Молдове обусловили необходимость переосмысления целей и функций образовательных учреждений, появление новых типов школ (лицеев, гимназий, частных школ), что и потребовало включения педагогов в ранее не свойственные педагогической деятельности социально-экономические отношения. В связи с этим меняется взгляд и на роль воспитателя, «он не над, не впереди, а вместе с детьми», он

управляет процессом личностного развития детей, путем создания благоприятных для этого условий.

Переосмысление целей профессиональных функций педагога отражено в содержании социального и государственного заказов на педагога. В работах О.С. Анисимова, Ю.А.Коноржевского, А.К. Марковой и др. отмечена необходимость в педагоге, обладающем новым типом мышления, способным управлять педагогическим процессом и собственной деятельностью. Таким образом, законодательные документы, современные педагогические исследования, рассматривают педагога, как человека профессионально управляющего учебно-воспитательным процессом. Отсюда вытекает задача анализа основных управленческих функций учителя, которые понимаются нами как определенная совокупность действий, направленных на реализацию конкретной цели. Н.В. Кузьмина выделила такие функции педагогической деятельности: конструктивная, гностическая, организаторская, коммуникативная и информационная. Мы считаем, что эти функции вполне могут быть соотнесены с педагогическим менеджментом, в связи с чем предприняли попытку обозначить набор конкретных управленческих действий, необходимых для их реализации.

Конструктивная функция включает в себя: отбор и определение структуры учебного материала в соответствии с предъявляемыми к нему требованиями, осмысление действий учителя и учащихся в учебно-воспитательном процессе. Исходя из набора действий, результатом данной функции может быть стратегическое планирование воспитательной работы в классе. **Гностическая** функция выражается в исследовании ученика и ученического коллектива, воспитательного процесса и результатов педагогической деятельности. В **организаторскую** функцию входят следующие действия: организация собственной деятельности и поведения в процессе непосредственного взаимодействия с учащимися. **Коммуникативная** функция состоит из действий, направленных на: установление оптимальных взаимоотношений с теми, на кого направлено воздействие, с теми, кто выступает в роли руководителя данной системы и партнеров по деятельности.

Результатом данной функции должна стать выработка определенного стиля отношений в системе «учитель-ученик». Исследования по менеджменту подтверждают выделенную из управленческой практики мысль о том, что управлять – это значит

строить общение (В. Зигет, Л. Лант). **Информационная** функция выражается в обмене информацией между учителем и учащимися путем прямой и обратной связи. Обмен информацией в ситуации управления делает значимыми следующие умения педагога: умение слушать и выражать свою мысль; направленность на партнера по коммуникации; способность к эффективной перцепции и к выбору способов общения адекватных личности партнера.

А.К. Маркова и И.А. Зимняя выделили еще одну важную функцию педагогической деятельности – мотивационную. Для эффективной реализации данной функции учителю необходимо учесть следующие требования:

➤ Главной задачей изучения в школе является не отбор детей, а контроль за ходом их психического развития с целью коррекции обнаруживаемых отклонений, в том числе только намечающихся;

➤ При изучении психологических особенностей конкретного ребенка надо сравнивать его не с другими детьми, а с ним самим, его прежними результатами, оценивать его по индивидуальному вкладу в то или иное достижение;

➤ Учителю необходимо подходить к психологическому изучению и формированию мотивации учащихся с оптимистической гипотезой. Она означает определение оптимальной зоны, в которой ребенок, несмотря на внешне небольшие успехи, проявляет больший интерес, добивается несколько больших достижений, чем в других сферах. Такой же оптимистический подход должен быть и при прогнозе. Неправильно при прогнозе исходить только из наличного уровня – надо строить прогноз на основе анализа зоны ближайшего развития, обучаемости школьников (двухуровневая диагностика, по Л.С. Выготскому);

➤ Очень важно изучать и формировать мотивацию не только у неуспевающих и трудновоспитуемых учащихся, но и у каждого, даже внешне благополучного ребенка. При изучении мотивации у каждого школьника надо выявить состояние его познавательной сферы ((умение учиться и обученность, возможность учиться и обучаемость), мотивационной сферы (стремление учиться, мотивы), волевой и эмоциональной сферы;

➤ Заключение, суждение об ученике, его характеристика должны формулироваться учителем в щадящей форме, с опорой на положительные стороны и возможности ребенка. Сведения о

причинах отсутствия мотивации должны, видимо, сообщаться не любому человеку в школе, а заинтересованным лицам – учителям, работающим с этим учеником, родителям и не быть предметом досужих разговоров, ибо это может вызвать негативные переживания ребенка и усугубить его отрицательное отношение к школе;

➤ В ходе изучения мотивации учения школьников учителю надо обладать психологической грамотностью. Она включает наряду с психологической информированностью (осведомленностью в возрастной и педагогической психологии, в ее методах) еще и личностные качества, интерес к другому человеку, оптимистическую убежденность в возможностях другого человека, высокую терпимость к непохожести человека на других.

Одним из новых и наиболее перспективных средств современного менеджмента является педагогический мониторинг. Проблема педагогического мониторинга: понятие, условия осуществления, способы применения, результаты применения в педагогической науке только начинают исследоваться.

Мониторинг необходим для отслеживания хода процессов; информация, полученная в ходе педагогического мониторинга, призвана немедленно включать управленческий механизм для принятия решений и осуществления корректирующих действий. Мониторинг предлагает выработку особых, текущих знаний о состоянии среды, в которой осуществляется учебный процесс. В педагогике хорошо известна слабость существующих способов выявления эффективности учебного процесса: организация учения, дидактической деятельности учителя, организации самого процесса обучения и воспитания.

Задача учителя – не констатировать факт наличия ошибки, а предупредить ее появление для того, чтобы итоговый результат работы ученика был хорошим, и он смог бы испытать чувство удовлетворения от успешно выполненного задания.

С помощью мониторинга добывается особого рода информация о текущих результатах обучения и воспитания (усвоении знаний, умений, умственном и личностном развитии). Мониторинг собирает и другую информацию – о текущих процессах становления и осуществления учебной деятельности у учащихся, уровня воспитанности и т.д.

Таким образом, мониторинг способен отслеживать саму структуру учебно-воспитательной деятельности: ее основные

компоненты, их взаимосвязь, уровень их развития, трудности в протекании, специфические слабые места их функционирования и т.п.

Только постоянный контроль за этими процессами позволяет осуществить эффективное принятие решений по совершенствованию построения учебно-воспитательной деятельности и предупредить многочисленные трудности и проблемы.

Следующей важной функцией педагогического менеджмента является функция принятия управленческого решения. На наш взгляд, умения вырабатывать оптимальные решения составляют важнейший компонент деятельности современного учителя. Анкетирование и опросы показывают, что именно эта управленческая функция вызывает наибольшие затруднения у директоров, завучей и учителей образовательных учреждений.

Для эффективной реализации этой важной функции необходимо придерживаться следующего алгоритма: выявление проблемы и ее оценка; анализ ограничений; составление банка альтернатив и их оценка, выбор наиболее благоприятной альтернативы. Результатом данной функции может явиться банк управленческих решений.

Решение этой непростой задачи мы видим в реализации принципа партисипативности в управлении школой. Это управление, основанное на включении, участии коллектива образовательного учреждения в процесс выработки, принятия и реализации различного рода управленческих решений. Партисипативное управление рассматривается как постоянный, с различными видами управленческого воздействия уровень участия коллектива школы в соответствии с требованиями программных задач, ситуаций.

В учебных заведениях Молдовы практически еще нет менеджеров. Есть формализованные управленческие единицы в лице директора, его заместителей и педагогов. Но проблема изменения административно-командного менталитета в образовании на менеджерский уже достаточно актуальна и осуществляется в рамках специальной психолого-педагогической подготовки в вузах республики.

Литература

1. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М. – 1998. – 154 с.
2. Альберт М., 1992. – 70 с. Старобинский Э.Е. Как управлять персоналом. М., 1997.

3. Яковлева О. Менеджмент и современный менеджер // Школа, 1998. № 2. С. 65 – 67.

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ

*ЗОРИЛО Лариса, ст.преподаватель, кандидат наук,
Бэлцкий государственный университет им. А. Руссо*

Очень серьезное внимание система профессиональной подготовки специалистов уделяет формированию у студентов простейших исследовательских умений и навыков.

Учебно-исследовательская деятельность очень сложна, и овладеть ею, даже на элементарном уровне, достаточном для современной профессиональной деятельности невозможно за короткий срок. Поэтому мы пришли к выводу о необходимости учить студентов исследовательским умениям и навыкам на протяжении всего периода обучения в вузе. На втором году обучения им читается курс «Основы научных исследований», который помогает подготовиться к учебно-исследовательской деятельности. В процессе его изучения особое внимание обращается на разъяснение студентам важнейших понятий, связанных с научно-исследовательской работой: тема исследования, проблема, объект, предмет, гипотеза, задачи, база исследования, методы. Студенты учатся на конкретных примерах формулировать их. Основательно разбираем также содержание теоретической части работы и опытно-экспериментальной. Даем примерную структуру работы. А для закрепления усвоенного предлагаем студентам составить примерное содержание теоретической и опытно-экспериментальной части исследования по заданной преподавателем теме. Разбирается содержание введения и заключительной части учебного исследования. Показываются образцы оформления списка использованной литературы и оформления в целом научно-исследовательской работы.

В процессе изучения курса важное значение придается ознакомлению с методами психолого-педагогического исследования. Студенты учатся составлять анкеты по заданной теме исследования (для учащихся, учителей, родителей); план беседы (с учащимися, учителем, родителями, администрацией школы); программу и протоколы наблюдений (за учащимися, за деятельностью учителей); описание методики проведения тестирования и интерпретации его результатов; описание процедуры и результатов изучения продуктов

деятельности детей. Раскрываются смысл и процедура проведения экспертной оценки уровня развития учащихся, их воспитанности (или метода независимых характеристик), социометрических замеров, изучения документов (дневников учащихся, классных журналов, планов воспитательной работы, планов кружков, формуляров детских библиотек и др.)

Существенную помощь в подготовке студентов к исследовательской деятельности оказывает постоянно действующая выставка материалов учебного исследования. На конкретных образцах показываем студентам, как можно оформить картотеку исследования, конспекты научной и методической литературы; как заполняется план-карта исследования; как можно аккуратно, красиво и удобно представить различные материалы в приложении к научному исследованию (образцы дидактических материалов, контрольные карточки, перфокарты, сигнальные карточки, альбомы с развивающими упражнениями, подборку диагностических методик по проблеме, фотографии, схемы, таблицы с дидактическим материалом, анкеты с ответами детей, родителей и др.) Наш опыт показывает эффективность использования в курсе «Основы научных исследований» метода «Групповых проектов». Он предполагает организацию студентов в малые группы для выполнения определенного исследовательского задания, с его последующим оформлением и представлением результатов для анализа (творческое генерирование идей; взаимодействие между всеми участниками процесса). Алгоритм использования данного метода:

1. Ориентационная встреча группы с преподавателем;
2. Самоорганизация группы (распределение ролей);
3. Установка схемы и частоты коммуникации между членами группы и преподавателем;
4. Формулировка целей работы над проектом (конкретизация задания при обсуждении в группе);
5. Определение процесса реализации поставленных целей;
6. Сбор и анализ данных;
7. Оформление результатов;
8. Обсуждение представленных результатов с преподавателем;
9. Представление итоговых результатов, их обсуждение.

Для стимулирования ответственного и творческого отношения к учебно-исследовательской деятельности ежегодно в университете проводится конкурс студенческих работ. Членами жюри выступают

преподаватели ведущих дисциплин и представители от студентов. Победители конкурса награждаются в торжественной обстановке специальными дипломами.

Эта работа потребовала обучения научных руководителей методике педагогического руководства исследовательской деятельностью студентов. Для них организуются специальные семинары, которые проводятся силами преподавателей кафедры, имеющих ученые степени и звания. На заседаниях кафедры обсуждаются проблемы, посвященные совершенствованию педагогического руководства учебно-исследовательской работой студентов. Формирование у студентов исследовательских умений продолжается в процессе написания ими курсовых и лицензионных работ.

По своему характеру работы, выполняемые студентами, являются исследовательскими потому, что основное внимание в них уделяется собственно исследованию, самостоятельному аспектному изучению процесса обучения и воспитания учащихся, диагностике развития школьников, проведению опытно-экспериментальной работы по формированию тех качеств личности, обучению тому, что определено в теме исследования и его предмете.

Курсовая работа потому и называется курсовой, что она выполняется по одной или нескольким специальным дисциплинам в течение одного года – курса. Большой частью курсовые работы носят реферативный характер, или обобщающий. Лицензионные работы у нас выполняются в течение двух лет обучения в вузе. Учебной исследовательская работа называется так потому, что главное назначение данной работы состоит не столько в получении научных результатов, имеющих объективную новизну, сколько в обучении будущих учителей простейшим исследовательским умениям и навыкам, пробуждении у них интереса к исследовательской деятельности профессионального характера.

Повысить качество учебно-исследовательских работ помогли четкие требования к их выполнению. Требования, предъявляемые лицензионной работе, определяются в основном целевыми установками, зависят от того смысла, ради которого выполняются работы. Действительно, задумаемся над вопросом: ради чего студент должен выполнять работу, что дает ему выполнение исследования.

Смысл этой деятельности студентов мы видим, во-первых, в том, чтобы в процессе ее выполнения каждый мог овладеть

определенным перечнем исследовательских умений и навыков. Работу выполняют не для того, чтобы хорошо ее защитить (хотя это и важно), выполнить интересное исследование, а для того, чтобы на основе разработки конкретных проблем обучения и воспитания каждый научился самостоятельно подбирать литературу по интересующему вопросу, работать с каталогами, картотеками, летописями, информационными обзорами, составлять собственную картотеку; конспектировать литературу; выступать публично с научным сообщением; составлять анкеты и проводить анкетирование, различные виды опросов, тестирование; изучать документацию и продукты деятельности детей, наблюдения; проводить экспертную оценку степени сформированности отдельных качеств личности, опытную работу, социометрические замеры.

Важнейшее требование к работе – студент представляет к защите не реферат, а действительно исследование, включающее общую экспериментальную часть с диагностикой уровня развития исследуемых качеств личности, аспектным анализом опыта учителей по данной проблеме и описанием содержания и результатов опытной работы студента по теме исследования. Независимо от темы исследования каждый студент должен показать умение использовать в опытно-экспериментальной работе перечисленные выше методы исследования.

Приобщение студентов к учебно-исследовательской деятельности мы рассматриваем как эффективный способ ознакомления их с требованиями, предъявляемыми к оформлению научной документации. В связи с этим особо важное значение придаем обучению студентов умению грамотно выполнять ссылки на научные источники; проводить библиографическое описание книг, статей из сборников; оформлять список литературы; выполнять чертежи, диаграммы, графики; составлять протоколы наблюдений; производить анализ результатов экспериментальной работы и представлять их в графической форме или в виде таблиц; проводить обобщение результатов опытно-экспериментальной работы; правильно обозначать главы, параграфы в научном сообщении; давать отзывы на чужие работы. Такие умения и навыки необходимы учителю для обобщения своего опыта, опыта коллег и представления в редакцию научных работ по психолого-педагогической проблематике.

