

**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 I**

**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. – 140 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

## CUPRINSUL

<b>Valeriu Cabac</b> , <i>Calitatea formării specialistului cu studii superioare. Studiu de caz: Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți</i>	6
<b>Viorel Bocancea</b> , <i>Proiectarea opțiunilor în concordanță cu necesitățile studenților fizicieni</i>	14
<b>Carmen Cozma</b> , <i>Etica profesională, calitatea umană și învățământul superior</i>	14
<b>Valeriu Capcelea</b> , <i>Locul și rolul deontologiei profesionale în formarea specialistului din domeniul dreptului</i>	18
<b>Veaceslav Pulbere</b> , <i>Concepții moderne antropogenetice și rolul lor în pregătirea viitorilor specialiști</i>	20
<b>Nelli Amarfii</b> , <i>Studiu de caz real - metodă de predare a analizei economico-financiare în condițiile exigențelor businessului modern</i>	23
<b>Razvan Barbulescu, Mara Magda Maftei</b> , <i>Investiția în capital uman - bază a formării specialiștilor</i>	27
<b>Vasile Buzdugan</b> , <i>Pregătirea viitorului economist în domeniul mediului ambiant - un deziderat prioritar</i>	29
<b>Carolina Tcaci</b> , <i>Necesitatea implementării mixului de marketing în instituțiile de învățământ superior</i>	33
<b>Андрей Балынский</b> , <i>Роль научных исследований в формировании специалистов высшей квалификации</i>	35
<b>Андреи Попа</b> , <i>Viziuni privind apropierea învățământului economic de dezvoltarea competitivității colective</i>	38
<b>Viorica Stici</b> , <i>Analiza economico-statistică a productivității muncii în gospodăriile agricole cu ajutorul indicilor statistici</i>	42
<b>Лариса Бортэ</b> , <i>Роль научных концепций В. Н. Мигирова в современном процессе обучения</i>	46
<b>Мигирова Н. И.</b> , <i>Проблемы преподавания курса "современный русский литературный язык (теоретический и методический аспект)</i>	48
<b>Бражук В.</b> , <i>Анализ художественного текста в студенческой аудитории (На материале романа И.А. Гончарова «Обломов»)</i>	51
<b>Вячеслав Долгов</b> , <i>Основы христианского мировосприятия в курсе истории древнерусской литературы</i>	54
<b>Митричук Н.В.</b> , <i>Изучение замысла поэмы "Медный всадник" у А.С. Пушкина на основе документальных источников</i>	57
<b>Паскаръ Л.</b> , <i>Концептуальные основы практического курса русского языка</i>	59
<b>Сирота Е., Степанюк С.</b> , <i>Применение эффективных технологий в процессе преподавания курса "современный русский язык"</i>	62

<b>Дина Стич</b> , <i>Изучение проблем русской фразеологии с позиции лингвокультурологии</i> . . . . .	65
<b>Сузанская Т. Н., Пох Л. И.</b> , <i>Проблемы изучения русской литературы XX века и рубежа XX – XXI вв. Как единого художественного целого</i> . . . . .	68
<b>Солохова С.И., Фещенок Т.Н.</b> , <i>Характерологическая функция парцелированных конструкций в произведениях Н. Шамякина</i> . . . . .	72
<b>Elena Dragan</b> , <i>Un parteneriat echitabil într-un învățământ democratic</i> . . . . .	75
<b>Ana Pomelnicova, Mariana Agachi</b> , <i>Zur aussprache der deutschen, englischen und rumänischen diphthonge</i> . . . . .	85
<b>Nicanor Babâră</b> , <i>Articularea sunetelor vorbirii în baza röntgenocinematogramelor</i> . . . . .	88
<b>Ana Muntean</b> , <i>Evaluation for developing education</i> . . . . .	93
<b>Iulia Ignatiuc</b> , <i>Assessment of reading comprehension</i> . . . . .	96
<b>Ina Vodovoi</b> , <i>Composition writing techniques</i> . . . . .	99
<b>Alexei Chirdeachin</b> , <i>Greșeli tipice în pronunția africatelor engleze și căile de înlăturare a lor (în baza experimentului didactico-metodic)</i> . . . . .	102
<b>Eugenia Babâră, Alexei Chirdeachin, Olga Melnic, Ludmila Lungu, Inesa Negară, Marina Roscot</b> , <i>Unele particularități ale greșelilor de pronunție, ortografie și gramatică la învățarea limbii engleze (în baza experimentului didactico-metodic)</i> . . . . .	107
<b>Andrei Vasilache</b> , <i>Exersarea fonetică cu driluri a consoanelor fricative /s/, /z/ din limba engleză (procedee lingvistico-didactice)</i> . . . . .	114
<b>Larisa USATÎ</b> , <i>Driluri fonetice la predarea monoftongilor posteriori englezi (tehnologii didactice)</i> . . . . .	117
<b>Marianna Fuciji</b> , <i>Anglizismen in deutschen werbetexten</i> . . . . .	119
<b>Grigore Mihai</b> , <i>Seturi fonetico-fonologice didactice (predarea semivocalelor englezești)</i> . . . . .	122
<b>Simion Zadorojnîi</b> , <i>Procedee în predarea nazalelor limbii engleze la etapa incipientă (consoana [m])</i> . . . . .	124
<b>Mihail Rumleanski</b> , <i>Cunoștințe de limbă :: competențe de comunicare. Cîteva probleme ce țin de calitatea cunoștințelor de limbă străină</i> . . . . .	127
<b>Valentina Șmatov</b> , <i>Teaching english vocabulary: problems, practices, perspectives</i> . . . . .	131
<b>Victoria Rotari</b> , <i>Semantic difficulties in tefl</i> . . . . .	133
<b>Anna Symaka</b> , <i>Some structural characteristics and peculiarities of the formant -s and of-phrases in english"</i> . . . . .	135
<b>Екатерина Никульча</b> , <i>Образная природа «фантастического» в художественной литературе</i> . . . . .	139

<b>Vladimir Guțu</b> , <i>Modelul absolventului universitar: abordare axată pe competențe</i> . . . . .	142
<b>A. Bolboceanu</b> , <i>Experimentul demonstrativ în structura prelegerii universitare</i> . . . . .	145
<b>Eugen Zacon</b> , <i>Sistemul de credite ECTS din U.A.S.M. racordat la cerințele planului – cadru 2005</i> . . . . .	149
<b>Ion Gagim</b> , <i>Formarea gândirii transdisciplinare ca metaobiectiv educațional universitar</i> . . . . .	152
<b>Viorica Palaria</b> , <i>Acreditarea - o modalitate de certificare a calității învățămîntului</i> . . . . .	157
<b>Victor Zepca, Svetlana Chițu, Nadejda Olteanu, Vasile Gâtlan, Natalia Arnaut</b> , <i>Instruirea cadrelor didactice pentru predarea “deprinderilor de viață”</i> . . . . .	160
<b>Micaela Țaulean</b> , <i>Educarea toleranței la orele de limba engleză – o nouă calitate a pregătirii învățătorilor claselor primare.</i> . . . . .	161
<b>Marcela Dilion, Svetlana Gațcan</b> , <i>Servicii comunitare de prevenire a delincvenței juvenile</i> . . . . .	164
<b>Elena Harconița</b> , <i>Implicarea bibliotecarilor în acțiunile de evaluare a activității bibliotecii - garanția managementului calității totale</i> . . . . .	167
<b>Liviu A. Măgurianu</b> , <i>Standarde morale în educație din perspectiva teoriilor elaborate de Lawrence Kohlberg și Jürgen Habermas</i> . . . . .	174

# CALITATEA FORMĂRII SPECIALISTULUI CU STUDII SUPERIOARE. STUDIU DE CAZ: UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI

Valeriu Cabac, *prim prorector, dr. conf.*,  
Universitatea de Stat „A. Russo”

Omul, fără îndoială, a căutat să facă bine ceea ce el intenționa să facă. Există argumente că lucrul bine făcut răspunde mai degrabă unor imperative funcționale, decât unor presiuni sociale. În sfera învățământului calitatea rămâne încă un lucru impus de sus.

## Introducere

În ultimii 15 ani universitățile din Republica Moldova s-au ciocnit cu un șir de probleme majore, generate de mai multe tendințe de dezvoltare a învățământului superior.

Prima tendință ține de *expansiunea* învățământului superior. Studiile superioare nu mai sunt studii de elită, ci devin, treptat, studii de masă. După cum se menționează într-un document al Băncii Mondiale [1], cota de înscriere în învățământul superior este strâns legată de nivelul dezvoltării economice a țării. Această cotă este mai mare de 50% în țările cu un venit mare, aproximativ de două ori mai mică în țările cu un venit mediu și nu mai mare de 6% în țările sărace. În Republica Moldova situația este una ieșită din comun: deși ea se numără printre cele mai sărace țări ale Europei, cota de înscriere în învățământul superior este cu mult mai mare de 50%. Mai jos vom descrie cum se folosesc universitățile din Republica Moldova de această situație nestandardă. Caracterul de masă al învățământului s-a ciocnit de depășirea limitelor cheltuielilor publice pentru educație și a readus pe prim plan problema **calității** proceselor și produselor învățământului. Organele care gestionează finanțele publice insistă din ce în ce mai mult asupra informării referitor la trei întrebări esențiale: (a) dispun instituțiile de învățământ superior de obiective ce răspund necesităților membrilor societății?; (b) este eficientă activitatea instituțiilor de învățământ superior?; este eficace această activitate?

*Internaționalizarea* pieții de muncă și a mobilității studenților, cadrelor didactice, constituie cea de a doua tendință. Orientând procesul de învățământ spre calitate, această tendință a evidențiat un concept extrem de important – **competența** și a reiterat problema **recunoașterii** mutuale a studiilor și calificărilor [2, 3].

A treia tendință insistă asupra *caracterului continuu al învățării* umane în condițiile unei lumi în permanentă schimbare. Funcția principală a sistemului de învățământ încetează de a mai fi cea *transmisivă* (a valorilor,

a cunoștințelor); pe prim plan revine funcția *constructivă* (a valorilor, cunoștințelor, competențelor). Componenta *predare* cedează locul de frunte componentei *învățare*. În consecință, se schimbă esențial rolurile educatorului și a educatului.

A patra tendință constă în *democratizarea* învățământului la nivel de sistem (decentralizarea, autonomia universitară etc.) și la nivel de proces (autonomia cadrelor didactice, posibilitatea existenței unor trasee individuale de parcurgere a curriculumului de către studenți etc.), orientată la stabilirea unor relații democratice între cuplurile: profesor-student, instituție de învățământ superior-minister, instituție de învățământ superior-patronat etc. Democratizarea, însoțită de diversificarea modalităților de a căpăta studii superioare, presupune creșterea responsabilității actorilor sistemului educativ, informarea lor operativă. Concomitent, apare problema *monitorizării* calității realizării procesului de învățământ și a rezultatelor lui.

*Umanizarea* învățământului (asigurarea dezvoltării libere a personalității, atribuirea studentului rolului de *actor* al propriei învățări) constituie cea de a cincea tendință în dezvoltarea învățământului superior. Umanizarea presupune *reglarea* procesului de învățământ din două perspective: asigurarea corespunderii caracteristicilor absolvenților standardelor de formare (*control*) și asigurarea adaptării mijloacelor de formare caracteristicilor studentului (*facilitarea învățării*).

O tendință importantă în dezvoltarea învățământului o constituie *informalizarea* excesivă a procesului de formare, dezvoltarea *învățământului la distanță* și a *învățământului deschis* [4]. Această tendință, dintr-o altă perspectivă, a ridicat interesul asupra problemelor calității formării specialistului.

În Procesul de la Bologna, calitatea este numită în calitate de direcție prioritară a dezvoltării învățământului superior. Dacă la întrunirile de la Praga și de la Berlin s-a insistat asupra problemelor conceptuale ale calității, atunci la Conferința de la Bergen (Norvegia) a miniștrilor responsabili de educație din țările Europei interesul s-a concentrat asupra aspectului instrumental al calității.

### **1. Conceptul de calitate**

În domeniul educației, cercetările privind problema calității au demarat la începutul sec. XX. Prima lucrare în domeniu se referea la calitatea formării profesorilor [5].

Titlul de fondator al domeniului de cercetare „Măsurarea calității programelor și instituțiilor” îi aparține lui Ralph Tyler, care a formulat în

1950 principiile de evaluare a eficacității unui program de instruire. Rolul de catalizator al cercetărilor în domeniul calității învățământului l-a jucat un eveniment care s-a produs la 4 octombrie 1957. În această zi, în plin război rece, în fosta Uniune Sovietică a fost lansat primul satelit artificial al Pământului. Acest eveniment i-a forțat pe cercetătorii din mai multe țări (în primul rând – din S.U.A.) să întreprindă o analiză autocritică a programelor de formare din propriile țări și să propună primele proiecte de management al calității în învățământ.

Noțiune de calitate a fost „importată” în învățământ din sectorul productiv, unde această noțiune a fost „exploatăată” cu succes pe parcursul mai multor ani. În lumea academică conceptul respectiv este utilizat frecvent pe parcursul ultimilor douăzeci de ani (ceea ce denotă, printre altele, că la capitolul „Calitate” starea de lucruri în învățământ nu este satisfăcătoare). În pofida utilizării unei terminologii aparent consensuale în literatura pedagogică, calitatea de fiecare dată trebuie definită, deoarece autorii se pot referi fie la calitatea funcționării instituției de învățământ, fie la calitatea învățământului în general, fie la calitatea procesului de învățare.