Выполнение учебного исследования мы рассматриваем как незаменимую форму обучения студентов, вовлечения их в инновационную деятельность.

Проводимая нами работа по формированию у студентов исследовательских умений и навыков находится в полном соответствии с задачами обновления системы образования, которая предполагает совершенствование подготовки научных кадров во всех областях знаний, и особенно педагогических работников, непосредственно работающих в учреждениях образования.

Литература

1. Швырев В.С. Научное познание как деятельность. – М., 1984.
2. Кузнецов И.Н. Рефераты, курсовые и дипломные работы: Методика подготовки и оформления: Учебно-методическое пособие. – М. Издательско-торговая корпорация « Дашковик», 2002. – 352 с.
3. А.М. Герасимов, И.П. Логинов. Инновационный подход в построении обучения: Учебное пособие. – М. АПКИПРО. 2001. – 64 с.

SINTETIZAREA ANALITICĂ A NIVELULUI DE PREGĂTIRE A PEDAGOGILOR PREȘCOLARI ÎN DOMENIUL FORMĂRII CULTURII ECONOMICE ELEMENTARE LA COPII

*LORA CIOBANU, doctor, lector superior,
Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți*

În vederea interpretării aplicative a categoriilor economice relevante pentru formarea culturii economice, analiza nivelului incipient permite elucidarea deosebirii și a avantajelor post/acțiune formativă.

Pornind de la constatarea făcută mai sus, examinarea competențelor profesionale ale educatorilor s-a efectuat prin aplicarea următoarelor acțiuni: observarea diverselor activități și momente din programul zilei, convorbiri individuale cu educatorii, analiza experienței de lucru, analiza proiectelor didactice, un chestionar propus educatorilor pentru completare care a fost structurat în conformitate cu ciclograma educatorului în problema educației economice a preșcolarilor mari.

Chestionarul conține următoarele întrebări:

1. Cum credeți, este rațională introducerea compartimentului “Formarea culturii economice elementare la preșcolarii mari?”
2. Care este conținutul educației economice pe care îl realizați?
3. Definiți următoarele calități economice: *atitudine grijulie, raționalitate, economicitate, spirit gospodăresc?*

4. Ce acțiuni educaționale realizați la explicarea unor reprezentări economice elementare: *piață, valută, reclamă, marfă* etc.?
5. Ce mijloace utilizați în realizarea educației economice în grupa/grădinița Dumneavoastră?
6. Cum vedeți eficacitatea organizării procesului de formare a culturii economice elementare la preșcolarii mari?

Instrumentele de investigație enumerate ne-au precizat:

- formele de proiectare a muncii didactice cu preșcolarii mari la compartimentul “educația economică”;
- tehnologiile educaționale utilizate de către pedagogi în procesul de formare a culturii economice elementare la copii;
- calitatea muncii educatorilor.

Cercetarea analitică a rezultatelor ne-a permis decelarea următoarelor momente:

- Deși, în ansamblu, necesitatea efectuării educației economice este conștientizată, 95% educatori nu pot evidenția conținutul cunoștințelor și abilităților economice, nu găsesc soluții adecvate direcționate spre formarea calităților economice social-valoroase la copii.
- Procesul de educație economică se efectuează necoordonat: proiectele didactice nu formulează obiective cu conținut special economic, se realizează doar unele obiective intuitive impuse la moment de anumite situații concrete din viață.
- 65% educatori tratează munca doar ca o categorie morală, fără a ține cont și de aspectul economic, însă modul în care se efectuează această muncă, timpul investit, acțiunile negative care pot influența neadecvat natura sau relațiile cu semenii, depistate în procesul îndeplinirii unor munci, sînt absolut trecute cu vederea, iar 35% educatori accentuează doar dorința de a munci.
- 65% educatori au o atitudine indiferentă față de exteriorul copiilor.
- Cele mai frecvente forme de realizare a educației economice, utilizate de către educatori, sînt activitățile festive, matineele și orele muzical-literare tematice: “Pîinică gustoasă din cuptor scoasă”, “Bună ziua carte” etc.
- 95% educatori nu fixează concluziile despre nivelul de dezvoltare a culturii economice a copiilor, nu specifică asupra căror abilități vor lucra în continuare, cu cine și cu ce scop.

Utilizînd scara numerică: **pregătit bine** (1), **suficient** (2), **insuficient** (3), **nepregătit** (4), subiecților li s-a propus să-și autoaprecieze

nivelul de pregătire profesională în formarea culturii economice elementare la preșcolarii mari (Tabelul nr.1)

Tabelul nr. 1

Nivelul pregătirii profesionale a educatorilor în formarea culturii economice elementare la preșcolarii mari determinat prin metoda autoaprecierii

Subiecții cercetați	Scara numerică			
	1	2	3	4
Educatorii instituțiilor preșcolare	0	30	70	10

După cum observăm din tabel, educatorii pregătiți bine în problemă nu s-au înregistrat; 30 de educatori se consideră pregătiți suficient; 70 - pregătiți insuficient, iar 10 educatori - nepregătiți.

Analiza datelor experimentale ne-a permis să evidențiem cauzele care favorizează insuficiența competențelor profesionale în formarea culturii economice elementare a preșcolarilor mari:

- insuficiența literaturii științifico-metodice, a materialelor didactice;
- lipsa cunoștințelor necesare despre conținutul, formele și metodele de educație economică;
- lipsa abilităților de lucru.

Analiza și generalizarea experienței de lucru în instituțiile preșcolare, în ansamblu, ne permite să concludem că acest proces este efectuat episodic, fără un conținut bine determinat și fără un sistem eficient de organizare și dirijare.

În rezultatul abordării experimentale a problemei, am stabilit că sînt necesare schimbări în proiectarea lucrului educațional în grădinițele de copii, ținînd cont de cerințele contemporane ale societății și de noile investigații în domeniul pedagogiei și psihologiei copilului, printre acestea precizîndu-se, în mod special cele din domeniul educației economice.

NECESITATEA DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA STUDENȚI

*SVETLANA CHIȚU, dr., cercetător științific superior,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău*

Aproape orice activitate profesională implică comunicarea dintre persoane într-o măsură mai mare sau mai mică. Calitatea acestei comunicări este un factor important care determină - angajarea reușită în câmpul muncii, succesul în activitate, climatul psihosocial favorabil în

colectiv, avansarea în carieră etc. Din această perspectivă se poate afirma că formarea unui specialist bun necesită dezvoltarea competenței de a comunica.

Drept dovadă a celor menționate servesc ofertele de muncă din piața autohtonă și din străinătate, care pe lângă cerințele ce țin de specificul funcției, cer și abilități bune de comunicare interpersonală, abilități de a lucra în grup. Sondajele efectuate în rândurile angajatorilor din diferite domenii relevă tendința lor de a angaja o persoană amabilă, simpatcă, prietenoasă, pe care ar dori s-o vadă în fiecare zi în preajma lor. Altfel, cât de bun specialist nu ar fi candidatul, probabil, nu va fi selectat de angajator.

Din altă perspectivă, cea de aderare a Republicii Moldova la procesul de la Bologna, drept urmare a racordării învățământului superior autohton la standardele educaționale europene, va fi creșterea mobilității și cooperării europene. În consecință, dezvoltarea competențelor de comunicare în alt spațiu cultural decât cel autohton devine un deziderat al învățământului universitar.

Competența comunicativă și de integrare socială este una dintre competențele caracteristice oricărui absolvent al unei instituții de învățământ superior (Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar, 2003). Unele aspecte ale competenței de comunicare se dezvoltă la studenți prin cursurile ținute la facultate, în special, la cele socioumane.

Cursul psihosociologia comunicării își aduce aportul la dezvoltarea competenței de comunicare a studenților. În elaborarea acestui curs s-a ținut cont de grupul-țintă, care în acest caz au fost studenții facultății de Jurnalism și Științe ale Comunicării a Universității de Stat din Moldova. Jurnalistul, purtătorul de cuvânt al unei organizații, funcționarul în relații publice sunt specialiști care au nevoie de o capacitate bună de a conlucra cu oamenii, a înțelege psihologia lor, a cunoaște felul lor de a gândi, a predisune la dialog, a influența, a convinge etc. Fără îndoială, un absolvent al acestei facultăți, poate într-o măsură mai mare decât a altora, are nevoie de foarte bune abilități de comunicare, cunoștințe din domeniul psihosociologiei comunicării pentru a excela în profesia sa.

Pentru acest curs a fost elaborat un standard curricular care cuprinde obiectivele standard: la nivel de cunoaștere și înțelegere, la nivel de aplicare, la nivel de integrare. Cursul se constituie din șaisprezece module, printre care: Atitudinile, Persuasiunea, Manipularea etc.

Seminariile sunt construite astfel ca să ajute studenții să aplice cunoștințele acumulate. Un exemplu ar fi autoanaliza propriului tip de temperament; aprecierea temperamentului altor colegi (interapreciere) etc

SISTEMUL DE EVALUARE LA DISCIPLINA EDUCAȚIA FIZICĂ (pentru studenți anilor I-II)

ALEXANDRU MORARI, șef catedră,
Universitatea de Stat “A. Russo”

Sistemul de evaluare la disciplina Educația Fizică este o parte componentă stabilă a procesului de studii, avînd preponderent un rol reglator, atît pentru activitatea de instruire a studentului cît și pentru îmbunătățirea strategiilor didactice.

Descentralizarea și autonomia în învățămîntul universitar, condițiile de lucru a catedrei Educația Fizică, cît și practica acumulată pe parcursul a mai multor decenii au dat posibilitate pentru a elabora un sistem de evaluare propriu Universității de Stat “A. Russo” Bălți.

Criteriile de evaluare prevăzute în acest sistem de evaluare vizează nivelul realizării obiectivelor cadru și a standardelor finale de performanță, cît și a obiectivelor de referință stabilite pentru fiecare an de studii în domeniul dezvoltării capacității motrice generale și specifice practicării ramurilor de sport prevăzute în programa de studii a Universității.

Sistemul de evaluare este corelat cu prevederile actuale ale planurilor de învățămînt și conținuturile programelor, fiind aplicabil la toate facultățile indiferent de condițiile în care își desfășoară activitatea.

În afara probelor incluse în sistemul universitar de evaluare, studenții susțin de două ori pe an (toamna, primăvara) și normative de control pentru ași afla dinamica indicilor nivelului pregătirii fizice. Sunt incluse 4 probe:

Pentru Fete

- Alergare la 100 m;
- Alergare la 2000 m;
- Săritură în lungime de pe loc;
- Ridicarea corpului din poziție culcat, picioarele fixate

Pentru Băieți

- Alergare 100m;
- Alergare 3000 m;
- Săritură în lungime de pe loc;
- Tracțiuni la bara fixă – băieți.

Odată pe an studenții susțin controlul de apreciere a nivelului de dezvoltare fizică (indicii: înălțimea și greutatea corpului, proba funcțională). Indicii se înregistrează în catalogul grupei respective.

Sistemul de evaluare cuprinde:

- Metodologia de aplicare a sistemului;
- Capacitățile și competențele supuse evaluării;
- Probele de evaluare;
- Criteriul de promovabilitate;
- Descrierea probelor.

În funcție de schemă orară a fiecărui an de studii, studentul va susține la finele fiecărui semestru câte o evaluare la forță, atletism (viteza, rezistența), gimnastica și joc sportiv. Programarea evaluărilor pe semestru se efectuează de către catedra Educația Fizică în funcție de condițiile de desfășurare a procesului de învățământ. Probele de evaluare se aprobă la ședința catedrei.

Atât evaluarea calităților motrice cât și evaluarea la probele din ramurile de sport vizează acumulările cantitative și calitative realizate pînă la data susținerii probelor, ca urmare a tuturor sistemelor de acțiune (specifice și ne specifice) folosite pe parcursul lecțiilor.

Calificativele (notele) se acordă pe baza rezultatelor obținute la susținerea probelor și ținând seama, după caz, de criteriile privind starea de sănătate (grupa medicală).

Sistemul universitar prevede bareme echivalente calificativelor: suficient; bine; foarte bine. La jocurile sportive sistemul cuprinde variante de probe cu dificultăți diferite. Pe parcursul semestrelor anilor de studii ele pot fi modificate (în funcție de condițiile de desfășurare a procesului de învățământ).

Pentru grupele perfecționării sportive modul de evaluare se stabilește la nivelul catedrei de către cadrele didactice corespunzătoare. În cadrul perioadelor de evaluare sumativă semestrială (sesiune) se promovează și probe de control.

Evaluarea sau colocviul cum îl mai numim, include trei compartimente:

- a. frecventarea sistematică a lecțiilor de educație fizică;
- b. aprecierea cunoștințelor teoretice în conformitate cu programa de instruire,
- c. susținerea normativelor (probelor) practice.

Conținutul compartimentului teoretic este elaborat și promovat de cadrele didactice ale catedrei. Evaluarea cunoștințelor teoretice se

desfășoară sub formă de convorbire cu studenții. Studenții scutiți de lecții practice pe motiv de boală pe un termen îndelungat (jumătate de semestru și mai mult) nu sunt supuși evaluării practice ci se testează la compartimentul teoretic. Tot odată ei elaborează semestrial referate cu tematica tratamentelor diferitor boli cu ajutorul exercițiilor fizice. Tematica referatelor se elaborează de cadrele didactice corespunzătoare.

La compartimentul practic studentul semestrial susține 3-4 evaluări la calitățile motrice și 2-3 evaluări la probele din ramură de sport aleasă. În semestrele 11-1V se desfășoară câte o evaluare la compartimentul “Jocuri dinamice”

Studenții din grupele special medicale sînt atestați similar ca cei din grupele de bază, însă la limitele posibilităților psihofiziologice individuale și după caracterul bolii.

Evaluarea se efectuează la finele fiecărui semestru separat în fiecare grupă de studii (după specializarea aleasă). Studenții care frecventează sistematic orele și participă activ la rezolvarea sarcinilor înaintate de către profesori, sunt atestați pozitiv înainte de termen, conform deciziei catedrei.

Evaluării sunt supuse capacitățile motrice: forța, viteza, rezistența, îndemnarea. De asemenea sunt supuse evaluării: cunoștințele teoretice, jocurile sportive, jocurile dinamice. Evaluarea generală se apreciază cu calificativele: “admis”, “respins”; “nu s-a prezentat” atît în catalogul profesorului cît și în borderourile facultății.

În dependență: de specializarea grupei; de semestru; de an de studii, de gen, catedra Educația Fizică a elaborat pentru fiecare grupă separat sisteme de evaluare (chestionare pentru colocvii).

Avînd în vedere condițiile de lucru a catedrei în prezent, studenților li se propun următoarele probe de evaluare:

- ridicări de trunchi din culcat dorsal;
- săritura în lungime de pe loc;
- alergări de viteză (30m, 60m, 100m);
- alergări de rezistență (2000m, 3000m);
- tracțiuni din atârnat;
- sărituri la coardă;
- procedee tehnico-tactice din jocuri sportive;
- compartimentul “jocuri dinamice”;
- compartimentul teoretic.

Sistemele de evaluare sînt aduse la cunoștința tuturor studenților, lectorilor catedrei Educația Fizică și sînt afișate la loc vizibil.

APLICAREA PORTOFOLIULUI CA METODĂ DE EVALUARE ÎN CADRUL CURSULUI DE CHIMIE

EDUARD COROPCEANU, dr. conf.,

LILIA CROITOR, st.,

Universitatea de Stat din Tiraspol

O componentă fundamentală a procesului didactic este evaluarea – procesul de aplicare a sistemului educațional sau a unei părți a sistemului, procesul prin care se stabilește dacă sistemul de învățământ își îndeplinește funcțiile pe care le are, dacă obiectivele sistemului sunt realizate. O evaluare eficientă produce schimbări pozitive în compartimentul instructiv-educational al elevilor.

Din acest punct de vedere elevii gândesc mai profund asupra sarcinilor puse în fața lor de către profesor, conștientizează responsabilitatea propriilor acțiuni, găsesc satisfacție și încredere în capacitățile lor de a rezolva toate problemele apărute.

Una dintre modalitățile de evaluare a cunoștințelor este *portofoliul*, care cuprinde produse ale elevilor dintr-o secvență mai lungă a procesului de învățământ (fișe de informare; referate; eseuri; seturi de probleme rezolvate). Toate pot fi subiecte ale unor evaluări punctuale, dar, în ansamblu, informațiile obținute prin evaluare sunt mai bogate, mai complete.

Componenta unui portofoliu trebuie să răspundă scopului în care este alcătuit. Profesorul trebuie să precizeze structura portofoliului și criteriile de evaluare.

Este de preferat ca evaluatorul să arate elevilor un model al unui portofoliu, să le explice compartimentele cerute de tema respectivă, criteriile de evaluare și modul de convertire al punctajului în note. Dacă este posibil, se vor motiva și valorile punctajelor diferite, arătând că o componentă are nevoie de informări multiple în bibliotecă, altă componentă cere ingeniozitate etc.

Portofoliul este deosebit de valoros în evaluarea creativității, a puterii de concentrare, a cuantumului de muncă.

Importanța portofoliului la chimie constă în faptul că:

- mobilizează elevul pentru a cerceta surse suplimentare;
- integrează sistemul de cunoștințe acumulate;
- dezvoltă capacitatea de analiză și sinteză a informației (scheme, tabele...);
- facilitează sistematizarea informației;

- formează și dezvoltă deprinderile muncii individuale și în grup;
- dezvoltă gândirea logică și creativă;
- formează cadrul propriu de valori în scopul autoevaluării;
- utilizează un limbaj specific modulului;
- ajută la proiectarea și executarea unui experiment;
- servește ca o bază de date;
- dezvoltă o atitudine deosebită față de propriul efort, rezultat...;
- reprezintă un model pentru activitățile ulterioare.

Pentru a realiza un portofoliu corect e necesar de respectat următoarele cerințe:

- tematica trebuie stabilită astfel încât să-l îndrume pe elev și către surse de informații decât cele folosite în școală și să-l conducă spre alte forme de comunicare și relaționare socială;

- tema trebuie să trezească interesul elevilor;

- gradul de dificultate sau de generalitate să nu fie atât de ridicat, pentru ca elevul să nu fie tentat să abandoneze sau munca lui să fie preluată de alții, eventual părinții, bunicii... ;

- sursele de informare trebuie să fie precizate, lăsând însă elevului posibilitatea de a mai găsi și alte surse ;

- se vor cere periodic informații asupra efectuării portofoliului, pentru a se evita realizarea lui în criză de timp, deci superficială ;

- se va cere elevilor să-și dea frâu liber imaginației (și originalității) la folosirea metodelor pentru oformarea portofoliului, profesorul fiind doar în rol de consultant.

Exemplu:

Modulul: *Nemetalele.*

Tematica: *Azotul.*

Timp de lucru: trei săptămâni.

Plan tematic:

- Azotul
- Amoniacul
- Oxizii de azot
- Acidul azotic
- Circuitul azotului în natură.

Elemente obligatorii:

- Caracteristica generală (răspândirea în natură; obținerea; proprietățile fizice și chimice; utilizarea).

- Scheme, desene, tabele.

- Eseu care să descrie circuitul azotului în natură.

Concluzii:

-Mi-am dorit să soluționez problema: „Cum aş putea stimula creativitatea elevilor în procesul realizării Curriculumului național de chimie cu ajutorul portofoliului? Ce rezultat ar avea această metodă asupra elevilor? ”.

-Lucrarea dată este o încercare de a prezenta căile de rezolvare a acestei probleme actuale.

-Aplicarea acestei modalități de evaluare permite individualizarea și diferențierea instruirii elevilor. Permite abordarea funcțională și practică a conținuturilor predate.

-Elevii capătă deprinderi de a opera cu termeni de limbaj chimic.

Literatura:

1. Coropceanu E.; Nedbaliuc R.; Nedbaliuc B. „*Compediu la Didactica biologiei și chimiei.*” UST, Chișinău 2004.
2. Ivan M.; Brandibur F. „*Evaluare și testare. Tehnici, probe, itemi pentru Fizică.*” Ed.Aramis, București 2000.
3. „*Curriculum Național pentru învățământ liceal, Matematică și științe.*” Ed.ARC, Chișinău 1999.
4. Godoroja R.; Botezatu L.; Ciobanu A. „*Experiențe pedagogice avansate la chimie și biologie.*” Ed. Pro Didactica, Chișinău 2001.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА – ОДНО ИЗ СТРАТЕГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ МЕНЕДЖМЕНТА В ОБРАЗОВАНИИ

*ЗЕЛЕНЦЕВА И.В., ассистент университета,
Бэлцкий государственный университет им. Аю Руссо*

Стратегический менеджмент человеческого потенциала как одно из направлений менеджмента сформировалось в середине XX века в результате переориентации ценностей менеджмента. Центральной фигурой стратегического менеджмента является человек и его потенциал. Ценность человеческого потенциала как стратегического фактора успеха предприятий и организаций возросла с увеличением скорости изменений, происходящих в экономической, научно-технической и социальной жизни общества.

Концепция стратегического менеджмента базируется на человеке и его способностях, то есть потенциале, который подразделяется на интеллектуальный, профессиональный, личностный и физический потенциал.

В образовании приоритетное значение приобретает интеллектуальный потенциал, поскольку именно интеллектуальные способности человека и его образованность в значительной степени определяют как продвижение по иерархической лестнице, так и уровень доходов, так и социальный статус.

Высшее образование служит одним из источников экономического роста страны, выступает как необходимый элемент благополучия, один из факторов ускорения научно-технического прогресса и повышения общественной производительности труда.

Высшее образование – это принципиально новая форма стратегического менеджмента, так как качество высшего образования сегодня, предопределяет конкурентоспособность будущих специалистов. Отсюда, можно определить цели стратегического менеджмента в образовании:

- Макроэкономическая цель – обеспечение расширенного воспроизводства интеллектуального потенциала страны в соответствии с требованиями рыночной экономики;
- Микроэкономическая цель – подготовка и адаптация специалистов для предприятий и организаций различного профиля деятельности;
- Общественная цель – наиболее эффективное удовлетворение потребностей общества в качественном высшем образовании.

Интеллектуальный потенциал базируется на интеллекте человека и представляет собой возможности сотрудника аналитически мыслить, создавать что – либо новое, совершенствовать свою деятельность, что, в конечном итоге формирует конкурентоспособность организации в стратегическом плане. Иными словами, это сумма всего того, что знают и чем обладают сотрудники, что может быть конвертировано в стоимость и создает интеллектуальный продукт организации

Выявленный и адаптированный к потребностям организации интеллектуальный потенциал переходит в собственность организации и формирует в совокупности, интеллектуальный капитал. Как только будет осуществлен этот переход, человек, сотрудник, перестает безраздельно владеть собственным интеллектуальным продуктом, ибо последний становится достоянием организации. В свою очередь, организация также не может безраздельно владеть интеллектуальным продуктом, поскольку он неотделим от человека. Таким образом, совладение интеллектуальным продуктом двумя собственниками –

сотрудника и организации - предполагает его продвижение на рынок и получение дохода.

Воспроизводство интеллектуального потенциала в образовании представляет собой процесс эффективной координации воспроизводства капитала на уровне индивидуального совершенствования, с учетом существующей на данный момент рыночной ориентации, с помощью мотивационной модели. Иными словами, стратегический менеджмент в образовании объединяет механизм воспроизводства интеллектуального капитала, скорректированного на рыночные условия и мотивационной модели интеллектуального потенциала каждого человека.

Мотивационная модель интеллектуального потенциала отличается от любой другой мотивационной модели, поскольку стимулировать интеллект человека сложно, и ни денежное вознаграждение, ни моральные стимулы не дают эффекта. Активизация интеллекта связана с творческими способностями, уровнем образования, свободой действий, и даже, хорошим настроением.

Развитие интеллекта происходит в процессе обучения. Учебный процесс должен быть направлен на формирование творческого потенциала, умения видеть, познавать и использовать в будущем новизну мировой науки и практики, рассматривая это с точки зрения стратегического развития.

Задача преподавателей – научить студентов творческому мышлению, то есть не просто дать совокупность знаний, помогающих профессиональной подготовке, а воспитать личность в духе интеллектуальной и творческой самореализации, развить способности самосовершенствования. Главное – научить работать студентам интеллектуально, критически перерабатывать преподносимый материал, делать собственные выводы и выработать альтернативные решения поставленных задач.

Интересен подход общения с помощью формирования групп из студентов (3—5 человек в зависимости от задания), которым ставится задача-проблема для комплексного рассмотрения. Ребята самостоятельно организуют работу - исследование в группе, приобретая навыки комплексного творчества, учась слушать коллегу и руководить. Преподаватель оценивает в данной ситуации уровень рассмотрения проблемы группой, а индивидуальную оценку деятельности студенты осуществляют самостоятельно.

С учетом всего вышесказанного становится ясно, что к современному процессу образования надо подходить с точки зрения стратегического развития. Традиционный стиль образования, когда преподаватель излагает материал через лекционный курс и контролирует его усвоение путем опроса на семинарском занятии, не дает того эффекта, который необходим современному работодателю. Молодой специалист должен быть адаптирован условиям рынка, обладать определенным уровнем подготовки, способным реализовать свой интеллектуальный, профессиональный, личностный и физический потенциал на благо предприятия.

К наиболее существенным сдвигам в содержании и методике обучения современных специалистов относят следующее:

- переход к интегрированному обучению в контексте изучаемого предмета вместо изучения и рассмотрения основных тем, задач и отдельных вопросов;

- перенос центра внимания при обучении с поиска правильных ответов на развитие умения решать проблемы;

- замена традиционного типа обучения, в котором студенту отводится роль слушающего, активным обучением, при котором студент является активным творцом знаний, решений, информации.

Современное высшее образование должно быть особым типом образования. В отличие от традиционного образования оно направлено не на изучение чего-то, а на научение чему-то, на получение дополнительных возможностей студентов в результате того, что они научились чему-то. Оно направлено на созидание, развитие способностей воображения, способностей создания результата.

SEMANTICS OF INTERNATIONALISMS IN THE TERM-FORMING PROCESS

*Natalia Drobko, Laboratory Assistant,
Chernivtsi National University*

There are no languages, which develop in absolute isolation. Any language has an international influence or even influences other languages [4, 255]. It provides not only cultural exchange, but also exchange of words. That's why the appearance of internationalisms in a language is the usual thing nowadays, taking into consideration the fast tempos of cultural, technical and economic development. International words help to enrich vocabulary of the language and serve for overcoming a language barrier.

Nonetheless, sometimes an obstruction of the language takes place: very often international terms are incomprehensible for language speakers and the usage of native terms is more expedient. Internationalization of vocabulary must develop discounting the principle lexical funds of the national languages and taking into consideration their peculiarities.

The importance of internationalisms is based on the fact, that there can't be any development of a science without international words. Besides, international and interlingual contacts are obligatory accompanied by the usage of loan words. It is followed by the fact, that efforts of many scientists are unified and cooperated for professional communication and the exchange of experience, which is very effective for the development of the science of every country in particular.

If a single language is taken, it is difficult to detach internationalisms as a separate category, because in one language this category doesn't exist. So, it is possible to say, that internationalism is the word, which fully or partially preserves its inner and outer form at least in three unrelated languages. These are words or word-combinations, which belong to common by appearance of funds languages, similar to their origin or alike due to their cultural development.

The question about the international and national in the term-forming process is connected first of all with the problem of criteria, which set the notion of international and distinguish international words from simple national borrowings. While talking about the terms' internationality it is necessary to pay attention not only to the pronunciation or spelling of sighs, but also to their "inner" form, in other words motivation of internationalisms. There are three types of motivation, which play an important role in the term-forming process. They are as follows:

1. phonetic (a straight connection of spelling with meaning);
2. morphologic (word-building structure of complex and compound words);
3. semantic (synchronically felt transmission of meaning in the frames of polysemantic word).

The linguists of many countries are still interested to know, whether every international term can be an internationalism. There is no an exact answer to this question, because different scientists give different definitions. Some of them say that internationalisms must be borrowed directly from some source or by means of another language; some dispute this fact [1, 3]. But the majority of them agree that the words are considered to be internationalisms if they coincide in unrelated languages. We can't tell that

internationalisms are the elements of a single language, because their international character will be denied. But at the same time this character will be deputed if we consider them as foreign components of the given language, because international can't be alien.

There are two main principles of internationalisms' classification:

- a) according to the way of borrowing;
- b) according to the choice of borrowing's source.

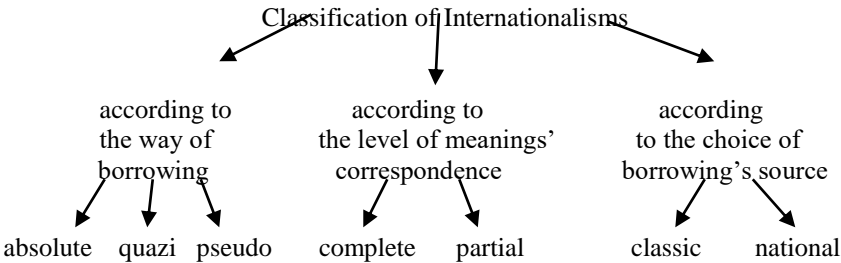
To A.S. Diakov opinion "according to the way of borrowing all internationalisms can be divided into words with similar inner and outer form and terms with only similar inner or outer form" [3, 129]. So we can distinguish the following types of internationalisms:

- a) absolute internationalisms (have similar inner and outer form);
- b) quasiinternationalisms (have similar motivation, but different outer form);
- c) pseudointernationalisms (have similar only outer form).