**Calitatea** în învățământul superior este o descriere a eficacității a tot ce se întreprinde în sistemul de învățământ, în fiecare instituție aparte pentru

- asigurarea căpătării unui beneficiu maxim din programele de formare de către studenții implicați în procesul de învățământ;
- satisfacerea condițiilor de obținere a diplomelor la care râvnesc studenții.

Literatura de specialitate conține numeroase definiții a calității învățământului, fapt ce denotă multiaspectualitatea acestui termen. Totodată, majoritatea cercetătorilor consideră că cel mai bine noțiunea de „calitate” poate fi redată cu ajutorul termenului „conformitate” sau „adaptare la obiective”. Acest termen presupune existența cel puțin a două elemente: *modelul de referință* sau *standardul* și *compararea* obiectului / procesului, calitatea căruia se determină, pentru a aprecia gradul de corespondență cu standardul.

Pentru a putea fi evaluată, calitatea trebuie definită în mod *instrumental*. Productivă, în opinia noastră, este abordarea noțiunii de calitate în cuplu cu noțiunea de *consumator*. Într-o atare abordare, calitatea apare drept o noțiune *multidimensională*, care poate fi evaluată din perspectiva diferitor consumatori. „Candidați” la rolul de consumator în învățământul universitar pot fi: statul, societatea, studenții, angajatorii (patronii), comunitatea academică, partenerii internaționali.



Vom schița dimensiunile calității procesului de învățământ în universitate din perspectiva diferitor consumatori.

Din perspectiva *statului* calitatea se poate referi la *gestionarea mijloacelor bugetare* (dimensiunile: raportul cadru didactic / student; raportul cadru didactic / personal auxiliar de instruire; raportul număr de studenți înmatriculați la anul I / numărul de studenți admiși la examenele de licență; pierderile de studenți; utilizarea resurselor (energie, apă etc.); managementul veniturilor, în particular, investițiile în dezvoltarea universității; existența unui mecanism interior de control al calității etc.) sau la *abordarea universității drept o parte vitală a tezaurului național* (dimensiunile: ponderea cadrelor didactice cu titluri și grade științifice; ponderea cadrelor științifice antrenate efectiv în cercetarea științifică; calitatea și cantitatea programelor de masterat și doctorat, oferite de universitate; calitatea și cantitatea producției științifice etc.).

Din perspectiva *studenților* dimensiunile calității sunt concentrate în jurul noțiunii de *confort* (profesionalismul cadrelor didactice; calitatea și cantitatea spațiilor de învățământ; calitatea curriculum-ului universitar (programelor de formare)); calitatea și numărul mijloacelor contemporane de instruire; calitatea serviciilor informaționale, inclusiv a celor prestate de bibliotecă; calitatea traiului în campus (cămine, unități de alimentație, posibilități de petrecere a timpului liber); climatul psihologic în universitate, în special calitatea relațiilor profesor-student; calitatea mecanismului de evaluare a achizițiilor studentului.

Din perspectiva *angajatorilor* dimensiunile calității țin de noțiunea *competenței* (imaginea) universității, calificarea acordată absolvenților, calitățile absolvenților.

Din perspectiva *societății* dimensiunile calității se referă la procesul *inserției sociale* (calității absolvenților) și la serviciile oferite de absolvenți (competență).

Din perspectiva *comunității academice* dimensiunile calității se referă la: managementul universitar (managementul resurselor umane), caracterul lui; condițiile de lucru; climatul psihologic în universitate; cooperarea națională și internațională; existența unor centre de excelență (școli științifice); recunoașterea internațională etc.

Din perspectiva *partenerilor internaționali* dimensiunile calității se referă la imaginea universității, ierarhia ei în topul universităților naționale, posibilitățile de realizare a mobilității studenților și cadrelor didactice.

Calitatea *output-ului* (absolvenții) depinde de calitatea *imput-ului* (candidații) și calitatea *procesului* și *resurselor*. Fără a diminua importanța ca-

lității intrărilor, la Universitatea de Stat „A.RUSSO” din Bălți se întreprind un șir de măsuri orientate spre ridicarea calității procesului și resurselor.

## 2. Practica internațională de asigurare a calității

Expresia „asigurare a calității” vizează strategiile, atitudinile, acțiunile și procedurile necesare pentru a garanta menținerea și ameliorarea calității.

În practica internațională se folosesc mai multe metode de asigurare a calității în învățământ: auditul, evaluarea, acreditarea [6].

*Auditul*, numit în unele cazuri și examen, are drept scop verificarea faptului dacă intențiile declarate sau implicite ale instituției de învățământ superior corespund realității. Dacă instituția își anunță obiectivele, ea afirmă implicit că va acționa în conformitate cu aceste obiective și auditul calității stabilește în ce măsură instituția de învățământ este fidelă propriilor obiective.

*Evaluarea* este o activitate prin care se compară „ceea ce trebuie să fie” cu „ceea ce este” și care se finalizează prin atribuirea unei note sau printr-o apreciere conform unui barem. În materie de evaluare totul depinde de ceea ce se numește „un rezultat bun”.

Diferența esențială între audit și evaluare se situează la nivelul rezultatelor, procesul fiind deseori același: cercetare/compararea rezultatelor și obiectivelor.

Activitate	Procesul	Rezultatul
Audit	Compararea rezultatelor și obiectivelor	Descriere
Evaluare		Notă

*Acreditarea* vine să verifice dacă instituția de învățământ superior merită să accedă la un anumit statut. Acest statut poate avea efecte fie asupra autorizării unor programe, fie asupra studenților (de exemplu, posibilitatea obținerii burselor). Acreditarea se termină, în principiu, cu o decizie de tipul admis/respins.

Activitate	Procesul	Rezultatul
Evaluare	Care este nivelul inst. de învățământ?	Notă
Acreditare	Are instituția nivelul cerut?	Da/Nu

Elementele fundamentale ale unui sistem de asigurare a calității sunt:

- semiautonomia organismelor de evaluare;
- existența unor norme/standarde explicite;
- autoevaluarea instituției de învățământ superior;
- evaluarea externă de către experți invitați;
- recomandări în scris;
- publicarea rapoartelor de evaluare;
- luarea în considerare a proceselor și a rezultatelor.

Menționăm, că la nivel național, în Republica Moldova, multe dintre elementele enumerate mai sus lipsesc. Prin urmare, nu se poate vorbi încă despre existența unui sistem național de asigurare a calității în învățământul superior. Anumite informații ar putea fi căpătate în rezultatul evaluărilor internaționale comparative, însă Republica Moldova nu participă în asemenea proiecte.

### **3. Experiența de asigurare a calității în Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți**

Ca și celelalte universități din Republica Moldova, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți se confruntă cu tendințele enumerate în introducere. La aceasta se poate adăuga necesitatea de a modifica „din mers” structura și conținutul formării specialiștilor în conformitate cu prevederile procesului de la Bologna.

Pentru a vorbi despre calitate, vom analiza, mai întâi, succint starea actuală a universității.

Printre *punctele tari* ale universității, pot fi menționate:

- menținerea și dezvoltarea bazei materiale;
- dezvoltarea infrastructurii necesare pentru informatizarea proceselor de formare, cercetare și gestiune în universitate;
- dezvoltarea în continuare a colecțiilor și informatizarea complexă a Bibliotecii științifice universitare;
- menținerea, în mare parte, a potențialului uman al universității;
- implementarea unui sistem de evaluare continuă a studenților.

Concomitent, universitatea are, la moment, un șir de *puncte academice slabe*.

A. În condițiile unui învățământ superior elită, studenții erau aproximativ egali din punctul de vedere al aptitudinilor. În condițiile unui învățământ superior de masă, studenții nu mai sunt egali în privința atitudinilor. Metodele de învățământ, aplicate în universitate rămân însă aceleași ca și în cazul învățământului elită.

B. Deși conducerea universității a investit sume substanțiale în crearea bazei materiale a informatizării, tehnologiile informaționale sunt utilizate slab în formarea profesională a studenților.

C. Evaluarea continuă, implementată pe parcursul ultimilor doi ani, rămâne netransparentă; studenții nu sunt familiarizați cu criteriile de evaluare; notele date de profesori studenților nu sunt înscrise în registrele academice, ci în carnetele personale ale profesorilor.

D. În universitate nu s-a procedat la o descentralizare a competențelor și atribuțiilor pe facultăți și catedre, în particular, la utilizarea resurselor materiale și financiare.

E. La multe specialități formațiile de studenți sunt subdimensionate, ceea ce conduce la majorarea costurilor de pregătire a specialiștilor.

F. Se observă o dezechilibrare vădite a vârstei cadrelor didactice; la multe facultăți există numai două categorii de cadre didactice – foarte tineri și foarte experimentați.

G. Subfinanțarea cronică a învățământului superior.

Privind calitatea ca o investiție pe termen lung, Universitatea de Stat „Alec Russo” lucrează asupra realizării următoarelor obiective:

1. Participarea universității la instituirea unui sistem de evaluare internă și externă a universităților. În particular, universitatea participă ca partener în realizarea proiectului „Elaborarea și implementarea sistemului de management al calității în instituțiile de învățământ superior”, coordonat de Universitatea Cooperatist-Comercială din Moldova și finanțat de Fundația SOROS-Moldova.

2. Instituirea unui mecanism universitar de asigurare și management al calității. Dezvoltarea în fiecare facultate și catedră a unor proceduri permanente de asigurare a calității. Începând cu 1.09.2005 în statele facultăților au fost introduse unități de metodiști care urmează să constituie „carcasul” sistemului de management al calității.

3. Extinderea evaluării produselor; se preconizează, printre altele, elaborarea unui mecanism de evaluare a absolvenților universității, iar informația în retur căpătată să servească la perfecționarea programelor de formare.

4. Finisarea și implementarea standardelor de formare profesională (menționăm, că noi nu folosim sintagma „standard educațional”, care ni se pare lipsită de sens).

5. Dezvoltarea sistemului de consiliere și orientarea carierei pentru studenți. În această direcție la universitate s-a recurs la deschiderea unui centru special.

Se lucrează asupra elaborării Regulamentului intern de asigurare și management al calității. Conform acestui Regulament în universitate va fi instituit un Consiliu universitar de Asigurare a Calității, condus de un prorector, cu implicarea studenților.

Planurile de studii vor fi axate excesiv pe formarea competențelor. În agenda de lucru al seminarelor metodice ale facultăților sunt introduse chestiuni ce țin de proiectarea curriculară.

Menționăm că la universitatea bălțeană asigurarea calității este privit ca un proces de consultare, dezbateri și decizie colectivă și nu ca un instrument de management. Asigurarea calității poate fi realizată numai prin implicarea directă a tuturor membrilor comunității academice. Aceasta înseamnă, în primul rând, că procesul de predare-învățare va fi evaluat deopotrivă de către studenți și profesori.

### **Bibliografie**

1. El-Khawas, E., DePietro-Jurand, R., Holm-Nielsen, L. Assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur: Progrès récent et défis à venir. – New-York : Banque Mondiale, 1998.
2. Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region and explanatory report. – Lisbon: Council of Europe, 1997.
3. Tiron, Șt. Politica europeană în domeniul educației // Reformarea sistemului educațional /V. Ciubotaru; Inst. de Politici Publice. – Chișinău: ARC, 2001.
4. Андреев А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс. – Москва: Моск. межд. институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002.
5. Bouchard, Ch. Vers un modèle de référence de la mesure des qualités transversales d'un organisme (service ou programme) / Serveur Mémoires et thèses de l'Université Laval, Québec.
6. Woodhouse, D. Qualité et assurance-qualité / Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur. OCDE, 1999.

## PROIECTAREA OPȚIONALELOR ÎN CONCORDANȚĂ CU NECESITĂȚILE STUDENȚILOR FIZICIENI

VIOREL BOCANCEA, dr. în ped., conf. univ.,  
Universitatea de Stat din Tiraspol

Actualmente Republica Moldova a aderat la Procesul de la Bologna. Unul din obiectivele acestui proces este formarea dimensiunilor europene legate de învățământul superior, mai ales în ceea ce privește dezvoltarea curriculară.

E îmbucurător faptul, că în ultimii ani a crescut ponderea orelor rezervate cursurilor opționale din planurile – cadru ale facultăților de fizică, însă numărul acestor cursuri, diversitatea lor lasă de dorit. Nu există o concepție privitor la principiile de proiectare ale acestor cursuri. Deseori cursurile se elaborează în funcție de ceea ce poate oferi profesorul, catedra, fără a se lua în considerație necesitățile educaționale ale studenților, direcțiile de dezvoltare a pieții.

Teoria și metodologia adaptării curriculare a școlii superioare la nivel comunitar în Republica Moldova sunt abia la început, studii detaliate în acest sens ne fiind încă întreprinse. Se încearcă urmărirea valorizării cursurilor opționale și orientarea acestora spre interesele celor ce învață, care să ajute la integrarea studentului în comunitatea din care face parte, atât la nivelul învățământului profesional cât și a celui universitar. Derularea unor programe în acest sens este însă la început iar tematica adaptării curriculare este doar unul dintre aspectele urmărite.

Până în prezent nu este fundamentată corelarea dintre traseul individual în educație cu caracteristicile comunității și modul în care disciplinele fizice își pot aduce aportul la dezvoltarea unor competențe orientate mediului de viață și intereselor studentului. Datorită implicațiilor pe care curricula diferențiată și individualizată o poate avea asupra înțelegerii contextului local și integrării în coordonatele dezvoltării acestuia în viața viitorului specialist este necesar să se **elaboreze un sistem strategic de opționale** orientat atât spre interesele studentului cât și spre corelarea acestora cu direcțiile de dezvoltare ale pieții care să faciliteze integrarea acestuia în dinamica celei din urmă.