According to the choice of borrowing's source internationalisms are divided depending on their etymology: either internationalisms of classic origin (taken from the dead classic languages – Latin, old Greek, Arabic, Sanskrit etc.), for example: lat. apparatus, complex, expert, reaction and gr. agony, basis, organ, symbol and internationalisms of national origin (words from alive languages, which became internationalisms), such as fr. partner, extravagant, diamond, germ. protest etc.

There is also one more principle of internationalisms' classification: according to the level of meanings' correspondence. So we can divide all international terms into complete (words, which fully coincide in meanings) and partial (which have several non-international meanings, beside one international).

Scheme. Classification of Internationalisms.



While investigating the semantics of internationalisms an important question is connected with the methods of their studying. They are as follows:

- 1) aerial method;

- 2) synchronically comparative;
- 3) methods of analysis of individual speaking under the conditions of two or more language speaking [2, 105].

Terminology of every language develops in the narrow contact with the international environment, that's why it is necessary to use the world's cultural achievements together with native. It is important to understand that both purism and borrowings have their advantages and deficiencies. So we must use in our practice elements of internationalization together with national elements.

Bibliography

1. Будагов Р.А. Очерки по языкознанию. – М., 2003. – 280 с.
2. Дубичинский В.В. Лексические параллели. – Харьков, 1993. – 156 с.
3. Дяков А. С., Кияк Т. Р., Куделько З. Б. Основы терминоведения: Семантические та соціолінгвістичні аспекти. – К.: Вид.дім “КМ Академія”, 2000. – 218 с.
4. Skujina V. On National and International Terminology in a National Language.// International Conference on Terminology Science and Terminology Planning. In Commemoration of E.Drezen (1892-1992). – Vienna: Term Net, 1994. – P. 255-258.

Modalități de sporire a calității pregătirii specialistului la disciplinele artistice (istoria muzicii) prin utilizarea diverselor tehnici de organizare și desfășurare a prelegerilor universitare

Adelina ȘTEFĂRȚA, dr., conf.,

Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți

Tendențele educației contemporane implică utilizarea diverselor tehnici de organizare și desfășurare a prelegerilor și formelor de evaluare a cunoștințelor studenților și a capacității acestora de a integra informația acumulată în activitatea sa profesională ceea ce presupune formarea competențelor profesionale. Astfel, se cere revizuirea modalităților de prezentare a informațiilor și a posibilităților de a evalua (controla) calitatea și progresul de pregătire a specialistului.

Propunem în continuare unele tehnici și modalități de aplicare a acestora în predarea disciplinei universitare fundamentale „Istoria muzicii” la facultatea Muzică și Pedagogie muzicală a Universității de Stat „A.RUSSO” din Bălți.

Tema: Christoph Willibald GLUCK. Opera „Orfeu și Euridice” – personaje și caractere (proiect).

Motto: Simplitatea, adevărul și naturalul sunt în toate producțiile artistice singurele reguli ale Frumosului. (Christoph Willibald GLUCK)

Data 1 noiembrie 2004

Grupa 129

Anul I

Semestrul I (de toamnă)

Numărul de studenți 19

Lector Adelina ȘTEFĂRȚA

Asistenți: Veronica Istrții, studentă la anul V,
Eugenia Proca, studentă la anul V

Credem că în condițiile actuale se schimbă și statutul lectorului universitar, el/ea devine formator, persoană ce generează procesul de formare a personalității și al specialistului, iar studenții sunt participanți/-te la acest proces. Lectorul/formatorul ajustează programa de studii la necesitățile grupului cu care con-lucreează, îndeamnă participanții/-tele să fie activi, urmărește și reglează felul și viteza de însușire a noțiunilor și ideilor de bază, schițează căile și modalitățile de predare/însușire a materiei de studiu. Astfel, procesul fiind complicat și complex, se simte necesitatea includerii în procesul instructiv-educativ a mai multor persoane (formatori). Deseori, asistenții/-tele lectorului pot fi studenții aceleiași facultăți ce au însușit tema respectivă și ce dau dovadă de abilități educațive evident formate. În același timp, această tehnică va permite activizarea atenției participanților/-telor și va permite de a evita monotonia și plictiseala la prelegere.

Materiale: Hârtie albă format A2 – 2
Hârtie colorată – 1 set
Foarfece – 4
Clei solid – 1
Panglică-lipici transparentă – 4
Cariocă – un set

Fotocopii

1. Imaginea compozitorului Ch.W.Gluck cu indicarea anilor de viață
2. O foaie de hârtie pe care sunt imprimate cuvintele „Bună ziua! Mă numesc...
 - a. Opera mea preferată este..., autorul fiind.... Îmi place pentru că....
 - b. Nu am nici o operă preferată pentru că....”

3. O foaie separată format A1 pentru brainstorming-ul „Asociații la cuvântul *operă*”
4. Patru foi cu diferite (sau aceleași) imagini și un singur text privind viața și activitatea compozitorului Ch.W. Gluck tăiate în formă haotică
5. Patru foi pe care sunt reprezentate fragmente din partituri muzicale (în cazul nostru „Dansul furiilor”). În partea de sus sunt scrise (câte un cuvânt pe fiecare fișă) cuvintele „compozitorii”, „corul”, „dirijorii”, „orchestra”.
- 6.20 fișe mici cu culori.
7. A se vedea transpunerea operei „Orfeu și Euridice” (Editura „Muzica”, Moscova, 1971)
 - a. Pagina 40-46 – 19
fotocopii (distribuie fiecărui student)
 - b. Pagina 73-74 – 19
fotocopii (distribuie fiecărui student)
 - c. Pagina 132-133 – 19
fotocopii (distribuie fiecărui student)



Amenajarea aulei:

În față – pe foaie este scris planul prelegerii pe puncte. Pe mijlocul tablei se află portretul compozitorului Ch.W.Gluck, este indicat numele și anii de viață, tema lecției.

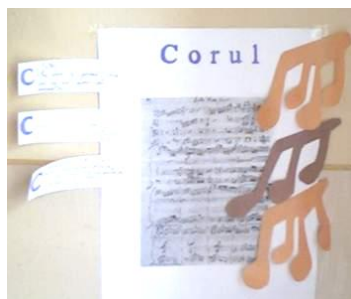
Patru foi pe care este reprezentată imaginea unei pagini din opera „Orfeu și Euridice” (Dansul furiilor):

- 1 grupa dirijorilor
- 2 grupa orchestrașilor
- 3 grupa coriștilor
- 4 grupa compozitorilor.

Studentii sunt așezați pe scaune aranjate în formă de cerc. Băncile lipsesc.

Desfășurarea prelegerii:

Profesorul repartizează fiecărui din cei prezenți câte un bilețel (fiecare având propria culoare ce va indica grupa) și explică exercițiul. „Vă rog, scrieți pe ea propriul nume și denumirea operei muzicale preferate (dacă este) și, dacă este posibil, indicați numele compozitorului – autorului respectivei operei. Explicați preferința. Dacă nu aveți o operă muzicală preferată sunteți rugați să explicați de ce. Aveți la dispoziție un minut”.



operă preferată pentru că...”

Studentii răspund la întrebări conform schemei, iar lectorul (asistentul) lipește bilețelele pe foaia ce indică grupul respectiv.

Grupul mare se împarte în grupuri mici conform culorilor bilețelilor primite și lipite, mai apoi, pe fișele respective. Grupele primesc fișe care conțin informații biografice generalizate despre viața și activitatea lui Ch. W. Gluck. Fișele sunt tăiate în fâșii egale. Pe față se află textul privind viața și activitatea compozitorului. Pe verso este reprezentat Orfeu cântând la liră.

Studentii sunt rugați timp de 5 minute să lipească toate fragmentele în așa fel ca să fie obținut, pe o parte textul, pe verso - imaginea. Studentii au ca scop să citească și să reproducă textul. Răspunsurile sunt apreciate. Din aceasă clipă începe notarea răspunsurilor. Studentii singuri apreciază propriile rezultate, dar și rezultatele colegilor săi. „Primele” sunt reprezentate prin note muzicale pe care este scrisă valoarea 4,3,2,1. Acestea sunt lipite pe foile grupurilor, fiind vizualizate rezultatele evaluării.



Studentii sunt rugați să privească pe verso și să spună care este, în opinia lor, legătura dintre imagini și tema lecției? Brainstormingul („asaltul de idei”) ajută la lansarea mai multor idei (uneori, chiar, prea îndepărtate de idea pe care încercăm să o conturăm ca răspuns la întrebare), dintre care, după analiză și selecție se ajunge la răspunsul așteptat. Cel mai important, în această tehnică este de a permite participanților/-telor de a genera un număr mai mare de idei și, trebuie să urmărim evitarea aprecierilor de valoare pe marginea ideilor propuse pentru că brainstorming-ul constă în lansarea unei idei și nu în analiza și

Această tehnică (lucrul individual) permite de a contura sfera de cunoștințe pe care le posedă participanții/-tele ceea ce ne permite de a corela datele pe care le vom furniza și cele pe care ei deja le posedă. Pe tablă se lipește o foaie cu schema răspunsului: „Bună ziua! Mă numesc... 1. Opera mea preferată este....., autorul fiind.... Îmi place pentru că.... 2. Nu am nici o

respingerea acestora care, respectiv, inhibă imaginația și gândirea celui ce a lansat-o.

Pentru a trece la următoarea secvență a prelegerii continuăm prin următorul exercițiu „Ce asociații apar la rostirea cuvântului „operă” ?” Pe foaie aparte sunt scrise toate răspunsurile obținute. Astfel, exercițiul permite participanților/-telor de a recapitula cunoștințele pe care le posedă, dar se admit și asociații emoționale, reliefaarea unor experiențe care, poate au rezultat în urma contactului cu acest termen. Grupurile sunt rugate în timp de un minut să elaboreze propria formulare a termenului „operă”. După un minut grupurile prezintă propriile formulări. Astfel, această tehnică permite elaborarea și explicarea de reguli, termeni, noțiuni, concepte, categorii, teorii etc. Totodată, acest exercițiu implică și activități de distingere, recunoaștere, identificare, determinare, stabilirea de legături dintre date, fapte, evenimente, părți constitutive, dar și crearea, proiectarea, formularea, argumentarea, evaluarea și reevaluarea elementelor, relațiilor, principiilor, limbajelor, modelelor, codurilor, surselor ce sunt cercetare. Altfel spus, se crează o competență profesională la nivel de cunoaștere/comprehensiune, la nivel de aplicare și chiar integrare. Din răspunsurile obținute se conturează termenul „operă” care poate fi înscris pe o foaie format A3.

Lucrul cu grupul mare. Se analizează opera „Orfeu și Euridice” de Ch.W.Gluck. Studenții sunt rugați să audieze uvertura (3.06 minute). Se menționează că pe parcursul lucrării vor parveni întrebări ce vor necesita re-amintirea muzicii uverturii audiate la început. Studenții sunt rugați să numească (să pună un nume uverturii format din 1-2 cuvinte, dar acest număr nu este limită pentru imaginația studenților) și să explice motivul alegerii. Astfel, studenții își „apropie” lucrarea prin găsim de asociații, imagini, impresii, poate niște experiențe trăite anterior.

Lucrul în grupuri mici. Sunt propuse atenției 4 imagini. Participanții/-tele sunt rugați să selecteze imaginea care corespunde cel mai bine muzicii audiate și să comenteze alegerea („De ce tocmai această imagine, în opinia voastră, corespunde muzicii ce a sunat?”). (Fragment nr.2 „Ah! Se intorno a quest`urna funesta” 3.51 minute). Acest exercițiu permite analiza caracterul muzicii (mijloacele de expresivitate muzicală) și corespondența acestuia cu imaginea selectată. Aceeași tehnică este folosită și în continuare, participanții/-tele fiind îndemnați să asculte fragmentul și să reliefeze evoluția tempourilor, caracterelor și dispozițiilor.

Ajungând la acțiunea a II-a, scena I a operei, lectorul (sau asistenții/tele care, au decupat și repartizat părțile textului) povestește

despre Tartar și Cerber. Pe tablă sunt plasate imagini ce însoțesc cuvintele profesoarei. Este explicată însemnătatea "furiilor" în mitologia greacă. Participanții/-tele audiază fragmentul „Corul demonilor și furiilor” și urmăresc evoluția muzicală a partiției lui Orfeu și al furiilor.

Lucru în grupuri mici. Cei prezenți sunt divizați în grupuri mici, sunt distribuite partiturile fiecărui membru al echipei, fiind rugați să interpreteze partiția Sopranelor din „Corul Demonilor și Furiilor”. În timpul interpretării unui grup, celelalte trei grupuri apreciază evoluția colegilor, comentând, mai apoi, motivele pentru aprecierea echipei.

Profesoara povestește despre evoluția muzicală a caracterelor și arată o altă imagine unde este reprezentat Orfeu și Cerber. Studenții ajung la concluzia că Orfeu a înlănzit furiile și a pătruns în Tartar (Infern). Se audiază și se analizează „Melodia” pentru flaut și orchestră (Scena II Les Champs Elysee) și momentul în care sună acest fragment (inclusiv prezența și importanța mijloacelor de expresivitate muzicală în redarea caracterului).

Profesoara (asistentele) caracterizează următorul fragment „Aria lui Orfeu” pentru că mulți ani această arie a provocat discuții pentru faptul că, deși caracterul este trist, poate tragic, aria este scrisă în modul major. Mulți critici îi reproșau lui Gluck divergența dintre text și muzică. Unii chiar au ajuns la concluzia că muzica nu poate reda idei, sentimente sau un conținut oarecare. Ei spuneau că ar putea schimba cuvintele „am pierdut-o” pe altele – „am găsit-o pe Euridice”... Avem o opinie eronată pentru că aria redă sentimentul nobil al dragostei, reprezentat prin mișcările descendente a secvențelor finale ale frazelor. Aria are forma unui rondo în care sunt prezente succesiuni cu caracter de origine minoră. Caracterul lucrării depinde de respectarea tuturor nuanțelor: tempou, dinamică, sunet, în cazul în care nu respectăm tempoul – obținem un dans. Chiar și Gluck spunea dacă aria este interpretată un pic mai repede – obținem o săltare (saltarella) a marionetelor.

Povestind despre desfășurarea conținutului operei ajungem la Corul final. Lucrul se finalizează cu generalizarea celor studiate, participanții/-tele sunt îndemnați: „gândindu-ne la această operă în întregime – cum credeți care sunt ideile generale ale lucrării?”, fiind necesară sesizarea a două idei principale: puterea artei și suferință și sacrificiu în numele dragostei.

Drept concluzie:

- putem spune că, în urma efectuării evaluărilor (curente și finale) au fost obținute rezultate ce au demonstrat că utilizarea permanentă a diverselor

tehnici de organizare și desfășurare a prelegerilor universitare asigură calitatea pregătirii specialistului la disciplinele artistice (istoria muzicii) ceea ce duce la formarea competențelor profesionale la nivel de cunoaștere/comprehensiune, aplicare și integrare;

- propunem utilizarea tehnicilor sus-numite în predarea subiectelor la mai multe discipline teoretice;
- propunem revizia cursurilor universitare în ceea ce privește calitatea pregătirii specialistului dintr-o perspectivă contemporană și competitivă.