## ETICA PROFESIONALĂ, CALITATEA UMANĂ ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTUL SUPERIOR

CARMEN COZMA, prof. univ., dr.  
Universitatea „A.I.Cuza”, Iași

Între factorii majori ce pot contribui hotărâtor la asigurarea calității învățământului superior, un loc aparte îl ocupă studierea Eticii profesionale.

Componentă a unui areal mai larg, acela al Eticii aplicate – care înregistrează un avânt serios pe plan mondial, cu deosebire în ultimele două decenii -, *Etica profesională* reprezintă reflecția asupra aspectelor morale ale problemelor ridicate de domenii particulare (medicină, justiție, afaceri publice, educație și învățământ, mass-media, administrație publică, asistență socială etc.).

Maniera în care *Etica profesională* este definită – și, firește, și-a dobândit recunoașterea, ca *topos formativ* necesar în diversele ramuri ale practicii socio-profesionale – explică conținutului valoric-normativ activat. Sintagma, ca atare, vizează, în principal: “1)Reflecția etică aplicată unui câmp particular al activității umane. Este vorba despre o determinare care permite examenul mai aprofundat al problemelor concrete legate de exercițiul unei profesii, exprimabilă în termeni de reguli, fără a elimina însă analiza fundamentelor și justificărilor unor astfel de reguli. 2)Un ansamblu de reguli etice produse de un grup de profesioniști și concepute special pentru a dirija practica lor profesională; de unde, corelarea, adesea, a expresiei, cu termenul ‘cod’ profesional”<sup>1</sup>. Cu întemeiere în fondul general al *valorilor și principiilor etice* intrate în patrimoniul cultural universal, *Etica profesională* își dovedește menirea în dezvoltarea unor comportamente proprii atingerii scopurilor diferitelor profesii, canalizând energiile actorilor sociali întru înțelegerea și asumarea ‘datoriilor’ și a ‘responsabilităților’ clamate de un angajament socio-cultural, prin care indivizi și societate să se înscrie în orizontul progresului (atît de mult teoretizat ca ideal al întregului efort informativ-educativ).

Pornind de la atare premisă, exprimăm aserțiunea potrivit căreia dezbateră în jurul ‘calității formării specialiștilor în învățământul superior’ – în chiar deschisul semantic al noțiunilor implicate – nu poate ocoli chestiunea de fond a re-considerării procesului educațional universitar (și) prin implementarea unui *conținut moral*, prin integrarea (și a) *calificării etice* în ansamblul pregătirii de specialiști care, tocmai prin exploatarea cu știință și cu înțelepciune practică, pot demonstra un spor de capacitate în susținerea competenței ocupaționale, în creșterea prestigiului și autorității acesteia. Și, aceasta, întrucît, dispunînd și de cunoașterea semnificației *eticului* pentru viață, în genere, reușesc a conștientiza mai acut adevărul că în orice domeniu de activitate, esențial este *factorul uman*, agentul viu care dă tonul în alegerea obiectivelor și a strategiilor de lucru, în luarea deciziilor cu ‘responsabilitate la distanță’ (Hans Jonas), în întreținerea

---

<sup>1</sup>*Encyclopédie Philosophique Universelle, II.Les Notions Philosophiques*, tome 1, P.U.F., Paris, 1990, p.876.

dialogului cu semenii activînd o ‘etică a intersubiectivității’ (Max Scheler), în menținerea unui standard ridicat al complexului mecanism prin care atît persoana cît și sistemul social să funcționeze potențînd la maximum ‘creativitatea, ca ax arhimedic existențial’ (Anna-Teresa Tymieniecka); totul, în baza aproprierii sensului unui principiu universal practic: al *echilibrului*. Sub acțiunea acestuia, se va fi împlinind însuși télós-ul educațional: al descoperirii și punerii în valoare a facultăților cognitiv-afectiv-volitiv și atitudinal-acționale, armonizînd necesități-possibilități-aspirații-interese pe fundal moral, prin înlesnirea cadrului de manifestare a unor adevărate ‘caractere’.

În ce alt areal decît în acela al învățămîntului academic, educația și autoeducația permanentă – nu doar a studenților, ci și a cadrelor didactice – își pot afla mai propice desăvîrșirea, date fiind particularitățile acestuia, oportunitățile instituirii de valori și norme-ghid pentru realizarea-de-sine, pentru deslușirea importanței vectorului: *personalitate*, pentru manifestarea pleneră a ‘*calității umane*’?

Cu recurs la dimensiunea areteic-deontică a *Eticii profesionale*, participanții la derularea programelor universitare se pot angaja în soluționarea probleme gravelor, cu care omenirea se confruntă în prezent; tinerii absolvenți trebuie să dovedească abilitatea de a le întîmpina, cu un soi de curaj și cu răspundere; o pot face numai în cunoștință de cauză și cu o înțelegere mai profundă, ca niște redutabili *experți* nu doar în sens restrictiv, ci, în sens larg, în scop *uman*, în reglementarea “cîmpului de putere” ce însoțește și își pune amprenta asupra întregii evoluții social-economice<sup>2</sup> și culturale, demonstrînd o formă de ‘capital’ – poate, singura forță de optimizare a unor stări de lucru defel încurajatoare! -, anume: *capitalul moral*. Dar, pentru ca acesta să intre în zestrea specialiștilor în formare, un rol imens revine corpului profesoral în stare a inocula încrederea în *valoarea umană*, în *meritocrația* consolidată pe ‘caracter’, ca ansamblu unitar de trăsături ce dau la iveală ‘calitatea omului’ de ființă “liberă și demnă”, care își onorează “datoriile către sine însuși și către ceilalți”<sup>3</sup> cu devotament și generozitate, printr-o muncă susținută de respect și cu iubire față de oameni și față de viață. Or, este ceea ce *învățămîntul superior* poate ridica la rang de excelență: revigorarea neconținută a cadrului de pregătire a unor ‘profesioniști-oameni de caracter’, prin oferirea unor autentice *modele umane* în stare

---

<sup>2</sup> cf. Pierre Bourdieu, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l’action*, Éditions du Seuil, Paris, 1995.

<sup>3</sup> cf. Immanuel Kant, *Tratat de pedagogie. Religia în limitele rațiunii*, Editura “Agora” S.R.L., Iași, 1992.



a trezi admirația și prețuirea, ca și a determina – la modul de îndemn-imperativ – voința celor mai tineri de a le urma și, de ce nu, de a le depăși. În atare orizont, se profilează necesitatea *Eticii profesionale*, prin impactul decisiv benefic asupra formării unor personalități capabile a instrumentaliza valori, idealuri și exigențe specific-umane, dătătoare de sens existenței individuale și comunitare.

Implementarea în curriculum-ul universitar a *Eticii* poate avea consecințe remarcabile, încununând strădania de a promova personalități purtătoare de *conștiință profesională* dublate de *autoritate morală*, care, în deruta generală provocată de mediatizarea intensă a amestecului de falsă valoare și nonvaloare într-o societate care pare a-și fi pierdut reperele, să știe a discerne, a alege cât mai bine cu putință, să se orienteze cu ușurință către ceea ce chiar merită consumul vital-energetic, să se muleze pe structura de rezistență a ctitoririi de preț, să se implice întru schimbarea radicală de partea bunăstării și a securității, a performanței și a profitului uman, acolo unde formația de specialitate și tăria de caracter le conferă dreptul de a interveni.

Măcar și ca o provocare pentru factorii de decizie în privința conceperii, proiectării, punerii în aplicare a conținuturilor și tehnicilor de realizare și evaluare a actului didactic, pledoaria noastră pentru o *etică profesională* ca disciplină de studiu la diferitele specializări din mediul universitar își va fi găsinde ecoul. La urma urmelor, este o tentativă de a cuprinde valențele unei filosofii practice a ‘energiei caracterului’, ca învățătură spirituală de actualizat, ca imbold la trăirea cotidiană a unei *experiențe transformatoare merituorii* în devenirea și afirmarea “oamenilor de vocație” – aceia în care, cu îndreptățire, Constantin Rădulescu Motru a văzut adevărații ‘oameni de elită’ (!) -, oameni chemați prin necesitate spirituală la a răspunde unei meniri sociale<sup>4</sup>.

Cu prisosință, *învățămîntul superior există prin și pentru oameni*. *Calitatea umană* este aceea care, în fond, îi asigură viabilitatea și reușita. Iar sensibilizarea asupra imensei însemnătăți pe care aceasta o are, în genere, pentru a face ca lumea să fie mai bună, pentru a o proteja și a-i augmenta partea de *valoare*, concomitent cu descoperirea și dezvoltarea unei cuvenite *înțelepciuni a vieții* cerute de asemenea deziderat intră, în mare măsură, în sarcina *Eticii profesionale*; chiar și – întărind spusa unui reputat sociolog contemporan, fin observator al mersului lumii noastre – spre a nu rătăci în “noologia decăzută prin acțiunea dizolvantă și

---

<sup>4</sup> cf. Constantin Rădulescu Motru, *Personalismul energetic și alte scrieri*, Editura Eminescu, 1984.

falsificatoare a elitelor false în viața popoarelor și, uneori, în cuprinsul unor epoci întregi”<sup>5</sup>.

## **LOCUL SI ROLUL DEONTOLOGIEI PROFESIONALE IN FORMAREA SPECIALISTULUI DIN DOMENIUL DREPTULUI**

**VALERIU CAPCELEA, dr., conf. univ.**  
Universitatea de Stat «Alec Russo», Bălți

Astăzi devine stringentă problema umanizării vieții noastre sociale și statale, a atitudinii față de om ca valoare supremă. Activitatea profesională a juristului se referă la interesele și bunurile oamenilor, deseori este legată de amestecul în viața privată a cetățenilor, de limitarea drepturilor și libertăților unor oameni, de adoptarea unor decizii ce pot influența în mod cardinal destinul omului. Astfel există o necesitate stringentă de a forma și cristaliza la juriști o conștiință și o ținută morală care să se afle în conformitate cu cerințele societății democratice contemporane. Semnificațiile cardinale ale activității juristului sînt nemijlocit elucidate prin însăși denumirea lor: realizarea obligațiunii constituționale a statului – ocrotirea și apărarea drepturilor și libertăților fundamentale ale omului.

Un rol important în această ordine de idei îl joacă deontologia profesională, ce reprezintă niște coduri morale specifice exponenților unor profesii anumite care asigură caracterul moral al interacțiunilor determinate sau însoțite de activitatea profesională. Etica juridică este determinată de specificul activității profesionale a juristului, de particularitățile lui morale și de situația socială. Particularitățile activității juristului sînt atît de originale și atît de mult afectează drepturile și interesele oamenilor, încît cer niste caracteristici aparte din punctul de vedere al influenței lor asupra conținutului moral al acestei activități.

Marea temă a libertății instanțelor de drept, mai ales a celor judecătorești, de urmărire penală, constituie în societatea contemporană o problemă cardinală, ce înseamnă libertatea individuală, independența de „puterea banului”, față de partide și alte organizații, libertatea de opinie. Totodată, libertatea instanțelor de drept nu poate fi în afară de responsabilitate, de „codurile morale” specifice ale exponenților acestei profesii.

Din această cauză este necesar de a acorda o atenție deosebită formării conștiinței morale, a culturii morale, a comunicării morale și a culturii relațiilor morale la viitorii juriști. Pentru a materializa acest imperativ al

---

<sup>5</sup> Ilie Bădescu, *NOOLOGIA. Cunoașterea ordinii spirituale a lumii. Sistem de sociologie noologică*, Editura Valahia, 2001, 2002, p.410.

timpului este necesar de a utiliza potențialul didactic al tuturor obiectelor de studiu, nu numai al eticii juridice, dar și al disciplinelor juridice de profil, care trebuie să acorde acestor probleme o atenție specială.

Cultura morală ocupă unul dintre locurile centrale în cultura personală a juristului, în ea intră cultura conștiinței morale, cultura relațiilor morale și cea a comunicării. Cultura morală se caracterizează printr-un nivel și un conținut anumit al cunoștințelor etice și al simțurilor, convingerilor, necesităților, calităților morale și al normelor de conduită, al deprinderilor și obișnuinței. Viitorii juriști trebuie să cunoască că ei trebuie să cultive în sine așa calități morale ca: vitejia, curajul, cumpătarea, vigilența, disciplina, stăpînirea de sine, pregătirea spre a fi gata de a se jertfi întru binele oamenilor și al Patriei. Pentru juriști o importanță deosebită o are cultura comunicării morale sau a comportării, care este, în ultimă instanță, un indice obiectiv principal al maturității morale a personalității. Un important element structural al culturii morale a personalității este cultura relațiilor morale, care sînt un tip deosebit al relațiilor sociale, ce nu există practic într-o formă pură, dar sînt o parte componentă a oricăror relații umane ce pot fi evaluate de către om. Relațiile morale reprezintă o legătură originală între conștiința morală și comportamentul moral. Juriștii trebuie să conștiintizeze faptul că activitatea lor profesională constă în publicitatea executării funcțiunilor de serviciu și a rezultatelor ei, controlul din partea opiniei publice, aprecierea de către ei a echității, moralității sau imoralității în activitatea organelor abilitate cu ocrotirea ordinii de drept.

Într-un mod generașlizat studenții trebuie să însușească cerințele morale înaintate față de activitatea unui jurist: atitudinea față de om ca o valoare supremă, respectarea și apărarea drepturilor, libertăților și a demnității umane în conformitate cu normele de drept internaționale și naționale și cu principiile morale general-umane; profunda înțelegere a importanței sociale a rolului său și a profesionalismului înalt, a responsabilității în fața societății și a statului ca jurist, de care, în mare măsură, depinde securitatea socială, apărarea juridică a tuturor oamenilor; utilizarea rațională și umană a drepturilor oferite în strictă conformitate cu principiile echității sociale, a datoriei civice, de serviciu și morală; principialitatea, vitejia, intransigența, lupta cu dăruire de sine cu criminalitatea, obiectivitatea și imparțialitatea în adoptarea deciziilor; caracterul impecabil al comportării personale atît în timpul executării atribuțiilor de serviciu, cît și în afara lor, incoruptibilitatea, grija față de onoarea personală, a reputației sociale a juristului; disciplină conștientă, punctualitate și inițiativă, solidaritate profesională, ajutor reciproc, susținere, curaj și

pregătire moral-psihologică față de acțiunile în situațiile dificile, capacitatea de a risca, dar care trebuie să fie un risc rațional în condiții extremale; perfecționarea permanentă a măiestriei profesionale, a cunoștințelor în domeniul eticii profesionale, al etichetei și tactului, sporirea nivelului culturii generale, lărgirea orizontului intelectual, însușirea creatoare a experienței străine și autohtone necesare în promovarea acțiunilor de serviciu.

Pentru a materializa aceste obiective este necesar de a promova un șir de cursuri opționale care se vor referi la studierea codurilor deontologice ale judecătorului, procurorului și avocatului. Studenții trebuie să cunoască în detalii cerințele morale și psihologice înaintate activității lor.

### **Bibliografie**

1. Constituția Republicii Moldova, adoptată la 29 iulie 1994. Ch., Moldpres, 1994.
2. Codul deontologic al avocaților baroului din Republica Moldova. Adoptat la Congresul avocaților din 20 decembrie 2002. Ch., 2003.
3. Codul deontologic al procurorilor. Aprobă la 7 aprilie 2000.
4. Codului de etică profesională a judecătorului // Legea și viața. 2000, nr. 4, p. 7-9.
5. Capcea V. Etica și deontologia juridică. Ch., Museum, 2002.
6. Capcea V. Etica juridică. Manual pentru instituțiile superioare de învățământ. Ch., Editura Sirius SRL, 2004.
7. Popovici T. Unele aspecte ale eticii judiciare și responsabilitatea judecătorului în Republica Moldova. Ch., Editura Garuda-art, 2000.
8. Templeman L. The Advocate and the Judge // Legal Ethics, Vol. 2, Part 1, Summer 1999.

## **CONCEPȚII MODERNE ANTROPOGENETICE ȘI ROLUL LOR ÎN PREGĂTIREA VIITORILOR SPECIALIȘTI VEACESLAV PULBERE, dr. conf., Universitatea de Stat "Alec Russo", Bălți**

Cursul de antropologie generală se predă studenților facultății de pedagogie, psihologie și asistență socială. Disciplina este promovată conform planurilor și programelor tradițional stabilite. Însă ajunsurile științei antropologice din ultimii ani au avansat considerabil. Deaceea, pentru a pregăti mai adecvat, mai calitativ viitorii specialiști e necesar ca studenții să fie familiarizați cu noi concepții antropologice care e lucidează mai realist mecanismele umanizării (antropogenezei).

Așadar, cunoștințele noastre, atât în domeniul științelor naturale, cât și în cel al științelor sociale, ani de-a rândul s-au dezvoltat într-o direcție strict determinată. "Concepțiile noastre evoluționiste asupra genezei omului la noi s-au format, afirmă profesorul V.Dolinic, conform liniei generale: urmărindu-l pe Engles [1]. Alte teorii și puncte de vedere asupra devenirii omului nu puteau străpunge bariera ideologică, cimentată puternic în științele naturale. Totuși, deși cu greu, s-a aflat că afirmația "munca l-a creat pe om" este îndoielnică. Pe parcursul a multor ani știința a acumulat multe fapte care contrazic teoria muncii în antropogeneză. Într-un șir de lucrări, cum ar fi: "Apariția speciilor pe calea selecției naturale", "Apariția omului și selecția sexuală" și "Exprimarea emoțiilor la om și animale" C.Darvin a demonstrat că apariția omului poate fi explicată, aplicînd aceleași noțiuni ca și în cazul studierii oricărei specii zoologice: variabilitatea și ereditatea, mediul de trai, modul de viață, selecția naturală etc.[2].

Formarea omului este un proces lent, treptat, care, de multe ori, își schimbă întîmplător direcțiile și nicidecum nu a fost determinat în prealabil. Dezvoltarea liberă a științei în țările apusere, de multe ori, confirmă veridicitatea lui Darwin. Atunci, ce i-a făcut pe fondatorii marxismului-filozofi și economiști - să impună lumii întregi concepția lor asupra unei probleme științifico-naturale. Esența "teoriei muncii" propusă de clasici, cunoscută de generațiile mai în vîrstă, încă din copilărie, constă în rolul hotărîtor al factorilor economici în viața animalului-strămoș al omului. Maimuțele, strămoșii omului, au început să folosească uneltele de muncă nu automat, instinctiv, dar conștient. Pentru ca uneltele să fie folosite mai reușit, membrele anterioare ale animalului trebuiau să fie eliberate de la funcția de mișcare și, prin urmare, luau naștere bipedele. Folosirea uneltelor stimulau dezvoltarea encefalului, iar acest fapt asigura perfecționarea uneltelor. O dată ce complicau uneltele, se complicau și relațiile dintre indivizi. Acest punct de vedere n-a fost susținut de către savanții-naturaliști din lumea occidentală. În spațiul ex-sovietic, "teoria muncii" a fost introdusă și menținută forțat prin interpretarea denaturată a realității. Astfel, în manualele noastre, atât în cele școlare, cât și în cele universitare, sunt prezentate niște figuri cu aspect din ce în ce mai erect, care au în mîină unelte din ce în ce mai perfecționate, iar encefalul, în cutia craniană, este tot mai voluminos.

Analiza uneltelor de piatră ale strămoșilor noștri cu greu se poate determina dacă aceștia: le confecționau ei conștient ori instinctiv. Zoologii cunosc multe cazuri cînd reprezentanții lumii animale confecționau unelte nu mai simple, decît cele ale strămoșilor noștri.

Se știe că unele elemente ale comportamentului uman, cum ar fi: dragostea de Patrie, față de natură etc. se transmit prin ereditate, ele fiind programate în codul genetic. Cititorul, în opinia autorului, acceptă aceste afirmații științifice, pe când afirmația precum că la strămoșii noștri programul de cioplire a pietrei nu putea fi conștient, ci instinctiv a trezit un mare protest. Întrucât oamenii nu poartă nici o vină pentru faptul că așa au fost învățați (dar nici "teoria muncii" nu este vinovată, de ce n-ar exista și ea de rînd cu alte teorii sau concomitent cu alte puncte de vedere) au tot dreptul, măcar copiii contemporani să achiziționeze acele cunoștințe pe care le au discipolii lor din alte țări. E știut că nici noi, nici învățătorii noștri, nici autorii de manuale nu sunt informați despre existența teoriilor alternative privitoare la geneza omului. Materialul propus nu pretinde la o tratare exhaustivă a teoriei moderne. Ne propunem drept scop familiarizarea elevilor, studenților, învățătorilor cu faptul că există alte teorii alternative și că, treptat, acestea vor intra în viața noastră și vor fi accesibile afît pentru noi, cît și pentru copiii noștri.

Așadar, în ce constă esența altor puncte de vedere asupra procesului de-venirii omului? Pînă nu demult, orice urme proaspăt descoperite ale strămoșilor noștri erau botezate cu o denumire specifică. În așa mod, antropologii încercau să elaboreze o clasificare antropogenetică artificială. Acum însă, majoritatea specialiștilor au ajuns la concluzia că la studierea strămoșilor omului trebuie să se aplice o clasificare zoologică normală, deoarece e mai convenabil a apela la criteriile zoologice de specie, gen etc., care îl situează pe om în rîndul continuu al animalelor, la locul său natural.[1]

Speciile - cheie de pe spița evoluției, care au dus spre umanitate au fost Driopitecul și Australopitecul de Afar. Ele au trăit cu 4-3 milioane de ani în urmă în savanele Africii de Est. Ele nu confecționau unelte, în schimb megreau pe două picioare. Rezultă că ominidele au trecut la mers bipedic pe pămînt cu 8-10 milioane de ani în urmă, dar primele unelte confecționate au cel mult 2-2,5 milioane de ani. Așadar, afirmațiile potrivit cărora trecerea la mersul biped a fost cauzată de confecționarea uneltelor de muncă, nu au substrat științific.[3]

Aproximativ cu 3 mln. de ani în urmă de la autstralopitec s-au desprins speciile "Omul Habilis" și "Omul Erect". Ei confecționau unelte din piatră, pe care sute de mii de ani nu le-au mai perfecționat. Cercetările traseologice speciale au constatat că acești oameni prelucrau material diferit prin aceleași lovituri-standart, instinctiv.

Conform "teoriei muncii" forța motrice în antropogeneză a fost munca. Adepții ei susțin că nu legile biologice, nu selecția naturală ci munca și

relațiile sociale l-au făcut pe omul om. Dar faptul rămîne fapt: și omul Erect și Neandertalianul pe parcursul unui milion de ani, din generație în generație confecționau unele și aceleași unelte. Atît munca cît și, probabil, relațiile sociale se deosebeau puțin de activitatea instinctivă a altor animale.

"Teoria muncii" afirmă că între o albină iscusică și un arhitector rău există o prăpastie. Albina muncește fără a gîndi, pe cînd arhitectul are în cap un plan, deși simplu, dar totuși un plan. Or programul instinctiv este deja un plan în cap. Deosebirea esențială constă în aceea ca în capul arhitectului programul a rezultat prin instruire, pe cînd în capul albinei-acesta a fost transmis odată cu genele părinților.

Așadar, întrucît baza instructivă, a comportării animalului, depinde, de combinatorică, de memorie, de instruire, imitare, nu putem afirma că instinctul este o urmă oarbă a programului primitiv. În condiții naturale, intelectul, conștiința nu se opun instinctului, ci colaborează cu el. Acelaș proces a însoțit și evoluția strămoșilor omului. Prin urmare, omul a fost creat de selecția naturală, sexuală. Primul a înțeles acest lucru C.Darvin. Descoperirile anterioare și cele mai noi confirmă justețea concepției geniale a marelui savant.

### **Referințe bibliografice**

1. Долиник И.Д. Происхождение человека. Журнал "Наука и жизнь" №8, 1998, с.48-51
2. Югай Г.А. Антропогенез, философские и психические основы. М.Знание. 1982, с.5-18
3. Семенов И.У. На заре человеческой истории. М.Мысль. 1988.

## **STUDIUL DE CAZ REAL - METODĂ DE PREDARE A ANALIZEI ECONOMICO-FINANCIARE ÎN CONDIȚIILE EXIGENȚELOR BUSINESSULUI MODERN**

**NELLI AMARFII**, drd., asist. univ.,  
Universitatea de Stat „A. Russo”

*Cases are widely-used pedagogical method in business education. Case analysis develops a managerial perspective as well as tolerance for untidy situations in the real world. However, many of these cases, though richly textured, are based primarily on a historical perspective and frequently involve fictitious circumstances. This paper focuses on a real-life case approach that can provide an opportunity, across business disciplines, for forward-looking analysis of actual company problems as well as their historical context. It is based on identification and diagnosis of a compelling, multi-faced, and currently evolving business problem at a*

*publicity-traded firm- a company currently „at the crossroads” duet o such events as bankruptcy, merger or major management change. The analysis concludes with the student’s recommendation for the company next steps. This paper include backround on real-life cases, a description of an alternative approach, and preliminary results o student evaluations.*

Studiu de caz (*case study*) este pe larg răspândit ca metodă în practica predării disciplinelor economice. Analiza situațiilor de caz dezvoltă abilități de conducere și luare a deciziilor în cele mai dificile situații în businessul real. Cu toate acestea, majoritatea studiilor de caz se bazează pe exemple istorice sau de cele mai dese cazuri sunt fictive, bazate pe situații inventate de autorii manualelor sau profesorii cursului.

Acest articol are drept obiectiv o abordare a metodei studiului de caz cu utilizarea exemplelor concrete reale, care furnizează posibilitatea, în studiul disciplinei economice, de a analiza situația și problemele reale ale întreprinderilor la momentul predării disciplinei, precum și perspectiva istorică de dezvoltare a întreprinderilor.

Studiu dat este bazat pe necesitatea aplicării în predarea analizei economico-financiare a diagnosticului și compilării problemelor cu care se confruntă anumiți agenți economici în businessul real, în special agenții economici „aflați în dilemă”, în prag de faliment, fuziune, sau schimbări majore de management. Analiza se soldează cu recomandările studenților vizavi de activitatea viitoare a întreprinderii.

Studiul dat se bazează pe sondajul studenților în ultimul an de studiu la secția cu frecvența la zi și cu frecvență redusă la specialitatea „Contabilitate și Audit”.

Studiul de caz real este destinat solvării multor probleme cu care se confruntă agenții economici la etapa actuală. Ca metodă de predare a analizei economico-financiare studiu de caz real (*real-life case study*) a fost introdus de către Kocher și Helmuth în 2000.

Metoda propus de noi constă în prezentarea unui caz real de către managerul unei anumite întreprinderi, sau de către profesorul-instructor studenților în clasă. Studenții în grupuri a câte două sau mai multe persoane identifică și efectuează diagnosticul problemei cu care se confruntă întreprinderea analizată, inclusiv pentru perioada de 5 ani precedentă evenimentului. Analiza începe cu evaluarea condițiilor financiare ale întreprinderii, de oarece problemele în acest sector cauzează probleme și în alte domenii de activitate ai întreprinderii. Studenții analizează problema pe parcursul cursului și la sfârșitul semestrului prezintă rezultatele analizei și recomandările proprii.