Orientarea axiologică a studenților în spațiul reformei învățământului

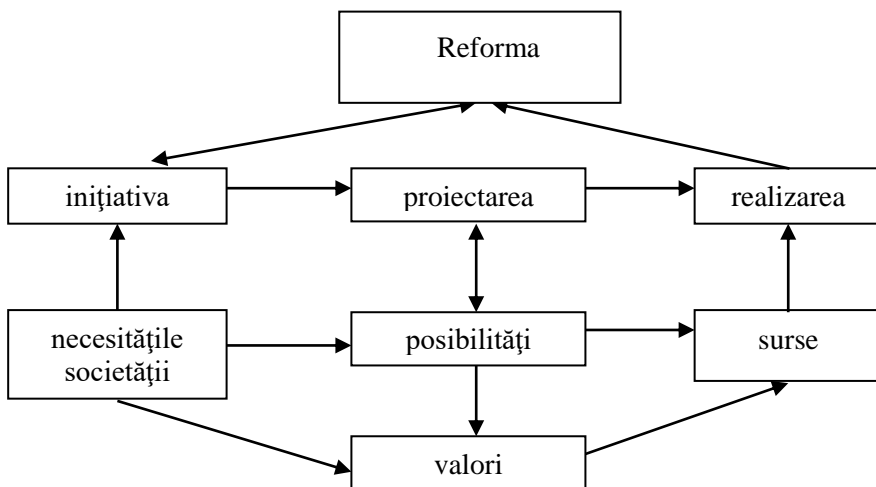
Lidia Pădureac, dr.,

Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți

Societatea contemporană avansează cu ritm grăbit, astfel încât unitățile de timp devin supraaglomerate de evenimente. Orientarea persoanei în sistemul de valori este necesară și presupune o pregătire chibzuită, deoarece dezvoltarea omenirii este un proces complex care se realizează prin interdependența mai multor factori. Transformările politico – economice, sociale începute în Europa prin procesul de integrare inevitabil cuprind și aspectele instruirii tineretului, astfel în 1997 la Lisabona a fost semnată una din primele convenții privind echivalarea mai ușoară a studiilor din diferite state. Evoluția eficientă a sistemului de învățământ necesită o programare în baza realității curente prin prognozarea corectă a viitorului. Paradigma încercărilor de reformare parțială a domeniului respectiv în Republica Moldova reliefează consecințele neprevăzute cu represiuni asupra altor ramuri ale vieții. În 1999 (19 iunie), Miniștrii responsabili pentru învățământul superior din 29 de țări europene au semnat declarația de la Bologna cu scopul de a dinamiza învățământul superior pentru anul 2010. Republica Moldova a aderat la acest proces în mai 2005. Aceste acțiuni crează un anturaj favorabil în vederea uniformizării și însușirii ansamblului de pricini ce țin de pregătirea profesională a tinerilor – o verigă importantă în acest sens fiind instituțiile superioare de învățământ.

Inițierea unei schimbări nu neapărat generează perfecționarea, de aceea reforma propune modificări calitative necesare societății. Se crează o situație de suprasolicitare inovatoare și dacă nu vom iniția raționalizarea și ordonarea eforturilor noastre de introducere a modificărilor riscăm să golim sistemul învățământului superior de vitalitate și să facem inaccesibil scopul pretins al perfecționării.

Considerăm că procesul educațional al integrării europene are trei componente: inițiativa, proiectarea, realizarea – fiecare reprezentând o fază a complexului general de reformă.



Totul pornește de la necesitățile, aspirațiile societății, acestea fiind condiționate de factori social – politici, economici, culturali. Necesitățile generează inițiativa care presupune o serie de variante posibile, iar în baza posibilităților reale din societate se alege varianta optimă, materializată prin proiectare. În baza necesităților și posibilităților este constatat sistemul de valori – focar principal ce direcționează sursele umane (profesori, studenți) spre conștientizarea realizării reformei, fapt care generează reușita acesteia. La ultima fază inovația încetează de a mai fi privită ca element nou și devine parte integrantă a modului de viață, adică devine o normă.

Ritmul actual de acumulare a informației impune necesitatea unui mod de clasificare, care să permită o reducere a volumului ei la proporții controlabile, din care motiv prezentăm informațiile adunate privitor la valorile reformei învățămîntului prin prisma procesului de la Bologna sub forma unor modalități raționale și stimulative de rațiuni. Reforma pune accent pe motivarea sistemului de învățămînt superior, adică pe fiecare segment a procesului de instruire studentul găsește motivarea efortului pe care îl depune:

1. El conștientizează necesitatea de-a acumula conștiințe și deprinderi care i-ar permite să devină licențiat, ulterior master;

2. Lărgirea sferei de posibilități generează dorința de-a acumula credite academice transferabile (care ar putea fi obținute și în alte contexte decât cele universitare);
3. Adoptarea unui sistem de diplome ușor de comparat și de recunoscut, prin elaborarea unui “supliment la diplomă” favorizează mobilitatea studenților.

Coloana vertebrală a noii structuri se prezintă prin instituțiile superioare de învățământ care au menirea să minimalizeze pasivismul și apatia studenților, motivându-le activitatea și dorința de a dobândi cunoștințe, abilități, aptitudini, dezvoltându-le gândirea critică și creativitatea pentru a deveni buni specialiști. În mare măsură, reușita reformei depinde de orientarea profesorilor și studenților în sistemul de valori stabilite. Cel mai recent sondaj de opinie desfășurat în instituțiile superioare de învățământ din Republica Moldova demonstrează că 80 % din profesori și 60 % din studenți sunt de acord cu adopția standardelor europene în învățământul superior, totodată menționând o serie de dificultăți în realizarea acestora. Implimentarea bruscă a reformei stârnește profesorilor temeri, iar studenților suspiciuni. Firea umană este de așa natură încât respinge ceea ce nu înțelege. Mulți studenți nu-și pot exprima opinia în privința reformei din cauza necunoașterii principiilor de bază a acesteia. Rolul profesorilor este nu numai de a transmite mesajul conținutului disciplinei pe care o prezintă, dar și motivarea acestora din perspectiva valorilor stabilite de Procesul de la Bologna. E nevoie de a crea un anturaj favorabil în vederea acceptării, înțelegerii, respectării, promovării ideilor de reformă pentru ca componentele sistemului axiologic în raport cu studentul să servească ca obiecte ale intereselor sale, iar pentru conștiința lui să exercite rolul de repere în viața profesională, în raporturile practice cu obiectele și fenomenele înconjurătoare. În acest context J. Piaget afirmă că omul trăiește, ia atitudine, activează într-o multitudine de valori, pe care le ierarhizează și astfel prin acțiuni ce depășesc permanent actualul nivel atribuie un sens vieții sale. Întrucât conștiința este forma superioară de reflectare a realității, pătrunderea de om a lumii și a înțelegerii propriei existențe, studenții trebuie să conștientizeze valorile procesului inițiat în sistemul învățământului superior.

În baza celor expuse concluzionăm:

Popularitatea valorilor general – umane scade creînd premise pentru o criză generală. Rolul principal în stoparea acestui proces de degradare revine învățământului. Societatea europeană prin Procesul de la Bologna propune crearea unui cadru de posibilități egale pentru ca fiecare

în dependență de capacități, îndemnări, aptitudini, creativitate, gândire să-și poată afirma profesionalismul. Pe parcursul istoriei, omul totdeauna și-a dorit libertatea. Actualmente tinerii se pot bucura de această libertate, rămânând a o direcționa spre binele întregii societăți – reforma le oferă multe posibilități care ar putea fi utilizate doar în cazul pregătirii prin autoorganizare și activism într-un câmp axiologic.

Repere bibliografice:

1. Adler A. – Cunoașterea omului. – Ed. Științifică. – București. – 1991.
2. Clarke P. – Comunități de învățare: școli și sisteme. – Chișinău.- 2002.
3. Cerbușca P. – Educația în contextul valorilor general – umane. În: Tehnologii educaționale moderne, Vol. II. – Chișinău. – 1994.
4. Hopkins D. Ainscow M. West M. – Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării. – Chișinău. – 1998.
5. Piaget J. – Nașterea inteligenței la copil. – București. – 1997.

IMPORTANȚA PAȘAPORTULUI UNUI SPECIALIST - LICENȚIAT ÎN INFORMATICĂ

MAGARIU NICOLAE, dr.conf.,
Universitatea de Stat a Moldovei

În prezent mai multe instituții superioare din RM pregătesc cadre de înaltă calificare în domeniul informaticii – specialiști, care se încadrează în industria informației și specialiști, care se încadrează în predarea informaticii în instituțiile preuniversitare și universitare. Unii absolvenți ai universităților, de la specialitățile de Informatică, continuă perfectarea profesională prin încadrarea în cercetările științifice în domeniul Informaticii prin magistratura și doctorantura. Participând la acreditarea specialităților „Informatica” și „Informatica și Limbi Moderne Aplicate” la mai multe universități din Republică am atras atenția că planurile de studii a diferitor universități, la una și aceeași specialitate din cele enumerate, sunt diferite. Și este clar, că fiecare din instituțiile respective consideră că planul de studii elaborat de ea la specialitatea respectivă este acel corect și adecvat. Aceasta se întâmplă deoarece nu sunt elaborate cerințe unice față de un licențiat în informatică: informatician, informatician-translator, pedagog de informatică. Aceste cerințe sunt cu atât mai mult necesare în cazul când instruirea universitară se încadrează în activitățile procesului de la Bologna. Astfel este necesară elaborarea pașapoartelor pentru fiecare profil de licențiat în informatică. Aceste pașapoarte ar trebui să fie elaborate de specialiștii în domeniul informaticii de la toate universitățile ce pregătesc licențiații respectivi. Pornind de la

aceste pașapoarte și luând în considerație raportul dintre orele pentru disciplinele socio-umane, matematică, informatică și de specializare va fi posibil de elaborat planurile de studii la specialitățile de informatică, aproape comune pentru toate universitățile.

Evident că la elaborarea pașapoartelor la specialitățile de informatică se cere de luat în considerație nivelul curent de dezvoltare a informaticii. În continuare se propune o analiză generală a nivelului de dezvoltare a informaticii.

Informatica reprezintă o ramură nouă a științei, pedagogiei și industriei. Ea se află într-o dezvoltare foarte rapidă. Aceasta este demonstrat cât de regularitatea apariției și dezvoltării generațiilor noi de calculatoare electronice, atât și de rapiditatea dezvoltării softului de sistem a lor și a tehnologiilor de elaborare a Sistemelor Informaticice (SI) aplicate sau a aplicațiilor. Pentru a obține o imagine mai clară a stării curente în domeniul Informaticii este necesar de a analiza câteva aspecte ale Informaticii moderne: baza tehnică (*hardware*), softul (*software*), tehnologiile informaționale, bazele teoretice ale informaticii.

Baza tehnică a Informaticii moderne o constituie calculatoarele personale și Rețelele de Calculatoare (RC). Calculatoarele personale dispun de o arhitectură deschisă care permite conectarea la ele a unui șir întreg de dispozitive periferice, ce sunt accesibile pe piața mondială: draivere optice, scanere, printere, microfoane, camere de luat vederi, plachete de conectare la rețele de calculatoare, etc. Sunt elaborate destul de bine și aspectele tehnice de organizare a rețelelor locale și globale de calculatoare. Calculatoarele și RC sunt înzestrare cu soft modern de sistem. Sistemele de Operare (SO) ale personalierelor moderne oferă o interfață grafică cu utilizatorul destul de comodă și cu funcționalități destul de largi. Permit executarea cu succes a mai multor programe, susțin diverse sisteme de programare și oferă un șet de mijloace de automatizarea a proceselor de soluționare a problemelor orientate spre neprogramatori.

Și totuși în dezvoltarea resurselor informatice există un decalaj între ritmul de dezvoltare a *hardware* și a *software*. Dezvoltarea produselor soft și a tehnologiilor informaționale se desfășoară mai lent ca dezvoltarea echipamentului electronic. După afirmațiile a mai multor experți - informaticieni de talie internațională, anual, aproximativ 30% din alocările de finanțe din întreaga lume sunt orientate spre dezvoltarea *hardware* iar circa 70% - la dezvoltarea *software*. Se cere de constatat, ca și problemele ce se cer a fi soluționate cu ajutorul calculatoarelor sunt tot mai complicate. Astfel „programarea” a trecut deja prin câteva faze de

dezvoltare (programarea haotică, programarea sistematizată) și se află în faza dezvoltării programării generalizate.

Programarea haotică se caracterizează prin faptul că fiecare programator folosește propria sa metodologie de organizare și construire a programelor. Astfel de programe au fost considerate ca opere de artă. Programarea sistematizată se caracterizează prin faptul că programatorii (în mod deosebit în cadrul unui colectiv de programatori) folosesc una și aceeași metodologie de elaborare a PS. Către programarea sistematizată se referă programarea structurată și Programarea Orientată spre Obiecte (POO).

Programarea generalizată se caracterizează printr-un nivel înalt de automatizare a proceselor de proiectare a PS și prin utilizarea la maxim a experienței acumulate de generațiile precedente (funcții, clase, șabloane, module, componente, schelete de aplicații tipice, etc.). Este evident că programarea generalizată cere un nivel înalt de standardizare și de disciplină tehnologică, adică cere o abordare sistematizată la toate etapele ciclului de viață a PS.

Nivelul de dezvoltare a hardului și softului oferă posibilitatea de a soluționa cu ajutorul CE probleme foarte complexe. La elaborarea PS pentru automatizarea soluționării PS de regulă muncesc colective de elaboratori. În acest context prezintă interes clasificarea informaticianului american E. Yordan a PS în funcție de 5 caracteristici: dimensiunea PS, numărul de elaboratori, timpul de realizare a PS, interacțiunea PS cu alte PS, cerințe deosebite față de PS (vezi tabela de mai jos).

PS Criteria	Simple	De complexitate medie	Complexe	Deosebit de complexe	Aproape imposibile
Numărul de linii și de module	≈1000 linii	≈ 10000 linii, 10-100 module	≈ 100000 linii, 100-1000 module	≈ 1 mln linii, 1000-10000 module	≈ 10 mln linii, 1 mln module
Numărul de elaboratori	1	1-5	5-20	100-1000	peste o mie
Durata realizării	≈ 0,5 ani	≈ 2 ani	≈ 3 ani	≈ 5 ani	≈ 10 ani

Interacțiunea PS cu alte PS	nu	da	da	da	da
Cerințe deosebite față de PS	nu	da	da	da	da

La elaborarea PS complexe se folosesc metodologii destul de avansate bazate pe aplicarea sisteme vizuale de programare, sistemelor automatizate de testare, sistemelor de automatizare a managementului proiectelor, sistemelor intelectuale, sistemelor CASE, etc. În ultimii ani tot mai des se cere elaborarea aplicațiilor pe rețele de calculatoare: site-uri publicitare, sisteme de instruire la distanță, magazine electronice, Baze de Date distribuite, portale etc. Pentru elaborarea a așa tipuri de aplicații deja au fost elaborate un șir de mijloace precum ar fi limbajele de marcare, brauzerele, servicii web și chiar medii de programare a aplicațiilor pe RC ca de exemplu .NET.