Considerăm aceasta metodă eficientă în predarea analizei economico-financiare din două motive de bază. În primul rînd, exemplul luat din viața reală a întreprinderii va asigura aplicarea în realitatea de afaceri a materialului teoretic al cursului și, în al doilea rînd, se va materializa într-o analiză veridică a problemei în cauză.

De sigur, există și unele piedici în folosirea acestei metode ca metodă de predare. O problemă ar fi faptul că majoritatea companiilor autohtone activează pe principiul tainei comerciale și de obicei nu prezintă în exterior informații ce țin de activitatea lor economico-financiară, alt dezavantaj este și momentul că managerul nu poate fi permanent disponibil la solicitările profesorului sau studenților. Aceste probleme pot fi soluționate prin stabilirea unor relații de colaborare între Facultatea Economie cu antreprenorii locali, atît pentru asigurarea practicii studenților, cît și pentru implicarea agenților economici în educarea și formarea viitorilor specialiști.

Ca aplicație practică metodologia case-urilor, și în special proiectul „*studiu de caz real*” va contribui la dezvoltarea capacităților analitice, abilități de lucru în echipă, și capacități de soluționare a problemelor.

Ca rezultat la finele cursului studenții obțin cunoștințe și abilități în:

- identificarea problemelor în lipsa informațiilor depline despre întreprinderea analizată direct în clasă;
- soluționarea problemelor nestructurale;
- folosirea tabelelor electronice și a bazelor de date;
- analiza informației istorice pentru a identifica strategia care a cauzat problema curentă;
- analiza informației financiare prezentate provizoriu pentru determinarea semnalelor unor pericole/probleme viitoare (de exemplu, aplicarea modelului lui Altman);
- luarea deciziilor în termeni de prioritate, resurse competitive și/sau pareto analiză;
- angajarea activă în studiu, încurajînd un interes în businessul contemporan;
- căutarea unor soluții viitoare și/sau recomandări, chiar dacă ele sunt imprevizibile sau absurde;

În afară de cele menționate studenții capătă încredere în cunoștințele și capacitățile proprii ceea ce este foarte important în special la angajarea în câmpul muncii.

Tabelul 1

*Chestionar despre Studiul de caz tradițional și Studiul de caz real  
(secția cu frecvență la zi și secția cu frecvență redusă, Septembrie 2005)*

	Secția cu frecvență la zi		Secția cu frecvență redusă	
	Studiu de caz tradițional	Studiu de caz „real-life”	Studiu de caz tradițional	Studiu de caz „real-life”
Interesant	4,11	4,11	3,75	4,58
Aplicabil experienței de muncă proprie	4,00	4,11	4,00	3,67
Folositor la sintetizarea materialului teoretic	4,67	4,78	4,42	4,67
De ajutor în recunoașterea și analiza problemelor în situații complexe	4,33	4,44	4,17	4,83
Solicită cercetări suplimentare	2,56	4,44	2,83	4,17
Solicită abilități analitice	2,67	4,56	3,00	4,08
Îmi permite să utilizez experiența mea profesională	3,56	3,78	3,42	3,75
Îmi este (va fi) de ajutor în creșterea mea profesională	3,89	3,89	3,92	4,00
Frustrant	1,89	1,89	2,17	2,00
Corespunde intereselor mele	4,22	4,22	3,75	4,42
Consumator de timp	2,78	3,33	3,08	3,08
	n = 12		n = 12	

**Notă:** Punctajul este acordat în funcție de utilitatea metodei date de la 1 la 5 (1- absolut neimportantă, 2 – neutilă, 3 – indiferent, 4 – utilă, 5 – foarte utilă).

### Referințe

1. Ciccotello, Conrad S. And Steve G. Green. „Student – Authored Case Studies in Finance”, Journal of Financial Education, Spring 2003, p. 55-60.
2. Kocher, Claudia S. And John A. Helmuth. „Real-Time Finance Cases”, Journal of Financial Education, Fall 2004, p. 54-59.

## INVESTIȚIA ÎN CAPITAL UMAN - BAZĂ A FORMARII SPECIALIȘTILOR

**Razvan Barbulescu** prep.univ.drd.,  
**Mara Magda Maftei** asist.univ.drd.,  
Academia de Studii Economice, București

Calitatea învățământului superior este unul dintre factorii de bază ai dezvoltării economice durabile într-o Europă bazată pe cunoaștere și unul dintre principalele motive ale cererii Spațiului European al Învățământului Superior.

Deși, în general, problema educației este pusă la nivel local sau național, ea poate fi privită ca o problemă globală, fiind considerată foarte importantă în principal în țările dezvoltate. Motivele importanței acesteia la nivel global au fost prezentate de Jean-Francois Richard, fiind considerate următoarele<sup>1</sup>:

- educația este esențială pentru edificarea unor societăți cu adevărat democratice. Dintr-un punct de vedere moral, reprezintă un drept universal, ea permițând dezvoltarea competențelor și talentelor umane, a capacității fundamentale a indivizilor de a gândi, de a opera selecții, de a-și orienta cursul vieții;
- educația este cheia dezvoltării unui sens civic mondial indispensabil pentru rezolvarea problemelor globale, este un instrument prețios pentru propagarea în lumea întreagă a valorilor fundamentale apte să scutească generațiile viitoare de conflicte;
- educația este unul dintre mijloacele cele mai puternice de reducere a sărăciei, a inegalităților și care poate să pună bazele unei creșteri durabile. Ea este legată nu numai de sporirea productivității, ci și de ameliorarea condițiilor de sănătate și ocrotirea mediului înconjurător, de stabilizarea creșterii demografice;
- noua economie bazată pe cunoaștere cere ca sistemele educative ale tuturor țărilor lumii să devină mai performante, de la ciclul primar la cel superior fără a omite educația permanentă și modul de certificare al competențelor. Astfel vor fi înlăturate inegalitățile dintre state legate de acest aspect.

Dezvoltarea competențelor și talentelor umane, a unor valori fundamentale sau îmbunătățirea sănătății sunt considerate investiții în capital uman. Această investiție în capital uman ar putea fi definită ca orice activitate ce influențează venitul bănesc și psihic din perioada viitoare.

---

<sup>1</sup> Jean-Francois Richard, *Al doisprezecelea ceas – 20 de probleme globale – 20 de ani pentru a le rezolva*, Editura Milenium Tres, 2004, p 115-116.

În introducerea primei ediții a lucrării „Capitalul uman. O analiză teoretică și empirică cu referire specială la educație”, Becker observa „acumularea unui total impresionant de dovezi circumstanțiale, adeverind importanța economică a capitalului uman, în special a educației”<sup>2</sup>. Spunând acest lucru, Becker se referea în principal la diferențele în sfera câștigurilor (în special în sectorul piață) existente între persoane cu educație și calificări profesionale diferite.

Motivația investițiilor în capital uman este sporirea veniturilor viitoare rezultate prin sporirea productivității muncii. Investiția în capital are însă costuri generate pe de o parte de timpul sacrificat pentru educație și respectiv venitul corespunzător acestui timp și pe de altă parte de capitalul bănesc investit în materiale didactice. Este normal ca veniturile prezente să valoreze mai mult decât veniturile viitoare și de aceea, condiția de rentabilitate a acestor investiții este ca veniturile actualizate să depășească cheltuielile actualizate efectuate.

Eficiența investițiilor în capital uman depinde într-o mare măsură de veniturile pe care indivizii previzionează că aceste investiții le vor aduce. Previzionarea veniturilor viitoare este dificilă într-o economie în tranziție fiind unul dintre motivele pentru care uneori indivizii se abțin de la investiții importante în capital uman și preferă de multe ori investițiile în alte tipuri de capital cu o rentabilitate mai mare. De asemenea, inflația face ca veniturile viitoare să fie mai puțin atractive decât cele prezente descurajând și mai mult investițiile în capital uman.

De aceea, autoritățile naționale trebuie să intervină pentru crearea unui cadru instituțional propice educației și cercetării. Una dintre modalitățile de intervenție recomandate pentru a diminua riscurile veniturilor viitoare și, respectiv, pentru a spori aceste venituri este orientarea studenților către chestiuni aplicabile. Cel puțin în România, aceasta este o problemă evidențiată și de sondajul PISA (OECD Programme for Students Assessment,) realizat în 2000, cu scopul de a măsura calitatea educației pentru elevii în vârstă de 15 ani pe baza capacității tinerilor de a folosi cunoștințele și aptitudinile pentru a acționa în fața unor provocări asemănătoare celor de pe piața muncii și care a plasat România pe poziția 30 din 32 de țări. Acest rezultat nemulțumitor ne indică că nivelul redus de informații aplicabile direct sunt predate în sistemul de învățământ (ce-i drept până la nivel gimnazial) și astfel apare nivelul redus al motivării elevilor pentru investiții în capital uman. În lipsa investițiilor personale în capital uman, statul trebuie să subvenționeze aceste investiții în condițiile în care se cunoaște că statul nu gestionează cel mai

---

<sup>2</sup> Gary Becker, *Capitalul uman. O analiză teoretică și empirică cu referire specială la educație*, Ed All București 1997 pag 12.

bine fondurile. Investițiile private în capital uman sunt necesare, fiind de altfel un indicator al nivelului de competitivitate al învățământului.

Pentru astfel de investiții private în educație sau în cercetare este necesară o bună colaborare între instituțiile de cercetare și, respectiv, mediul de afaceri. Potrivit Global Competitiveness Report 2002, cu privire la indicatori precum Calitatea institutelor de cercetare, oferta de servicii de consultanță și pregătire științifică, colaborarea dintre industrie și cercetare, România este printre ultimele țări din Europa. Din nou, aceste rezultate trag un semnal de alarmă în privința rezultatelor obținute de învățământ și cercetare și respectiv în privința conexiunii acestora la mediul de afaceri.

O schimbare de mentalitate în aceasta privință poate fi benefică economiei și poate fi încurajată prin mobilități de cercetare sau studiu<sup>3</sup> în străinătate. Motivația principală a acestor mobilități nu este neapărat obținerea de informații, ci în primul rând o modificare a comportamentului prin ancorarea cercetării și educației la nevoile mediului de afaceri în așa fel încât investițiile în capital uman și respectiv investițiile în cercetare să fie cât mai profitabile.

## **Bibliografie**

1. Gary Becker *Capitalul uman. O analiză teoretică și empirică cu referire specială la educație*, Ed All București 1997.
2. Radu Gheorgiu, Dragos Pâslaru, Geomina Țurlea, *Competitivitatea pe bază de inovare a economiei românești în contextul Strategiei de la Lisabona*, Centrul Român de Politic Economice, aprilie 2004.
3. Jean-Francois Richard, *Al doisprezecelea ceas – 20 de probleme globale – 20 de ani pentru a le rezolva*, Editura Milenium Tres, 2004.
4. <http://www.pisa.oecd.org>
5. <http://www.weforum.org>
6. <http://trendchart.cordis.lu/>

## **PREGĂTIREA VIITORULUI ECONOMIST ÎN DOMENIUL MEDIULUI AMBIANT - UN DEZIDERAT PRIORITAR**

**Vasile Buzdugan**, dr. conf., ,  
Universitatea de Stat „Alec Russo”

Dezvoltarea omenirii în secolul al XIX-lea și, în special în sec. XX, se caracteriza printr-o creștere de o intensitate fără precedent a producției și a consumului de bunuri, cauzată de răspândirea principiilor capitaliste de or-

---

<sup>3</sup> Radu Gheorgiu, Dragos Pâslaru, Geomina Țurlea, *Competitivitatea pe bază de inovare a economiei românești în contextul Strategiei de la Lisabona*, Centrul Român de Politic Economice, aprilie 2004.

ganizare a economiei orientate spre profit (întronarea lor, cu mari dificultăți, se produce acum cu încetul și în realitatea economică a țării noastre).

Sistemul economic internațional actualmente este bazat pe legea fundamentală a economiei – cea a profitului – și este orientat spre intensificarea permanentă a consumului de resurse naturale, transformate în bunuri pentru creșterea gradului de confort al oamenilor și sporirea bazei materiale a procesului productiv.

Astfel, comunitatea mondială, la începutul mileniului trei, parcurge o etapă dificilă în istoria sa, caracterizată de grave probleme: creșterea sărăciei, a foametei, a analfabetismului, accelerarea procesului degradării mediului ambiant, care amenință omenirea cu o catastrofă ecologică. Cauza principală este considerată, în special, activitatea economică incompatibilă cu legițile ecologice și cu cerințele protecției mediului. În consecință, s-au multiplicat efectele nocive ale industrializării excesive asupra mediului natural și a devenit vădit pericolul epuizării resurselor neregenerabile de materii prime și de energie. În ultimă instanță, toate schimbările din mediu au un impact negativ asupra dezvoltării economice.

Reflectând asupra imaginii schimbătoare a vieții economice internaționale, ajungi ușor la concluzia că multe dintre consecințele nefaste ale tipului de creștere cantitativă, bazat pe tehnologii energointensive și deosebit de consumatoare de materii prime, se datorează faptului că unele viziuni asupra limitelor de acțiune a oamenilor asupra naturii, de exploatare a resurselor, și de manipulare a imenselor forțe ale ei au fost nerealiste.

Calea de dezvoltare economică, bazată pe tehnologii masiv consumatoare de resurse naturale, producătoare de deșeuri și poluanți nocivi, reprezintă în perspectivă o linie moartă nu numai în legătură cu restricții economice și ecologice, ci și din motive sociale, în primul rând cele ce cauzează deteriorarea sănătății oamenilor.

Rezultă că în fața omenirii apare o sarcină stringentă: a schimba atitudinea față de folosirea resurselor naturale și de a promova o dezvoltare economică și socială compatibilă cu mediul înconjurător.

Cum să gospodărim resursele naturale ca acestea să nu se epuizeze și, în același timp, folosirea lor să permită o viață benefică; cum să se dezvolte civilizația în continuare, fără a distruge echilibrul planetei? sânt întrebări ce sună frecvent în cadrul discuțiilor la nivel mondial ce au loc din momentul când omenirea a conștientizat aceste probleme. Astfel, s-a cristalizat treptat conceptul alternativ de dezvoltare în continuare a omenirii – *Dezvoltarea Durabilă*.

Bineînțeles, că, pentru realizarea trecerii la acest nou model de dezvoltare, sunt necesare modificări esențiale în conștiința oamenilor, schimbări în

ierarhia valorilor și a stilului de consum al bunurilor de către oameni, dar și sensibilizarea acestora în problemele de ocrotire a mediului natural în afara căruia este imposibilă supraviețuirea. În acest sens, o importanță prioritară capătă ecologizarea pregătirii cadrelor și, în primul rând, a celor din sfera economică. Or conștiința ecologică a fiecărui om va determina alegerea tehnologiilor, de construcție a întreprinderilor, caracterul atitudinii lui față de mediu și gradul efortului de utilizare rațională a resurselor naturale.

Reieșind din această stare de lucruri, studenții mai multor specialități din cadrul facultății Economie beneficiază de o pregătire ecologo-economică prin intermediul cursului „Economia utilizării resurselor naturale”. În baza concepției noului model de dezvoltare a omenirii – celui al dezvoltării durabile – prima parte a programei elaborate pledează pentru pregătirea studentului în problematica structurii și modului de „gospodărire” a biosferei și a ecosistemelor naturale și umanizate ce o compun. Or în ecosisteme, în trecutul îndepărtat geologic și în prezent, a avut și are loc formarea neconținută a resurselor naturale, care devin mai apoi mijloace de producție și surse de materii prime pentru industrie. Cunoașterea modului de funcționare a ecosistemelor este importantă pentru a stabili just potențialul lor de asimilare a deșeurilor activității economice a omului și, de asemenea, pentru a putea organiza eficient o activitate economică în sfera ecologică a economiei întru susținerea proceselor biosferice de reproducere a resurselor naturale și de menținere a calității celor de care dispunem. Pledăm pentru studierea în cadrul acestui curs și a aspectelor ce țin de viziuni ecologice asupra ființei umane și a procesului de producere, ce permit a corectarea unor reprezentări depășite și greșite, formate cu concursul mass-mediei și chiar a manualelor școlare, care, cu regret, mai continuă să împartă speciile de plante și de animale în folositoare și dăunătoare, să considere speciile parazite ca neutrele naturii etc.. Este incontestabil faptul că viitorul economist trebuie să posede noțiuni despre echilibru și criză ecologică, să cunoască particularitățile crizei contemporane, cauzele apariției ei, comparând-o cu alte crize, ce au avut loc pe planeta noastră în trecut, crize provocate de om și chiar dintre cele de până la apariția speciei noastre. Astfel, în viitor specialistul va putea găsi căi de compromis între necesitățile procesului de producere și cerințele ecologice ale mediului ambiant natural, să urmeze strategiile de bionizare a producției și de tehnicizare a biosferei, să se orienteze just în contradicțiile ecologo-economice ale utilizării naturii și să respecte principiile de bază ale folosirii raționale a resurselor ei prin utilizarea unor realizări ale progresului tehnico-științific.

S-a constatat faptul că și poluarea, și ocrotirea stării mediului ambiant se reflectă în anumite cheltuieli de muncă suplimentară și au un impact

cantitativ și calitativ asupra procesului de producție și de consum al valorilor. Întrucât, conform teoriei economice, o activitate economică este considerată eficientă doar în cazul, când valoarea bunurilor obținute în procesul de producere depășește cheltuielile depuse pentru a fi obținute, viitorul economist-întreprinzător trebuie să cunoască și ansamblul de pagube și pierderi care, inevitabil, sunt suportate în urma poluării, generate de propria întreprindere, dar, totodată, și de altele situate geografic adesea la depărtări considerabile. Aceasta îi va permite să lupte cu acest fenomen la întreprinderea sa, precum și să depisteze și să evalueze impactul negativ al poluanților „importați”, ce cauzează efectele cunoscute sub denumirea de *externalii*. Or se cunoaște că, în urma sporirii impactului economic asupra mediului ambiant, se măresc cheltuielile de producție, scade calitatea ei, se înrăutățesc condițiile de muncă și, în general, cele de trai ale populației din zona întreprinderii. Pe de altă parte, în baza metodicilor însușite, economist-întreprinzător va putea să evalueze eficiența activității economice a întreprinderii în sfera ecologică, să calculeze așa zisul „optim economic al poluării” și efectele protecției mediului asupra investițiilor.

Bineînțeles, programa acordă un spațiu vast și tematicii resurselor naturale în diverse aspecte: noțiuni, clasificări, starea, rezervele pe glob și în republică, experiența țărilor lumii vizând utilizarea rațională și măsurile de protecție și de susținere economică a reproducerii lor. Aceste și alte aspecte sunt tratate, dezvoltate și abordate și în cadrul lucrărilor practice în mod interactiv, prin studiu de caz, evaluarea stării de lucruri din realitatea economico-socială și ecologică a localității natale, a țării noastre și a comunității mondiale și prin luare de atitudine.

Arealul tematic și conținutul selectat în această cheie și inclus în programă, antrenează la studentul de azi - viitorul specialist în domeniul economiei – în primul rând, o viziune sistematică și ecologică asupra fenomenelor ce însoțesc procesul de producere și de dezvoltare socială ce sunt integrate și au loc în mediul biosferic. Pregătit astfel, economistul de mâine va putea lupta atât contra unui economism îngust, prădalnic, lipsit de perspectivă și chiar dăunător societății, cât și contra unui ecologism abuziv, care reduce totul la un conservatism absolut, ce poate afecta uneori chiar protejarea poprii-zisă a omului și progresul multilateral al umanității.

E. Fromm, în lucrarea sa „Иметь или быть”, susține că noi trebuie să terminăm cu actuala stare de lucruri, când menținerea unei economii sănătoase e posibilă, doar cu prețul nesănătății populației; e necesar să creăm o economie sănătoasă pentru oameni sănătoși, să reorientăm producerea spre un „consum sănătos”. Considerăm că educarea culturii consumului de bu-



nuri este un deziderat ce merită luare de atitudine și eforturi energice pentru realizare, căci astfel resursele naturale, calitatea mediului și echilibrul planetar au doar de câștigat.

## **NECESITATEA IMPLEMENTĂRII MIXULUI DE MARKETING ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR**

**Carolina Tcaci**, lector superior,  
Universitatea de Stat „A. Russo”

Trecerea la noile relații de piață a generat schimbări cardinale în relațiile economice din toate domeniile de activitate, afectând esențial și sistemul educațional. Astfel, procesele manageriale din acest sistem devin tot mai adecvate celor antreprenoriale cu scopul soluționării unui șir de probleme care, în opinia noastră, sunt generate de următoarele premise:

- ✓ reducerea finanțării statale ale instituțiilor de învățământ superior;
- ✓ apariția concurenței, îndeosebi, din partea instituțiilor particulare;
- ✓ cererea la serviciile educaționale.

Marketingul în general și cel educațional, în parte, reprezintă o inovație capabilă să provoace schimbări globale în modelul managerial al instituțiilor de învățământ superior, care vor afecta statica structurii de conducere a acestora, oferindu-i, în schimb, o mobilitate ce le va permite acestora a supraviețui și a obține competitivitate în condițiile mediului concurențial.

Nu ne-am pus drept scop analiza extinderii pieții serviciilor educaționale, însă e de menționat faptul, că încă un deceniu în urmă în republică exista un număr limitat de instituții de învățământ superior statale cu profil și domeniu de specializare înguste, recunoscute de toți. Trecerea la noile relații economice a dus la crearea pieții serviciilor educaționale, care s-a format stihinic, de altfel, la fel ca și celelalte piețe. Au apărut un șir de instituții de învățământ particulare, care au început pregătirea specialiștilor în cele mai „prestigioase” direcții ca, de exemplu, economie și jurisprudență, ignorând, în cele mai dese cazuri, crearea condițiilor obligatorii și minimale pentru activitatea de instruire și educație: crearea fondului bibliografic, a bazei tehnico-materiale, cadrelor specializate etc.

Astfel, instituțiile de învățământ superior publice, odată cu reducerea finanțării din partea statului s-au ciocnit de procese noi, legate de necesitatea atragerii fluxurilor financiare suplimentare survenite din învățământul cu plată; apariția concurenței, deseori, nejustificate din partea instituțiilor de învățământ particulare.

În acest context, considerăm, se face necesară exercitarea unor acțiuni și măsuri, ce ar permite instituției de învățământ superior să se diferențieze

de concurenți, să ocupe un loc favorabil pe piața serviciilor educaționale, să studieze tendințele de dezvoltare a acesteia, cum ar fi cele sugerate de activitatea de marketing.

După părerea unor specialiști, în prezent, piața serviciilor educaționale s-a apropiat de „punctul de marketing”, adică situația când:

- oferta depășește cererea solvabilă;
- are loc diferențierea cererii pentru serviciile educaționale;
- organele statale nu asigură susținerea financiară necesară pentru activitate normală a instituțiilor de învățământ superior, fapt, ce condiționează necesitatea aplicării instrumentarului de marketing cu scopul „supraviețuirii” instituțiilor de învățământ publice.

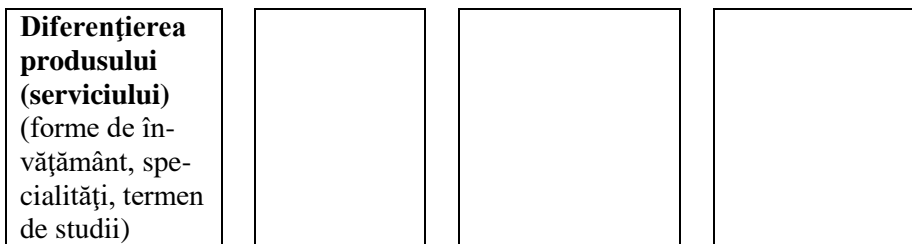
De fapt, învățământul superior în republică a făcut, deja, primul pas spre utilizarea abordării de marketing a pieții spre consumatorul final – student. Însă, aceste procese rămân a fi spontane, deoarece nu țin cont de necesitățile economiei, fapt ce duce la apariția „producerii” excesive a specialiștilor în unele ramuri și deficitul de specialiști în altele. Utilizarea instrumentelor și tehnicilor de marketing, considerăm, va permite soluționarea și a acestei probleme.

Mixul de marketing educațional, la fel ca și conceptul clasic al marketingului, poate fi reprezentat ca un vector cu patru dimensiuni:

$$\text{MIX de marketing educațional} = \text{PRODUS} \times \text{PREȚ} \times \text{DISTRIBUȚIE} \times \text{PROMOVARE}$$

Fiecare dimensiune este o variabilă care poate fi aleasă și manipulată în funcție de obiectivele instituției de învățământ superior.

Produs (serviciu educațional)	Preț	Distribuție (plasament)	Promovare (comunicare)
<b>Calitate</b> (nivel de formare a specialistului; corespunderea tendințelor pe piața muncii, competitivitate, calitatea instruirii și educației) <b>Imagine</b> (recunoaștere din partea potențialilor clienți)	Nivel  Structură  Variații  Termen de plată  Rate	Amplasare  Învățământ la distanță  Rețea informațională	Propagandă  Reclama „gratis”  Ziua „ușilor deschise”  Public Relations



*Figura 1. Variabile ale mixului de marketing educațional*

Marketingul-mix educațional este amestecul și doza în care aceste variabile sunt combinate și armonizate într-un set unitar și coerent, care ar provoca maximum de impact asupra pieții din partea instituției de învățământ superior. (Figura 1)

Considerăm, că activitatea de marketing educațional va agree soluționarea unei serii de probleme nu numai din activitatea instituțiilor de învățământ superior, cum ar fi concurența pe piața serviciilor educaționale, calitatea instruirii și educației, dar și a celor de pe piața serviciilor educaționale în întregime, precum și de pe piața muncii – eliminarea efectelor de „supraproducere” a unor specialiști, suprasaturare a pieții forței de muncă în anumite domenii.

## **РОЛЬ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ**

**Андрей Балынский**, док. эк. наук, проф. маркетинга, академик Международной Академии информатизации, Бельцкий государственный университет им. А. Руссо

*Problems of organization and carrying out University scientific researches in the domain of economy are examined. Problems of actuality and significance of student research works, concerning teaching research craft are touched upon. Experience of teaching disciplines, assuring, acquirement of research abilities is elucidated and analyzed.*

Динамика эволюции человечества неразрывно связана с научными открытиями. Исторические факты свидетельствуют, что отдельные научные открытия, независимо от отрасли науки или производства, в которой они осуществлялись, оказывали порой такое сильное влияние на социально-экономическую среду общества, которое, в конечном счете, во многом предопределяло последующий ход всемирной истории.

Изобретение колеса, великие географические открытия, изобретение бумаги, паровой машины, появление денег – все это плоды мате-

риализации человеческой мысли. Бесспорно, что на том или ином этапе эволюции, как эти, так и другие открытия оказывали самое непосредственное воздействие на ускорение развития человечества.