Instrumentele, metodologiile și tehnologiile informatice au fost create cu dezvoltarea bazelor teoretice ale informaticii. Ele se bazează pe formalismele și metodele matematicii. Se poate afirma, că după efortul intelectual depus, construirea unui program într-un limbaj simbolic de programare este echivalentă cu demonstrarea unei teoreme după metoda constructivă. Iar construirea unui sistem de programe se poate echivala cu demonstrarea unei teoreme complexe, care cere demonstrarea unui număr finit de teoreme auxiliare. Prin aceste comparații se subliniază, că dezvoltarea gândirii formale a informaticienilor poate fi realizată și în baza aplicării limbajelor formale de programare. Ultimele au o importanță mare în formarea informaticianului.

Cele expuse mai sus constituie o bază reală de cunoștințe pe care trebuie s-o dețină un informatician modern și care trebuie luată în considerație la alcătuirea pașaportului unui specialist – licențiat în informatică și a planului de studii respectiv.

SCHWIERIGKEITEN BEI DER ANEIGNUNG DER DEUTSCHEN KONSONANTEN VON DEN RUMÄNISCHSPRACHIGEN

*Irina CIORNAIA, lector-asistent
Universitatea de Stat „A. Russo”*

Heute wie nie zuvor reicht ein überflüssiges Erlernen der phonetischen Seite einer Fremdsprache nicht mehr aus. Die internationalen Beziehungen

der Staaten werden immer enger, und die Verständigkeit der Gespräche duldet keine groben Aussprachefehler mehr, die im besten Fall zur Belustigung der Muttersprachler dienen und den Sinn der Aussage in den Hintergrund verschieben. Wenn wir die Aussprachefehler eines Ausländers vermeiden wollen, machen wir bewußte Anstrengungen, um die von unseren Sprachwerkzeugen ausgeführten Bewegungen zu lenken. Diese streng bestimmten Bewegungen sind nie ganz dieselben. Gewisse Differenzen machen sich immer geltend. Die Verschiedenheiten in der Aussprache wie die individuellen Unterschiede der Sprechorgane, die Sprechgeschwindigkeit, der Grad der Konzentration und die psychische Erregung ein und desselben Individuums haben einen großen Einfluss auf die Lauterzeugung, deswegen werden die gebildeten Laute dennoch nie völlig identisch sein. Die richtige Aussprache soll in der Anfangsstufe erlernt werden. Sie umfaßt alle kognitiven und motorischen Prozesse, mit denen phonetische Segmente und prosodische Strukturen der Fremdsprache hervorgebracht werden. Zum Umkreis der Aussprache (der Teilaktivität des kommunikativen Sprechens) gehören das lautidentifizierende Hören, Wahrnehmung und Erzeugung der Buchstabenfolgen. Dem Erwachsenen genügt es aber nicht, die Hörtexte einfach abzuhören, er braucht eine eingehende Erklärung der fremden Aussprache und entsprechende Berichtigung seiner Fehler.

In unserer vieljährigen praktischen Arbeit als Deutschlehrende mit den Rumänischsprachigen des ersten und zweiten Studienjahres (zukünftige Deutschlehrer und Übersetzer/Dolmetscher) war es unschwer zu beobachten, dass die Aneignung der richtigen deutschen Aussprache diesen Studenten große Schwierigkeiten bereitet. Das liegt an wesentlichen Unterschieden des Rumänischen und des Deutschen, weil diese Sprachen zu verschiedenen Sprachgruppen gehören. Dieser Situation beizuhelfen ist es nur auf einem Wege möglich: der Student soll eine klare Vorstellung von den feinsten Unterschieden in der Aussprache der rumänischen und deutschen Laute bekommen, um an seinen Fehlern mit Erfolg arbeiten zu können.

Die Sprachkontraste in den phonetischen Systemen des Deutschen und des Rumänischen führen ständig zu folgenden *Aussprachefehlern* bei den Rumänischsprachigen, die überwiegend kontrastiv erklärbar sind.

Bei der Aussprache aller deutschen Konsonanten ist die Muskel- und Bildungstätigkeit ungespannt und „welkig“: Der rumänische Halbkonsonant [j] ist nach der Artikulationsstelle mit dem deutschen stimmhaften Reibegeräusch [j] ähnlich, aber der Sprachkontrast liegt eben in der Intensität und starker Muskelspannung des deutschen Frikativs. Die deutschen Konsonanten werden von den Rumänischsprachigen mit hoher

Resonanz, singend ausgesprochen: bei der Bildung des Konsonanten [ŋ] ohne ungenügende Resonanz wird er verdumpft, der Laut bekommt auch den k oder g-Beiklang. Die Artikulationsbasis der deutschen Hochlautung verlangt eine mittlere Sprechspannung mit elastischen, kräftigen Lautgriffen und die Resonanz muss verstärkt werden. Der Muskelspannung in der Artikulation der rumänischen Konsonanten kommt eine geringe Rolle zu.

Die Lerner palatalisieren die meisten deutschen Konsonanten. Diese Aussprachegewohnheit ist bei ihnen tief geprägt.

Die Lerner achten nicht auf die leicht hochovalen Lippenstellung abgehoben von den Zähnen, die zu stark hochovaler Lippenstülpung verstärkt. Sie sprechen die Konsonanten nicht mit vertikaler Beißbewegung sondern mit horizontaler Lachbewegung.

Bei Emphase werden [m] und [n] vor den Liquiden [l] und [r], vor einem Diphthong oder einem langen Vokal durch einen vokalischen Zwischenlaut [ə] getrennt. Treffen sich im Wortinlaut oder Wortauslaut oder bei Zusammensetzung zwei [m] oder [n], tritt keine Fusion ein.

Bei der Lautbildung der Frikative ist es zu unterscheiden, dass sie mit dem intensiven Reibegeräusch und mit der gespannten Sprechmuskulatur ausgesprochen werden. Die Enge wird nicht ausgeprägt: bei der apikalen Bildung der Frikative [s] und [z] stößt die Zungenspitze an die oberen Vorderzähne (Sigmatismus) und bildet eine vordere Längsrille. Die Vorderzunge steigt steil zum harten Gaumen. Dabei entsteht ein dunkles Reibegeräusch (Lispeln), akustisch ist es dem Frikativ [ʃ] ähnlich: [s] wird nach [r] und vor [ç] als [ʃ] gesprochen.

Häufig werden die stimmlosen Frikative besonders im Inlaut stimmhaft ausgesprochen. Die stimmhaften Frikative werden von den rumänischsprechenden stimmlos ausgesprochen: Bei der Aussprache des deutschen [z] wird die Zentrierung der Rinne in der Mittellinie abgewichen, dabei verliert der Laut sein scharfes Reibegeräusch, er wird dem stimmlosen Frikativ [s] ähnlich.

Solche deutschen Konsonanten wie der velar-dorsale Fortiskonsonant [x], der palato-dorsale Fortis-Laut [ç] bereiten den rumänischsprechenden Studenten große Schwierigkeiten. Im rumänischen Konsonantensystem sind zwei Frikative [h] und [h'] vorhanden, die statt der deutschen Konsonanten [ç] und [x] von den Lernern gebraucht werden.

Der deutsche glottale (laryngal-pharyngale) [h] (der sogenannte Hauchlaut) wird von den Studenten überhaupt ignoriert. Nicht alle Studenten beherrschen gut in der Anfangsstufe die orthografischen Regeln

und ersetzen diesen Laut durch die rumänischen h-Äquivalente oder durch das deutsche [x].

Bei der Bildung der Explosive [p], [b], [t], [d], [k], [g] ist die Spannung der Artikulationsmuskulatur ungenügend stark, deswegen wird der Verschluss nicht energisch gesprengt.

In der rumänischen Klassifikation werden die Verschlusslaute [k'], [g'] und der Reibelaut [h'] als palatal und [k], [g], [h] als velar differenziert. Diese Unterschiede wirken auf das richtige Artikulieren der deutschen Laute [k], [g], [ç] und [x].

Der im Deutschen gebräuchliche uvulare Vibrant [R] wird von den Studierenden durch das rumänische apiko-dentale mehrschlägiges gerolltes [r] ersetzt. Beim Sprechen ist das vokalische *r* häufig nicht beobachtet, der Laut entfällt oder wird wie das lange [a:] ausgesprochen.

Das deutsche [l] wird oft palatalisiert, besonders im Auslaut erscheint der Beiklang des Vokals *î* oder *i*. Der Laut [l] wird von den Lernern zu wenig energisch, kehlig oder zu dumpf gesprochen, wobei die Klangfarbe dunkel wird.

Von den rumänischsprechenden Lernern wird [p] in der Affrikate ohne Explosionshauch gesprochen, deshalb wird [pf] im Silben- oder Wortanlaut zu [f] oder das zweite Element, der Engelaut [f] wird betont und von dem Explosivlaut abgesetzt. Manchmal wird [pf] vor dem Konsonanten [f] in zusammengesetzten Wörtern nicht assimiliert. Bei der Aussprache von den deutschen Affrikaten [ts] und [tʃ] wird das erste Lautelement von den Unterrichtenden elidiert. Die deutsche Affrikate [ts] wird häufig durch die rumänische Affrikate [dz] ersetzt.

Zur Beseitigung dieser so oft entstehenden Fehler wurde von uns anhand der theoretischen Verarbeitung der dazu angemessenen Lehrmaterialien ein Übungskorpus erstellt zur korrektiven Fertigkeitsschulung der rumänischsprechenden Studierenden unter besonderer Berücksichtigung einer anderen Lautdistribution und Kontextvariation, damit es keine Übertragung der rumänischen Lautensprechungen auf das Deutsche mehr gäbe. Diese Übungsmaterialien [46-90;26] eignen sich für den Einsatz im I. - IV. Semester an den Fakultäten für Fremdsprachen im Gruppenunterricht unter ständiger diagnostischer Kontrolle und Korrektur dieser Übungen vom Lehrenden. Ihre Approbation in den Gruppen des II. Studienjahres (2004-2005) an der Fakultät für Fremdsprachen und Literatur der Aleku-Russo-Universität, Bălți führte zum positiven Ergebnis, weil die meisten typischen Aussprachefehler von den Lernern mit Erfolg beseitigt wurden. Dieses Verfahren korrekter Aussprache wird den zukünftigen Fachleuten zur adäquaten interkulturellen Kommunikation beitragen.

Literaturverzeichnis

1. Caragiu-Marioțeanu M., Savin E., *Rumänisch für Sie, ein moderner Sprachkurs für Erwachsene*. München - București 1976.
2. Essen O.v., *Allgemeine und angewandte Phonetik*. – Berlin: Akademie Verlag 1962. - 228 S.
3. Hirschfeld U., *Inhalt, Schwierigkeiten und Grenzen konfrontativer Untersuchungen im Bereich Phonologie/Phonetik.*// DaF 20 1983. – 102-106 S.
4. Klein H.G., Ceausescu P., *Einführung in die rumänische Sprache*. Tübingen 1972.
5. Kufner H. , *Kontrastive Phonetik (Deutsch-Englisch)*. Stuttgart 1971.
6. Pușcariu S., *Die rumänische Sprache* Band 1. Bukarest: Grai și suflet – cultura națională 1997. – 1-105 S.
7. Stock E., Hirschfeld U., *Phonothek DaF Lehrerhandreichungen, phonetische und didaktische Einführung*. Leipzig – Berlin – München – Wien – Zürich – NewYork: Langenscheidt-Verlag Enzyklopädie 5.Auflage 2000.
8. Babără, N./ Chirdeachin, A. *Unele particularități de predare a pronunței (în baza materialului limbii engleze și franceze).*// ”Strategii actuale în lingvistică, glotodidactică și știința literară”, 2004; Vol. II – 179-182 p.
9. Ciornaia I., *Consonantismul limbii germane în comparație cu cel al limbii române.*// Teză de magistrul, 2005. – 107 p.
10. Corlăteanu N., Zagaevschi V., *Fonetica*. Chișinău: Editura Lumina 1993. – 271 p.
11. Pomelnicov, A. *Система согласных румынского и немецкого языка.*// „ Strategii actuale în lingvistică, glotodidactică și știința literară”, 2004; Vol. II – 187-190 p.
12. Tătaru A., *Limba Română*. Cluj-Napoca: Editura Dacia 1997. – 202 p.

ERFAHRUNGEN MIT DEN PARÖMIEN ZUM THEMA „LIEBE“ IM ÜBERSETZUNGSUNTERRICHT

Irina BULGACOVA, *lector superior*,
Universitatea de Stat „A. Russo“,
Olesea Jufleac asist. univ.,
Universitatea de Stat „A. Russo“

In früheren Jahrzehnten stand in der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung ein sprachzentriertes Verständnis von Übersetzen und Dolmetschen im Vordergrund, bei dem „Kultur“ lediglich einen möglichen

Hintergrund bildete, der gegebenenfalls für die Lösung konkreter sprachlicher Einzelfragen herangezogen wurde. Neuere Entwicklungen in der Translationswissenschaft führten u.a. zu einem kulturzentrierten Verständnis von Translation, das Kultur als „die Gesamtheit der Konventionen und Normen und deren Resultate versteht, nach denen sich das Verhalten von Mitgliedern einer Gesellschaft ausrichtet, Sprache somit als Teil von Kultur definiert und Translation als kulturellen Transfer begreift.“

Die geistige Kultur einer Gesellschaft und ihre Mentalitätsspezifik werden auf der lexikalisch-phraseologischen Ebene besonders deutlich reflektiert. Die kulturologische Relevanz gewinnen dabei die Parömien, die die Spezifik der kognitiven und emotionalen Erfahrung des jeweiligen Ethos oder typische Züge der Volksmentalität explizit reproduzieren. Es ist einzusehen, dass die Übersetzung solcher eigenartigen sentenzhaften lexikalischen Einheiten eine besondere Schwierigkeit für Deutschlerner darstellt und demzufolge im Unterricht zielgerichtet behandelt werden muss. Auch ein neuer Ansatz in der Sprichwortforschung, der sowohl die empirische Parömiologie im engeren Sinne als auch empirische Verfahren in der Parömiologie umfasst, spricht sicherlich für eine systematische Arbeit an Sprichwörtern zu verschiedenen Themen im DaF-Unterricht und insbesondere im Unterricht, wo die zukünftigen Translatoren ausgebildet werden.