Считается вполне естественным постоянное стремление человека к исследованиям, изобретениям, новациям и открытиям. Эта тяга к новому, неизведанному объясняется естественной пылкостью человеческого ума и диктуется прагматичной необходимостью совершенствования условий человеческого бытия и улучшения качества жизни.

Не являются исключением в этом плане научные исследования в области экономики. Однако в условиях переходного периода, характерного для нынешнего состояния экономики Республики Молдова, актуальность научных экономических исследований обуславливается и усиливается приоритетностью тех проблем, которые стоят перед каждым ее гражданином, хозяйствующим субъектом и экономикой страны в целом.

В современных университетах, которые являются накопителями научной, технической и художественной информации, кроме осуществления процесса обучения и подготовки специалистов высшей квалификации, на постоянной основе проводятся также и научные исследования в различных областях науки и техники. При этом отличительная особенность университетского образования заключается в его научной основе и состоит в подготовке студентов по дисциплинам, формирующим специалиста со знанием достижений современной науки.

О тесной взаимосвязи научной деятельности с преподаванием выразительно сказал выдающийся русский ученый-медик Н.И.Пирогов: «Отделять учебное от научного в университете нельзя. Но научное без учебного все-таки светит и греет. А учебное без научного, как бы ни была приманчива его внешность, только блестит» (3, с.392).

Извечная проблема высшего образования – выбор оптимального соотношения специальной и общенаучной подготовки. И здесь, пожалуй, единственным универсальным средством является постижение знаний и овладение практическими навыками исследований и пользования научной информацией.

Любой начинающий ученый, экономист или финансист, имея такой багаж навыков и знаний, всегда сумеет самостоятельно и быстро найти правильное решение в нестандартной ситуации, исходя из конкретной практики своей деятельности.

А неумение самостоятельно получать новые знания, соответствующие реальным условиям практической работы, нередко приводят к

тому, что окончившие университет специалисты утрачивают творческую инициативу и довольствуются ролью посредственных исполнителей, которые могут быть полезными только при наличии старшего и более опытного специалиста, иногда даже не имеющего высшего образования. Такая ситуация в определенной степени девальвирует университетское образование и может быть исправлена единственным методом – путем овладения навыками исследовательской работы и знаниями пользования научно-технической информацией.

Как и в любой иной отрасли науки, исследования маркетинга, исследования в финансовой сфере, в бухгалтерском учете или в области международных валютно-финансовых отношений – это сложный творческий процесс. Именно поэтому навыки и первый практический опыт в исследовательской деятельности будущий специалист высшей квалификации должен получить, будучи еще студентом университета.

Известно, что по уровню фундаментальной подготовки молдавские студенты не уступают своим западноевропейским коллегам. Но если рассматривать эту проблему в другом ракурсе – не с точки зрения общего массива получаемых знаний, а в плане практического их использования, а также умения проводить научные исследования и в результате получать новые знания, то наши студенты выглядят здесь более чем скромно.

Для преодоления этой нежелательной ситуации необходимо, чтобы освоение практических навыков исследовательского ремесла стало эффективным элементом университетского образовательного процесса в нашей стране. Это требуется и в рамках следования букве и духу Болонского процесса, к которому в 2005 году присоединилась и Республика Молдова. Теперь уровень и качество студенческих учебно-исследовательских работ должны будут уже соответствовать стандартам, действующим в Европейском Союзе. Тем более, что многим молдавским студентам в рамках студенческих обменов хотя бы один семестр придется учиться в одном из европейских вузов, где обладание исследовательскими навыками и знаниями методологии проведения научных исследований позволит им быть уверенными в своих силах, чувствовать себя равными с тамошними студентами и вместе с ними принимать активное участие в совместных учебно-исследовательских и научно исследовательских разработках.

Студентам, начинающим заниматься научными экономическими исследованиями и подготавливающими в рамках учебного процесса реферат по избранной теме, доклад для научный студенческой конфе-

ренции, курсовую или лицензионную работу, важно не только хорошо знать основные положения, которые обычно излагаются соответствующими кафедрами в виде методических указаний или рекомендаций по их разработке, но и иметь вполне ясное и целостное представление о методологии научных исследований в экономике.

Как показывает современная учебная практика на первых этапах непростого пути к овладению навыками научной работы у студентов-исследователей больше всего вопросов и проблем возникает именно методологического характера. Однако получить ответы на эти вопросы часто бывает весьма непросто в силу, прежде всего, библиографической редкости научной литературы такой направленности. Как правило, такое положение дел существенно снижает научную активность студентов и не позволяет им реализовывать свои потенциальные исследовательские и творческие возможности.

Два года тому назад в учебные планы для студентов экономического факультета Бельцкого государственного университета имени Алеку Руссо в порядке эксперимента был введен новый предмет «Методология научных исследований». Как показывает практика – результаты превзошли самые оптимистические ожидания, а получаемые студентами в университете знания и практический опыт проведения научных исследований позволяют им стать вполне конкурентоспособными в научно-исследовательской работе в качестве дипломированных специалистов.

### **Литература**

1. National Human Development Report 2003, Republic of Moldova. United Nations Development Programme. Chisinau, s.a., 113 p.
2. Балынский, Андрей. Методология научных экономических исследований. Учебник / Андрей Валентинович БАЛЫНСКИЙ. – Кишинев: Издательство MARKETING PLUS, 2005, - 208 с.
3. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952.

### **VIZIUNI PRIVIND APROPIEREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ECONOMIC DE DEZVOLTAREA COMPETITIVITĂȚII COLECTIVE**

**ANDREI POPA**, dr. în economie, conf. univ.,  
Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” din Cahul

Epoca postindustrială denotă creșterea importanței capitalului social care influențează direct condițiile și standardele socio-economice, și

respectiv strategiile de creștere. Concurența a depășit hotarele firmei individuale antrenând în competiție interesele naționale și regionale.

Pe lângă obiectivele tradiționale care vizează dezvoltarea infrastructurii fizice și capacitățile forței de muncă, competitivitatea regiunilor presupune identificarea și exploatarea maximă a punctelor forte și a oportunităților regiunii, cum ar fi: capacitatea inovațională ale firmelor locale; calitatea managementului; cultura antreprenorială care stimulează inițiativa întreprinzătorilor; cadrul instituțional ce stimulează cooperarea între sectorul public și privat și cooperarea între firme; sector terțiar dinamic ce oferă servicii antreprenoriale și transfer tehnologic întreprinderilor și organizațiilor din teritoriu; nivel minim pentru ACDT; structură adecvată pentru promovarea cererii și ofertei de resurse inovative, în special pentru micile afaceri; pârghii financiare speciale pentru promovarea inovațiilor, etc. La nivel microeconomic, aceste condiții reprezintă *o infrastructură de relații pentru acțiune colectivă care cere receptivitate, încredere, atitudine, reciprocitate și disponibilitate pentru colaborare în scopul realizării unor obiective cu beneficiu comun.* [1]

Interacțiunea variabilelor interioare ale organizațiilor și a subsistemelor interactive inovaționale, precum și interacțiunea între firme și aceste subsisteme, generează fluxuri de cunoștințe care impulsionează evoluția sistemelor inovaționale regionale și contravin rețelelor interactive puternice cu care sunt echipați actorii principali ai economiei globalizate – companiile transnaționale, grupurile industrial-financiare, concernele, etc. [2, p. 29-31; 3, p.11-13].

Actualmente, există o neconcordanță și izolare între *universități* și *întreprinderi*, iar departamentele de cercetare ale universităților relativ tinere, care nu au încă tradiții de colaborare cu alte universități și *întreprinderi*. Firmele locale, care deseori sunt IMM familiale, concurează între ele pe o piață relativ închisă și nu au tradiții de colaborare cu universitățile, precum și de participare în structura Activităților de Cercetare și Dezvoltare Tehnologică (ACDT) regionale. Datorită faptului că micile afaceri sunt limitate în resurse umane și cunoștințe tehnice specifice, acestea nu sunt apte să abordeze problemele inovaționale și nu exprimă cererem pentru inovații. Drept consecință, *serviciile tehnologice specializate pentru antreprenori* sunt slab dezvoltate și nu sunt specializate în ACDT, nu sunt implicate în dezvoltarea economiei locale și nu sunt capabile să identifice nevoile și capacitățile de inovație ale economiei date. În așa fel, există o disparitate între cererea și oferta pentru inovație. De asemenea, absența cererii și ofertei pentru inovație impune ca *parcurile, centrele tehnologice* din regiunile subdezvoltate, să se limiteze la

operațiile de dare în arendă a spațiilor și terenurilor pentru investitorii străini.

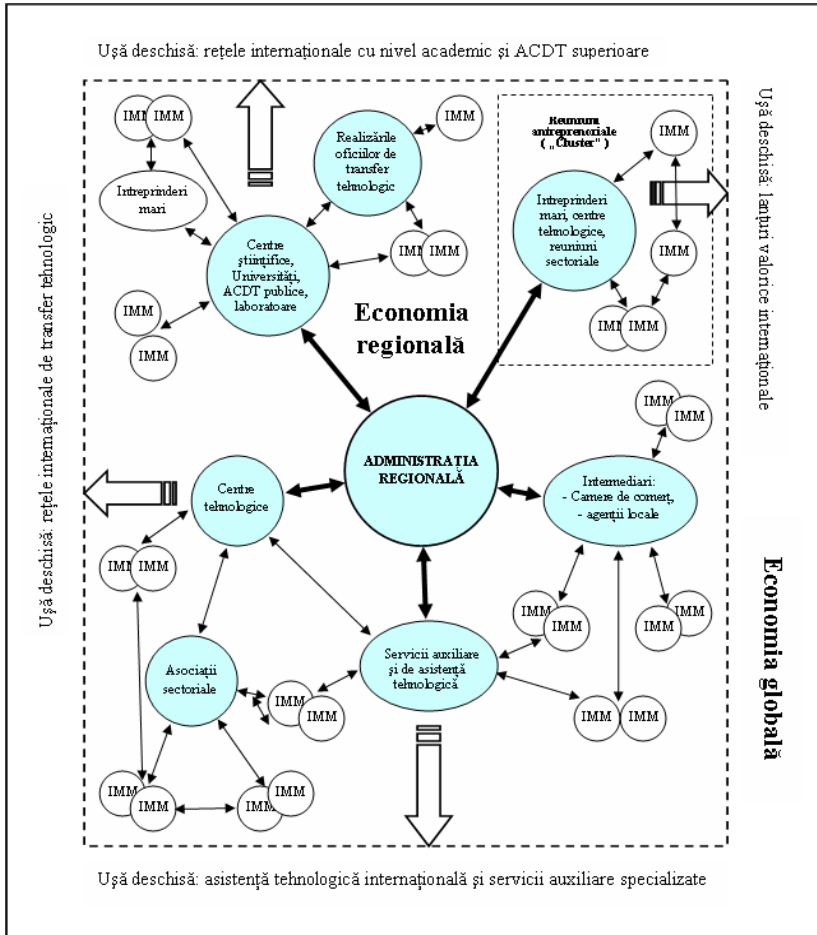


Figura 2.3. Economia regională în sistem eficient de învățare și inovație

Noile realități, dictate de globalizarea forțelor concurențiale, impun plasarea centrelor universitare în calitate de catalizator al inovației colective, care are impactul creșterii competitivității colective regionale. Învățarea, în calitate de proces economic, poate deveni subiect al creșterii eficacității datorită faptului că o regiune (sau o firmă) aflată în acest proces (explorarea, însușirea și exploatarea cunoștințelor despre capacitatea tehni-



că, de exemplu, pentru beneficiul economic propriu) este mai bine adaptată (și mai dispusă) să genereze cerințe și capacități suplimentare pentru atragerea și aplicarea altor cunoștințe noi. Astfel, un *sistem inovațional regional eficient* (figura 1) este factorul care determină eficiența primirii și transferării cunoștințelor între diverși agenți ai sistemului în care Autoritățile publice locale îi revine rolul de catalizator al procesului de învățare în economia regională.

Acest tip de învățare colectivă plasează agenții economici în postura de cooperare și competiție simultană. Precum afirmă mai mulți cercetători [4], *viitoarea concurență va fi nu atât între firme concrete cât între rețele și reu-niuni antreprenoriale (care cuprind furnizorii și alte servicii antreprenoriale), participante la lanțul valoric*. În acest context, este necesar, mai ales pentru IMM, ca aceste grupări regionale să fie apropiate de „ușile deschise” ale dimensiunilor naționale și internaționale [5] ale inovației, care influențează competitivitatea regiunii date și cer sinergie, complementaritate și reciprocitate între diferiți agenți economici, politici și subsisteme integrate în sistemul inovațional regional.

Obiectivul competitivității colective stabilește noi necesități și noi cerințe profesionale care urmează a fi introduse în standardele academice și profesionale ale specialiștilor pregătiți în universități. Astfel, universitatea contemporană preia funcțiile de centru de dezvoltare al capitalului uman regional, iar politica statului urmează a fi îndreptată în direcția consolidării capacităților universitare pentru satisfacerea nevoilor inovaționale locale. În acest context, considerăm că universitățile Moldovei trebuie să fie concepute ca centre polivalente de pregătire și perfecționare a cadrelor economiei naționale, accentul făcându-se pe dezvoltarea a trei centre universitare regionale – Centru (Chișinău), Nord (Bălți), Sud (Cahul).

## Referințe

1. Morgan, K., *The learning region: institutions, innovation and regional renewal.*, Regional Studies, 1997, no.31(5), p. 491-503.
2. Hrișcev Eugeniu, *Managementul firmei.*, Chișinău: ASEM, 1998. – 398 p.
3. Хрищев, Е.И., *Экономическая стратегия малых стран в условиях глобализации.*, Кишинэу, 2002. - 321с.
4. *A new formula for competitiveness: trust.*, SRI Consulting, August, 1997, p.7
5. Glover, R.W., *The German apprenticeship system: lessons for Austin, Texas.*, Annals of the American Academy of Political and Social Science, 1996, p. 83-94.