Jahrelange Praxis im DaF-Unterricht mit den Deutschlehrerstudenten zeigt, dass das Thema „Liebe“ bei ihnen ein großes Interesse hervorruft. Diese Tatsache hat uns bewogen, ein Parömienkorpus zum Thema „Liebe“ zusammenzustellen, es nach dem Äquivalenzbegriff zu klassifizieren und für den Unterricht entsprechende Aufgaben und Übungen zu erarbeiten. Aus der kontrastiven Analyse der 382 deutschen und russischen Parömien, die sich ideeninhaltlich in 23 Gruppen (z. B. ‚*Liebe*‘ ist das höchste Gut im Leben des Menschen‘, ‚*Liebe*‘ ist Leiden, Schmerz, Pein‘, ‚*Opferbereitschaft, Selbstverleugnung in der ‚Liebe*‘ etc.) klassifizieren lassen, geht hervor, dass Konvergenzen und Divergenzen in Parömien über Liebe in erster Linie in der Idee ihren Ausdruck bekommen. Obwohl es in Bezug auf Verständnis der Liebe in beiden Kulturen viel Gemeinsames gibt, sind deutliche Divergenzen in der Ausgangs- und Zielkultur zu vermerken. So sind im russischen Korpus Ideen ‚*materielle Güter spielen keine wichtige Rolle in der ‚Liebe*‘ und ‚*Ehe kühlt ‚Liebe*‘ / *Heirat ist ernsthaft*‘, ‚*Eifersucht und Misstrauen sind in der ‚Liebe*‘ unangebracht‘ überhaupt nicht vertreten. Im deutschen Belegmaterial fehlen Parömien, die mit Ideen ‚*Opferbereitschaft, Selbstverleugnung als Merkmale der ‚Liebe*‘ und ‚*Liebe*‘ dauert ewig‘ vereinigt sind.

Diese begrifflich-semantischen Unterschiede erschweren vor allem das Einprägen der parömiologischen Einheiten der Zielkultur, somit auch deren Translation. Daraus folgt, dass für die Aneignung des deutsch-russischen Sprichwortguts eine mehrschrittige Arbeit erforderlich ist. Die Einprägungs- und Festigungsphase der Sprichwörter muss mit dem Verständnis der historischen und kulturellen Spezifik des jeweiligen Volkes beginnen. Dazu werden von dem Lehrer z.B. Szenarien entworfen, in denen Dispositionen, Handlungen und Handlungsalternativen durch Parömien ausgedrückt oder verbunden werden. Möglicherweise werden solche situativen Szenarien ausgesucht, wo neben den anzueignenden parömiologischen Elementen der Fremdsprache auch die der Muttersprache einsetzbar sind. Neben der Sprichworteinschätzung und –vertrautheit werden aktive Sprichwortkenntnisse der Studierenden gefördert. Diesem Ziel dienen z.B. Aufgaben:

- Ergänzen Sie den fehlenden Teil der jeweiligen Sprichwörter /,Liebe und Singen lässt sich - a) nicht zwingen; b) nicht bringen; c) nicht dringen./
- Bringen Sie die durcheinandergeratenen Sprichwörter in die richtige Reihenfolge. Ferner lassen sich die Parömien aus der von den Studierenden erstellten Liste klassifizieren und um entsprechende Inhaltsideen gruppieren. So könnten die Aufgabestellungen folgenderweise formuliert werden:
- Welche Idee wird in unten angegebenen Sprichwörtern ausgedrückt?
- ‚Liebe ohne Schmerz bewegt kein Herz.‘ ‚Lieben ist leiden.‘ ‚Herzlich geliebt, schmerzlich betrübt.‘ ‚Große Liebe, großer Schmerz.‘ u.a..
- Finden Sie in ihrer Muttersprache Parömien, die folgende Ideen ausdrücken: ‚Äußere Schönheit spielt in der ‚Liebe‘ keine Rolle‘ oder ‚weibliche Geduld in der ‚Liebe‘.
- Paraphrasieren Sie die parömiologischen Ausdrücke: ‚Was liebt, betrübt; was herzt, das schmerzt.‘ ‚Frühe Liebe, frühes Leid.‘ u.a.

Solche Arten von Aufgabentypen, die unter anderem an die Sensibilisierung der kognitiven Verstehensoperationen appellieren, tragen zur Entwicklung der translatorischen Kulturkompetenz bei, was im Lichte der letzten Erkenntnisse der Translatologie bei der Ausbildung der Translatoren den Vorrang gewinnt. Die so genannte „Kompetenz-zwischen-Kulturen“ bezieht sich auf das Wissen des Translators über Selbst-, Fremd- und reflexive Selbstbilder der betreffenden Arbeitskulturen im gegenseitigen Bezug aufeinander und auf die potenziellen Auswirkungen solcher Bilder auf die interkulturelle Situation. [Best / Kalina, 2002]

Will der Translator eine funktionsgerechte interkulturelle Kommunikation ermöglichen, so muss er nicht nur nationalgeprägte „Bilder“ in seinem Handeln berücksichtigen, sondern sie adäquat und äquivalent reproduzieren können. In diesem Zusammenhang erweist sich als vorrangig die Untersuchung der Äquivalenzbeziehungen zwischen Sprichwörtern zum Thema ‚Liebe‘ in dem deutschen und russischen parömiologischen Fundus.

Den größten Teil unter den interlingualen Entsprechungstypen nimmt der Nulläquivalenztyp ein (in deutsch-russischer 56,2% und in russisch-deutscher Beziehung 62,5% des untersuchten Materials). Dies ist dadurch bedingt, dass Bedeutungsinhalte, die in der Ausgangssprache durch sprachliche Einheiten eines Typs zum Ausdruck gebracht werden, in der Zielsprache durch sprachliche Einheiten eines anderen Typs repräsentiert sind. Trotz prinzipiell gleicher Möglichkeiten der sprachlichen Bewältigung der Wirklichkeit steht nicht selten einer phraseologischen Einheit, in unserem Fall auch einer Parömie in der Ausgangssprache (Deutsch)– aufgrund sprachlicher oder außersprachlicher Faktoren – keine entsprechende phraseologische Einheit in der Zielsprache (Russisch) gegenüber. Für die Vermittlung der Parömien dieses Typs sind in erster Linie Glied für Glied -Übersetzung und Umschreibung zu empfehlen, ein weiterer Schritt bei deren Einüben kann ein situationsbezogener Gebrauch des Sprichwortes sein.

Bei konvergierender denotativer Bedeutung/Stilwert bzw. wörtlicher Bedeutung und kongruenter Struktur der Komponentenkette liegt Volläquivalenz vor. Die Verarbeitung der volläquivalenten Parömien über ‚Liebe‘, zu denen in beiden konfrontierten Sprachen meistens Glied für Glied übersetzte ehemalige Zitate gehören, bereiten den Studierenden keine wesentlichen Schwierigkeiten, demnach lassen sie sich vor allem auf der Textebene semantisieren und durch den vorhandenen Kontext einprägen.

Partielle Abweichungen in einem oder mehreren Bereichen führen zur Feststellung von Teiläquivalenz. Für die Teiläquivalenz ist lediglich die relative Konvergenz in der denotativen Bedeutung ausschlaggebend. Der Anteil der untersuchten Parömien mit Teiläquivalenz beträgt für das Deutsche etwa 40,5% und für das Russische etwa 35%. Dabei überwiegen in beiden Sprachen Parömien, die einen ähnlichen Sachverhalt zum Ausdruck bringen und stilistisch gleichwertig sind, haben aber unterschiedliche wörtliche Bewältigung und syntaktische Struktur. Zu dieser Gruppe gehören z.B. solche Parömien wie *‚Die erste Liebe ist die*

beste' vgl. *Первая любовь не забывается*; ‚Liebe ohne Schmerz bewegt kein Herz' vgl. *„Где любовь, там и напасть“*.

Ziemlich hoch ist die Vorkommensfrequenz der Parömien, die in ihrer denotativen Bedeutung ähnlich sind und zu einer inhaltlichen Gruppe gehören, weisen aber in ihrem wörtlichen Bestand und ihrem phraseologischen formativ gravierende Unterschiede auf: ‚Liebe macht den Topf nicht sieden' vgl. *„Обнявшись, веку не просидеть“*; ‚Любовью сыт не будешь'.

Bei der didaktischen Verarbeitung solcher teiläquivalenten Parömien wären folgende Aufgaben empfehlenswert:

- *Übersetzen Sie die deutschen Parömien in die Muttersprache, lassen Sie Ihre Studien-freunde die übersetzten Einheiten wieder ins Deutsche übersetzen.*
- *Finden Sie für die parömiologischen Ausdrücke der Ausgangssprache die synonymischen Ausdrücke in der Zielsprache.*
- *Welches Übersetzungsverfahren liegt vor: Permutation, Expansion/Reduktion, Weglassung oder Transposition?*
- *In der Abschlußphase der Arbeit an den Parömien zum Thema ‚Liebe' könnten die Studenten folgende Fragen diskutieren:*
- *Wovon zeugt die Tatsache, dass die meisten Parömien in beiden Sprachen Nulläquivalenz aufweisen?*
- *Was beweisen Volläquivalenz und Teiläquivalenz in paradigmatischen Relationen zwischen deutschen und russischen Parömien?*
- *Welche Spezifika und Universalitäten des Verhaltens zur Liebe in beiden Kulturen veranschaulichen folgende Sprichwörter?*

Die kontrastive Untersuchung der Parömien in beiden konfrontierten Sprachen fördert die translatorische Fähigkeit der Deutschstudenten und hilft ihnen begreifen, dass die von einem bestimmten Volk kreierten Parömien sowohl allgemeine universelle Stereotypen in Weltanschauung und Verhalten als auch die nur für ein bestimmtes Volk spezifischen Mentalitätszüge ausdrücken können.

Literatur

1. Baur S.R. / Chlosta, Ch. *Sprichwörter-Minimum für den Deutschunterricht./ Germanistisches Jahrbuch '97 GUS „Das Wort“*. - Moskau: Deutscher Akademischer Austauschdienst, 1997.
2. Best J./ Kalina S. *Übersetzen und Dolmetschen*. - Tübingen: A. Francke, 2002.
3. Häussermann, U./ Piepho H.-E. *Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache: Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. - München: Iudicium, 1996.

4. Schreiber, M. *Übersetzungstypen und Übersetzungsverfahren/ „Handbuch Translation“*. Snell-Hornby, M./ Höning, H.G./ Kussmaul, P./ Schmitt, P.A.(Hrsg.). - Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, 1998.
5. Witte, H. *Die Rolle der Kulturkompetenz / „Handbuch Translation“* Snell-Hornby, M./ Höning, H.G./ Kussmaul, P./ Schmitt, P.A.(Hrsg.). - Tübingen : Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, 1998.

Educația axiologică ca factor complementar de sporire a calității formării specialiștilor în învățământul superior

*Domnica MUNTEANU, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”*

Schimbările radicale din Republica Moldova, privind problemele învățământului ca o prioritate națională și ca o condiție esențială de dezvoltare a țării, au obținut o reflectare adecvată la nivelul învățământului superior. Interpretarea actuală a Universității își extinde considerabil ideile clasice depășite, înaintînd cu pași siguri spre integrarea deplină în spațiul universitar european unic prin devenirea membri a Procesului de la Bologna. În prezent, Universitățile prin efortul statului, și însuși a cadrelor didactice, tind spre atingerea scopului fundamental al dezvoltării învățământului superior – ridicarea calității, mobilității și accesibilității învățământului universitar.

Realitatea socială îi impune viitorului absolvent universitar o formare calitativă sub toate aspectele cel puțin la un nivel minim acceptat. Astfel, problema calității formării specialiștilor în învățământul universitar necesită o abordare adecvată a tuturor factorilor implicați în realizarea eficientă a acesteia. Conotațiile asociate conceptului de calitate sunt diverse. Tentativele de abordare a acestui concept se soldează printr-o multitudine de caracterizări și definiții ce ne dezvăluie multidimensiunea acestuia.

Conform proiectului Legii Învățământului Superior, cap. IV, art. 24, pt. 1 *calitatea formării specialiștilor în învățământul superior constituie garanția competitivității absolvenților pe piața muncii și concomitent, o importantă pîrghie a schimbărilor economice și sociale în Republica Moldova.*[3]

Strategiile de formare a specialiștilor în spațiul universitar acoperă în cea mai mare măsură sfera cognitivă, mai puțin, însă, sfera valorică. Aceasta din urmă prezentînd în sine una dintre cele mai importante rezerve de sporire a calității formării specialiștilor în învățământul superior. Într-o societate corectă, la orice nivel de avansare, absolventul format în vederea

promovării și respectării valorilor va fi mereu acceptat. Astfel, dimensiunea cognitivă, deși esențială pentru o îndeplinire eficientă a învățămîntului, nu trebuie să fie privilegiată în dauna celei axiologice.

Pentru a obține și a susține calitatea formării specialiștilor pot fi relevate o serie de componente, printre care și ajustarea potențialului curricular universitar la valorile autentice. Una din condițiile asigurării acestui deziderat ar fi formarea studenților în vederea promovării valorilor, ceea ce constituie o educație axiologică.

Avînd în vedere cele menționate, consider inoportune încercările de a defini educația axiologică și propun de a găsi soluționarea problemei calității formării specialiștilor prin prisma revalorificării curriculumului învățămîntului superior într-o perspectivă axiologică.

În acest sens prezintă interes definiția dată de *Cucoș Constantin*, conform căreia educația în perspectiva axiologică ar însemna orientarea procesului educativ pe traiectele cele mai bune, identificarea sau exploatarea momentelor didactice privilegiate, finalizarea tuturor căutărilor prin cele mai bune alegeri, stabilirea de fiecare dată a unei ierarhii de finalități valabile hic et hunc, acționarea în funcție de o ordine pertinentă de priorități.[2]

Pentru *Călin Marin* a educa, din punct de vedere axiologic, la orice nivel al învățămîntului, înseamnă a-l instrui și învăța pe copil, tînar sau adult, pentru a prefera, prin a lua atitudine, a manifesta gusturi, predilecții, simpatie, interese în spiritul umanității.[1]

Comunitatea universitară trebuie să acorde atenție relevării valorilor și să năzuiască spre realizarea educației axiologice în spațiul universitar. Astfel, cred , s-ar putea contribui la sporirea calității formării specialiștilor în învățămîntul superior.

Referințe bibliografice

1. Călin, Marin C., *Filosofia educației*.- București: Editura Aramis, 2001.
2. Cucoș, Constantin, *Pedagogie*.- Iași: Editura Polirom, 2002.
3. *Proiectul Legii Învățămîntului Superior*

EXPERIENȚE DE IMPLEMENTARE A INVESTIGAȚIILOR EXPERIMENTALE ÎN PREDAREA PSIHOLOGIEI ÎN ȘCOALA SUPERIOARĂ

Silvia BRICEAG, dr., conf.
Universitatea de Stat „A. Russo”

Forma cea mai organizată a procesului educațional este învățămîntul. Actualmente, el are una dintre cele mai prioritare roluri în formarea tuturor dimensiunilor de personalitate. Investiția în personalitate, care la

moment este recunoscută una dintre cele mai fiabile este realizată prin investiția în învățămînt. Calitatea procesului educațional, fiind expectată atît de cei ce îl organizează cît și de cei care se pregătesc pentru un domeniu concret de activitate profesională este punctul pe care se axează corelația dintre cerere și ofertă.

Integrarea și afirmarea profesională a actualului absolvent universitar necesită o pregătire de performanță. Astăzi instituția de învățămînt superior își centrează atenția nu atît pe conținuturile procesului educațional, cît pe rezultativitate. O astfel de strategie optează pentru formarea comportamentului și nu doar pentru achiziționarea diverselor informații, procesul fiind centrat pe activitatea studentului, renunțîndu-se la academismul tradițional axat mai mult pe expunerea profesorului.

Competitivitatea viitorului specialist în domeniul psihologiei este asigurată de o pregătire de performanță realizată prin intermediul îmbinării eficiente a disciplinelor de studiu.

Planul cadru înserează cîteva compartimente care se îmbină logic și logic și de rînd cu alte principii, respecta și principii ierarhizării valorii disciplinelor în formarea viitorului specialist în acest domeniu.

Primul compartiment presupune acumularea informației științifice, teoretice prin intermediul disciplinelor fundamentale. Compartimentul doi are ca scop formarea abilităților tipice domeniului de activitate profesională și în sfîrșit compartimentul trei presupune formarea capacităților de transfer a cunoștințelor teoretice prin intermediul disciplinelor specializate opționale. Aceste discipline au menirea de a forma competențe în domeniul psihologiei, or anume competența constituie finalitatea procesului de învățămînt.

Respectînd principiul menționat anterior și în deosebi cu scopul formării competențelor profesionale la viitorii specialiști în domeniul psihologiei propunem o serie de cursuri și seminare speciale. Cele mai reprezentative și actuale fiind: "Stresul din perspectiva psihologică", "Tainele personalitatii - limite de descoperire", "Dificultăți relaționale - abordare terapeutică", "Imagine de sine și succes" etc. Tematica acestora se selectează respectînd o serie de exigențe, printre care una foarte importantă în opinia noastră. Care anume ?

Explicăm: studenții de la specialitatea "psihologie" realizează la finele procesului de învățămînt teze de licență, ore știut faptul că realizările investigaționale ale unei teze de licență au atît valoare teoretică cît și aplicativă. Tocmai de aceea, respectînd principiul continuității și al "ecoului" (aut)am conchis că implementarea realizărilor investigaționale ale acestora în predarea cursurilor speciale ar fi destul de benefică.

Pentru exemplificare prezentăm o atare experiență la cursul special "Stresul din perspectiva psihologică". Acest curs inserează atât informație de ordin științific - teoretic cât și investigațional obținută de pe urma realizării tezelor de licență în care s-a abordat problema stărilor psihice, a stresului în diferite medii -didactic, penitenciar etc., integrând pregătirea profesională a viitorilor specialiști în domeniu psihologiei. Se constituie cursul din câteva compartimente: a) date conceptuale, b)cauze, c)efecte, d)remedii.

La primul compartiment am sistematizat informații cu referință la conceptul de stres, stres și adaptare, strers-distres-eustres, diagnostic al stresului psihic. La al doilea compartiment am anexat informații despre agenții stresori psihogeni, clasificarea agenților stresori, vulnerabilitatea la stresul psihic. Pentru următoarele două compartimente am selectat o gamă variată de date obținute de pe urma realizărilor investigaționale despre care pomenisem anterior. La compartimentul trei am atenționat asupra unor așa momente cum ar fi: modificările psihocomportamentale reversibile în caz de distres, stresul psihic și sănătatea, tulburări psihosomatice, stresul și adaptarea.

O implicație deosebită a realizărilor investigaționale s-a produs la compartimentul al patrulea. Trebuie să subliniem că a fost selectată și sistematizată o gamă variată de activități - remedii antidistres care au fost propuse de studenți în tezele de licență (respectînd dreptul de autor) de rînd cu programele antidistres existente în literatura de specialitate.

În aceeași manieră cu diferit grad de implementare a realizărilor investigaționale s-a procedat și la celelalte cursuri speciale .

Experiențe de implementare a investigațiilor experimentale realizate de studenți am aplicat și la cursul universitar "Psihologie pedagogică". Am selectat unele teme care direct presupun existența unei baze informațional - investigaționale, cum ar fi tema "Libertatea în educație". Anticipat studenții au investigat independent problema libertății în educație (cum percep libertatea în educație cadrele didactice elevii de diferite vârste și părinții acestora). La lecțiile practice, formînd 3 echipe, ei prezentau datele propriilor investigații, organizau comparații, își expuneau opiniile și le argumentau.

Ținem să menționăm, că valoarea unor așa intenții de implementare a propriilor investigații la lecțiile seminare a fost înalt apreciată de însăși studenți.

Atare experiențe de efectuare a lecțiilor practice crează reale oportunități pentru formarea capacităților de transfer, în esnță contribuind la formarea viitorului specialist în domeniu.

La fine am încerca să facem unele punctări vis-a vis de această experiență: atunci când studentul se percepe actor al procesului educațional, aceasta îi sporește activismul și real îi crează formidabile oportunități pentru evaluare, obținere de succes și în final -afirmare. Or, succesul unui proces depinde în mare măsură de activismul actorilor sai.

UNELE CONSIDERENTE CU PRIVIRE LA EFICIENTIZAREA INSTRUIRII JURIDICE A STUDENȚILOR

Gh. Neagu, dr., conf.

V. Pinzari, dr., conf.,

Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți

În ultimii ani jurisprudența este unul din domeniile cele mai solicitate, majoritatea candidaților care fac această alegere fiind conștienți de dificultățile de realizare a carierii în condițiile unei concurențe acerbe.

Alegerea acestui domeniu de instruire este condiționat de următorii factori de bază:

- prestigiul profesiei;
- posibilități multiple de activitate profesională;
- posibilități de avansare profesională;
- dinamica domeniului de activitate;
- posibilități multiple de manifestare pluridimensională a trăsăturilor de personalitate;
- posibilitatea de a proteja drepturile și libertățile oamenilor.

Învățământul universitar s-a transformat în scurt timp dintr-un învățământ de elită (conceput astfel în U.R.S.S.) într-un învățământ superior de masă. Accesul liber la studii superioare nu este o libertate și garanție socială cât, mai ales, o consecință a situației precare a universităților de stat și a cadrelor didactice universitare, care pentru a putea supraviețui, înmatriculează la studii pe orice tânăr care achită taxa de studii.

În acest context crește gradul de responsabilitate a cadrelor didactice care asigură procesul de formare profesională a tineretului studios. Evident cadrele didactice sunt obligate să asigure o calitate înaltă a instruirii. (Prin calitatea învățământului juridic înțelegem un ansamblu de însușiri caracteristice procesului educațional care îi oferă posibilitatea de a satisface necesitățile curente și de perspectivă în competența persoanei, instituției, societății.¹⁾)

Trecerea la învățământul universitar de masă a înaintat cu necesitate problema reformării învățământului juridic și, în primul rând, reconceptualizarea lui.

În vederea reconceptualizării formării profesionale inițiale și continue este necesar să evaluăm cât mai amplu și fundamental acest domeniu de formare profesională printr-o monitorizare și evaluare permanentă a tuturor acțiunilor care se includ în acest domeniu.

Subsemnații au realizat pe parcursul ultimilor ani investigații sociologice în rândurile studenților de la Facultatea de Drept a Universității bălțene, participând și la efectuarea primului studiu în acest domeniu pe un eșantion național.

Evaluarea calității instruirii juridice a fost realizată, în mare, prin prisma următorilor indicatori:

- motivația studenților pentru acest domeniu de formare profesională;
- curriculum de formare profesională evaluarea de către studenți de la cursurile superioare (anul III, BAC, anul IV, școala medie) a planului și programelor de învățământ;
- aprecierea de către studenți a unor componente importante a calității procesului de instruire juridică: metodologia de predare / învățare, formele de organizare a procesului de studii la Facultate, calitatea evaluării academice;
- evaluarea de către studenți a bazei didactic – materiale a procesului de formare profesională la Facultate.
- Relația profesor – student la Facultate.

Eficiența procesului de formare profesională este condiționată în mare măsură de motivația studenților. Astfel – 23 % din respondenți, în calitate de motiv, au indicat reputația bună a universității bălțene, 19 % - au devenit studenți la Facultate la recomandarea unor persoane, iar 11 % au continuat tradiția familială. În același timp 31 % din respondenți în calitate de motiv al alegerii făcute, au menționat „suma accesibilă a contractului”. Rezultatele investigației realizate pe eșantionul național, de asemenea, ne permit să constatăm că orientarea școlară și profesională a studenților în drept se realizează sporadic. Ori în alegerea domeniului de formare profesională motivele de ordin accidental și subiectiv au o importanță destul de mare.

Lipsa unei motivații pozitive bine conturate pentru profesia de jurist diminuează capacitățile atitudinal-volitivă ale studentului în eforturile depuse vizând formarea sa profesională. Lipsa unor acțiuni

sistematice de orientare profesionale, ca și lipsa unei selecții reale la înmatricularea la Facultate influențează negativ calitatea procesului de formare profesională. Se manifestă de asemenea necorelarea de orientare profesională în învățământul preuniversitar, universitar și piața muncii.ⁱⁱ

O parte importantă din studenți este nu prea mulțumită de forma predării materiilor (23,6 %) de calificarea profesorilor (13,41 %), 27 % din respondenți nu sunt mulțumiți de forma în care se desfășoară examenele în scris, iar 17 % de modalitatea de promovare a examenelor oral.

Prezintă interes și motivele absențelor studenților de la ore: 11% din respondenți absentează de la ore deoarece cursurile nu-i interesează, 22 % - datorită faptului că disciplina nu oferă informația cuvenită, alte 11 % din cauza că profesorul nu posedă suficiente abilități pedagogice.

Așadar, multe carențe ale procesului didactic sunt condiționate, în opinia studenților, de formarea psihopedagogică insuficientă a cadrelor didactice. Cei implicați în formarea profesională juridică se consideră / sunt considerați juriști și mai puțin cadre didactice universitareⁱⁱⁱ. Această atitudine conduce la axarea procesului de formare profesională pe însușirea materiilor de studiu (conținuturi de formare profesională) rolul dominant al finalităților fiind diminuat la statutul de accesorii ale conținutului, iar tehnologiile fiind tratate ca valori independente de obiective și conținuturi.^{iv}

Una din cauzele principale ale acestei situații este lipsa unor politici de formare și dezvoltare în universitate a competențelor psihopedagogice continuă a cadrelor didactice.

Eficiența formării profesionale este funcție și de baza tehnico-materială și didactică a Universității. Motoul „Cine deține informația, deține și pârgghiile de dirijare și perfecționare a domeniului” marchează un principiu fundamental al universității moderne. În opinia studenților, fondul de carte existent în biblioteca universitară este:

- 1) complet – 2,67 %
- 2) destul de bun – 19,64 %
- 3) suficient – 27,67 %
- 4) nu tocmai suficient – 30,35 %
- 5) de loc suficient – 5,35 %
- 6) nu au răspuns – 14,28 %

În vederea consolidării bazei didactice urmează să se asigure liberalizarea accesului la informație, diversificarea surselor informative.

O cauză importantă ce influențează negativ procesul formării inițiale rezidă în legătură slabă dintre facultate și beneficiarii: specialiștilor pregătirii de către aceasta. În ultimii ani, încetul cu încetul, se afirmă anumite forme de colaborare în acest domeniu - seminare, traininguri cu participarea juriștilor practicieni, conducători ai sistemului organelor de drept, administrația și studenții facultății, întâlniri ai beneficiarilor cu studenți (nu numai absolvenți) în vederea pregătirii / selectării acestora pentru viitoarele funcții etc.

Totuși, aceste activități poartă un caracter episodic și se realizează, preponderent, din inițiativa beneficiarilor.

Reformarea acestei activități nu poate fi întemeiată pe tradiție, deoarece aceasta lipsește. Implicarea mai activă a instituțiilor beneficiare în formarea profesională inițială a juriștilor este îngreunată nu numai de lipsa tradiției, dar și de numărul mare al studenților la drept, fapt care împiedică efectuarea unor stagii practice eficiente în instituțiile de resort. Practica de specializare se complică și din cauza pregătirii profesionale generale a studenților, în timp ce fiecare instituție este specializată într-un domeniu îngust. Experiența universitară occidentală demonstrează eficiența formării juridice pentru domenii concrete ale jurisprudenței, absolvenții facultăților de drept fiind testați la competențele necesare exercitării profesiei în funcții concrete ^v

Una direcțiile importante de eficientizarea formării profesionale o constituie utilizarea metodelor interactive în predare.

La Facultate există anumite realizări în acest domeniu: 6 % din respondenți sunt foarte mulțumiți de modul de aplicare a metodelor interactive în predare, 32 % - destul de mulțumiți.

Analiza datelor investigațiilor sociologice și a literaturii de specialitate, ne permite să insistăm asupra următoarelor recomandări:

- redefinirea cadrului juridic universitar în vederea asigurării unei autonomii reale universitare, reconceptualizării universității în contextul valorilor învățământului universitar modern;
- reconsiderarea teleologiei formării profesionale juridice inițiale și continue prin angajarea eficientă a celor două sisteme în realitatea socială națională și internațională;
- elaborarea standardelor formării profesionale juridice inițiale și continue, care să cuprindă indicatori de calitate ai instruirii juridice și finalităților acestui proces;

- elaborarea curriculumurilor de formare profesională inițială, de formare continuă, pe domenii înguste, curriculumul cursurilor universitare;
- racordarea învățământului juridic universitar la piața muncii; stabilirea conexiunii funcționale dintre cererea pieței muncii și finalitățile formării profesionale juridice inițiale și continue. Implicarea mai activ a beneficiarilor în realizarea acestui obiectiv.
- Elaborarea unui concept de formare profesională continuă a juriștilor inclusiv a unui concept de formare profesională continuă a universitarilor juriști.
- Elaborarea și implementarea unui sistem modern adecvat de evaluare academică în cadrul învățământului juridic universitar.
- Perfecționarea instrumentarului didactic metodologic pentru formarea profesională juridică inițială și continuă: manuale, culegeri de spețe etc.

În ceea ce privește sugestiile și recomandările pentru anumite domenii ale formării juridice inițiale evidențiem următoarele:

- motivarea studentului pentru studii și cercetare; deplasarea accentului de la preocuparea pentru acumularea de cunoștințe la demersul pentru formarea de competențe profesionale, de adaptare la contextul socioprofesional în schimbare;
- elaborarea unei politici și strategii eficiente de formare / reciclare a personalului didactic universitar;
- crearea condițiilor de colaborare eficiente profesor – student;
- implementarea mai activă a noilor tehnologii de predare - învățare - evaluare;
- reconceptualizarea bazei tehnico-materiale a procesului didactic, inclusiv încurajarea eforturilor cadrelor didactice universitare vizând elaborarea și editarea instrumentarului de predare - învățare - evaluare;
- sporirea continuă a calității managementului educațional universitar;
- studierea pieței, depistarea problemelor cu care se confruntă juristul în practică pentru a ține cont de ele în procesul de instruire:

Note bibliografice

ⁱ Centrul de studii și politici juridice, metodologia de evaluare a calității învățământului juridic superior, Ch. 2004, p. 3.

ii Centrul de studii și politici juridice. Raport național privind calitatea învățământului juridic din Republica Moldova, Ch. 2004, p.11.

iii Ibidem, p.13

iv Ibidem, p.14

v Ibidem, p.16