# ANALIZA ECONOMICO-STATISTICĂ A PRODUCTIVITĂȚII MUNCII ÎN GOSPODĂRIILE AGRICOLE CU AJUTORUL INDICELOR STATISTICI

**VIORICA STICI,**

*Universitatea Agrară de Stat din Moldova*

Analiza economico-statistică a productivității muncii se efectuează cu ajutorul unui sistem de indicatori, dependenți între ei și formând un tot unitar, ce asigură posibilitatea și ordinea cunoașterii profunde a obiectului de studiu.

Pentru caracterizarea nivelului productivității muncii în agricultură la orice nivel de dirijare a acestui proces foarte important și complicat, practica statistică recomandă folosirea unui șir de indicatori printre care se evidențiază următorii:

- 1) cantitatea producției globale, în prețuri comparabile, calculată la un lucrător mediu anual ocupat în agricultură (productivitatea muncii anuală);
- 2) cantitatea producției globale, în prețuri comparabile, ce revin la o zi-om sau oră-om lucrată în agricultură (productivitatea muncii, zilnică și orară);
- 3) consumurile directe de muncă exprimate în ore-om, ore-zi sau altă perioadă de timp lucrată la producerea unui chintal de produse agricole concrete.

Dacă primele modalități de exprimare numerică a productivității muncii caracterizează direct majorarea sau micșorarea produselor obținute în perioadele respective de timp lucrat, apoi ultimul indicator reflectă economia sau supraplusul de timp lucrat la obținerea acestor produse.

Schimbarea productivității muncii în dinamică, în comparație cu nivelul planificat, cu indicatorii altor gospodării în statistică se analizează cu ajutorul indicilor statistici, care ne oferă posibilitatea să determinăm în expresie relativă și absolută atât caracterul acestor comparații, cât și influența factorilor ce au cauzat aceste situații.

Pentru exemplificarea posibilităților analitice de măsurare a dinamicii productivității medii a muncii vom examina sistemul de indici ai productivității muncii pe baza datelor Societății cu Răspundere Limitată „Cosașul Verde”.

**Tabelul 1**

*Cantitatea, costul și consumurile totale de muncă la producerea culturilor tehnice în SRL „Cosașul-Verde” pe anii 2003-2004*

Feluri de produse	Cantitatea, ch		Preț. compar. ale anului 2003	Costul producției, lei		Consumurile totale de muncă		
	an.de bază	an. curent		anul de bază	anul curent	anul de bază	anul curent	convenț.
Simbol	$q_0$	$q_1$	$P_0$	$P_0q_0$	$P_0q_1$	$T_0 = \sum t_0q_0$	$T_1 = \sum t_1q_1$	$T_{conv.} = \sum t_0q_1$
Sf. p/u zahăr (A)	31016	57754	9,35	290000	540000	27914,4	51401,1	51978,6
Tutun	532	964	300,85	160052	290019	489,4	877,2	886,9
Total	X	X	X	450052	830019	28403,8	52278,3	52865,5

Pentru caracterizarea dinamicii productivității muncii în SRL Cosașul-Verde”, ce produce câteva feluri de producție se aplică indicele general al productivității muncii calculat după formula:

$$I_t = \frac{\sum t_0q_1}{\sum t_1q_1} = \frac{52865,5}{52278,3} = 1,01 \text{ sau } 101,1\%.$$

$$\Delta_t = \sum t_0q_1 - \sum t_1q_1 = 52865,5 - 52278,3 = 587,2 \text{ ore-om.}$$

În urma calculării indicelui agregat al consumurilor de muncă la producerea sfeclei pentru zahăr și tutunului în SRL „Cosașul-Verde” se poate afirma că productivitatea medie a muncii în cazul dat a sporit cu 1,1% (101,1 - 100) sau în mărime absolută acest efect prezintă o economie a cîmpului de muncă 587,2 ore-om (diferența dintre consumurile de muncă efective sau de fapt  $\sum t_1q_1$  și cele convenționale  $\sum t_0q_1$ , care puteau fi dacă acestea se păstrau la nivelul perioadei de bază  $\sum t_0q_1$ ).

De asemenea, în baza indicilor individuale ai productivității muncii pentru fiecare ramură și gospodărie în parte ce produc mai multe feluri de producție (cu condiția păstrării aproximative a structurii consumurilor de muncă pe anii 2003- 2004) se calculează indicele mediu aritmetic al productivității muncii după formula:

$$I_w = \frac{\sum i_w T_1}{\sum T_1},$$

unde  $i_w$  – indicele individual al productivității muncii pentru fiecare fel de producție calculat după formula:

$i_w = \frac{q_1}{T_1} : \frac{q_0}{T_0} = W_1 : W_0$  și respectiv pentru fiecare cultură în parte:

$$i_{wA} = \frac{57754}{51401,1} : \frac{31016}{27914,4} = 1,124 : 1,111 = 1,012 \text{ sau } 101,2\%$$

$$\Delta_{wA} = 1,124 - 1,111 = 0,013 \text{ ore-om}$$

$$i_{wB} = \frac{964}{877,2} : \frac{532}{489,4} = 1,099 : 1,087 = 1,011 \text{ sau } 101,1\%$$

$$\Delta_{wB} = 1,099 - 1,087 = 0,012 \text{ ore-om}$$

$$I_w = \frac{1,01 \cdot 51401,1 \pm 1,01 \cdot 877,2}{52278,3} = \frac{52800,2}{52278,3} = 1,011 \text{ sau } 101,1\%$$

$$\Delta_w = 52800,2 - 52278,3 = 521,9 \text{ ore-om.}$$

Sub influența modificării indicilor individuali ai productivității muncii a fiecărui fel de produse agricole și a consumurilor de muncă vie respective nivelul mediu a productivității la producerea sfecei pentru zahăr și a tutunului sa mărit cu 1,1%, fapt care a cauzat o economie a timpului de muncă în mărime absolută de 521,9 ore-om.

În cazul cînd volumul producției este exprimat în etalon valoric, se utilizează calculul indicelui valoric al productivității medii a muncii după formula:

$$I_w = \frac{\sum P_0 q_1}{\sum T_1} : \frac{\sum P_0 q_0}{\sum T_0} = \frac{830019}{52278,3} : \frac{450052}{28403,8} = 15,88 : 15,84 = 1,002$$

sau 100,2%

$$\Delta_w = 15,88 - 15,84 = 0,04 \text{ ore-om.}$$

Formula dată poate fi descompusă în felul următor:

$$I_w = \frac{\sum P_0 q_1}{\sum P_0 q_0} : \frac{\sum T_1}{\sum T_0}, \text{ unde:}$$

$$a) \frac{\sum P_0 q_1}{\sum P_0 q_0} = I_q - \text{indicele volumului fizic de producție.}$$

$$I_q = \frac{540000 + 290019}{290000 + 160052} = \frac{830019}{450052} = 1,844 \text{ sau } 184,4\%$$

$$\Delta_q = 830019 - 450052 = 379967 \text{ lei}$$

b)  $\frac{\sum T_1}{\sum T_0} = I_T$  – indicele consumurilor de muncă consumate la obținerea acestui volum de producție.

$$I_T = \frac{52278,3}{28403,8} = 1,841 \text{ sau } 184,1\%$$

$$\Delta_T = 52278,3 - 28403,8 = 23874,5 \text{ ore-om.}$$

Odată cu mărirea indicelui volumului fizic de producție cu 84,4% și a indicelui consumurilor de muncă consumate la obținerea volumului dat de producție cu 84,1%, indicele productivității medii a muncii în expresie valorică în anul de dare de samă față de anul precedent s-a mărit cu 0,2% în mărime relativă sau cu 0,04 ore-om în mărime absolută.

În încheiere putem menționa nu numai dependența modificării *nivelului* de productivitate a muncii la producerea unor produse agricole concrete față de acțiunea diferitor factori asupra lui, dar și influența acestuia asupra altor indicatori ai activității economico-financiare a întreprinderii, și în primul rând asupra volumului fizic de producere a diferitor produse.

Astfel, în cazul dat efectul modificării productivității muncii asupra valorii producție-marfă, poate fi calculat după formula:

$$\Delta_q = T_1(W_1 - W_0), \text{ unde:}$$

$T_1$ - consumurile totale de muncă la producerea unui produs în perioada dării de seamă sau de gestiune;

$W_1$  și  $W_0$ - nivelul productivității la producerea produsului concret în perioadele analizate.

a) pentru sfecla pentru zahăr:

$$\Delta_{qA} = 51401,1 \cdot (1,124 - 1,111) = 616,80 \text{ lei}$$

b) pentru tutun:

$$\Delta_{qB} = 877,2 \cdot (1,099 - 1,087) = 10,53 \text{ lei}$$

c) în total pe ambele produse:

$$\Delta_{q\text{tot}} = \Delta_{qA} + \Delta_{qB} = 616,8 \text{ lei} + 10,53 \text{ lei} = 627,33 \text{ lei.}$$

Astfel, modificarea productivității muncii a dus la creșterea producției-marfă sau a celei fabricate cu 627,33 lei.

### **Concluzia generală**

Conform calculelor și concluziilor formulate privind modificarea indicatorilor analizați și influența factorilor respectivi putem menționa folosirea eficientă a indicilor statistici în analiza economică.

## РОЛЬ НАУЧНЫХ КОНЦЕПЦИЙ В.Н. МИГИРИНА В СОВРЕМЕННОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Л. БОРТЭ, доктор хаб. филологии, проф.,  
Бэлцкий Государственный Университет

Содержание обучения в вузе, его уровень находятся в тесной связи с развитием наук по соответствующим дисциплинам. Действительно, в западноевропейских и американских университетах наука непосредственно развивается в университетских лабораториях, и у нас большое количество научных степеней присуждается вузовским преподавателям, которые защищают диссертации, проводя занятия со студентами.

Если проследить историю внедрения в программы вузовского гуманитарного образования новых дисциплин, то становится очевидным, что они возникали по мере дифференциации филологической науки. Например, такой курс, как история русского литературного языка, появился в вузовском преподавании лишь в 30-е годы XX века, в то время как "современный русский язык", "историческая грамматика" сопровождали университетское филологическое обучение с момента его зарождения. Этот курс появился после того, как вышла книга акад. В. Виноградова "Очерки по истории русского литературного языка ХУП-ХІХ веков". Другой пример. Стилистика русского языка как вузовская дисциплина стала развиваться после итоговой монографии В. Виноградова (1963 г.) "Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика", где были выделены близкие, но разные науки: культура речи, теория художественной речи и лингвостилистика.

Процесс совершенствования преподавания в вузе зависит от развития наук [1]. С другой стороны, многие "научные положения уточняются в результате их практического приложения" [2]. Наука развивается за счет преодоления устаревших положений, открытия новых закономерностей, импульсы чему нередко дают "прогрессивные тенденции" [3] в ее прикладном применении, где вскрываются теоретические неточности, противоречия, неочевидные положения, принимаемые без доказательств, метафорические употребления терминов [4], которые должны быть однозначными – таково требование научного стиля. Поэтому важно, если университетская кафедра следует в своей деятельности определенной научной школе, развивая ее теоретические положения и прикладные аспекты.

Преподаватели кафедры русского языка и литературы в своих научных разработках и преподавании филологических дисциплин опираются на положения научной школы проф. В.Н. Мигирин, в

течение десяти лет возглавлявшего кафедру, явившегося создателем нового направления в языкознании – строгой модели отображающей грамматики. Учет принципов отображающей грамматики, заключающихся в том, что при исследовании языковых (литературных) явлений следует идти от содержания к форме, от категории к знаку, определяя научные понятия по их дифференциальным признакам с учетом данных других наук, ибо все науки – это знания об окружающем мире, т.е. единой референтной основе, только с разных точек зрения – эти положения, выдвинутые проф. В. Мигириным как важнейшие в развитии науки и системе ее преподавания, помогают преподавателям кафедры совершенствовать свои научные описания и качественно изменить процесс преподавания языка и литературы в направлении творческого, критического осмысления студентами учебной и исследовательской литературы по курсам.

Так, основополагающие понятия в курсах "История русского литературного языка" – литературный язык и "Стилистики русского языка" – стиль языка в каждом учебном пособии по этим дисциплинам трактуются по-разному, иногда прямо противоположно, и то же самое наблюдается в исследовательской филологической литературе. Большинство таких определений отличается неполнотой, неточностью или простым перечислением всех признаков, относящихся к понятию. Очевидно, только выделение дифференциальных признаков у понятия с учетом его изучения и в других науках позволит адекватно и полно определить его. Литературный язык – это разновидность общенародного языка, обладающая совокупностью дифференциальных признаков: нормированностью (устойчивым употреблением языковых единиц на разных уровнях), стилистической дифференцированностью, поливалентностью (многопроявлением), повсеместной распространенностью (понятность для носителей языка), письменной и устной формами, особыми законами развития (традиционность, стабильность норм и отбор языковых средств).

Учитывая разные группы факторов, влияющих на выделение стиля в языке, - коммуникативные: сфера общения (официальная, обиходная), цель общения (информационная, агитационная), оценка общения (эмоциональная – положительная, отрицательная; экспрессивная – гиперболическая, эстетическая), речевые: форма речи (письменная, устная), вид речи (монолог, диалог), жанры, а также собственно стилевые средства – функционально-стилистические (книжные, разговорные) и эмоционально-экспрессивные, можно дать полное, адекват-

ное определение понятию. Функциональный стиль – исторически сложившаяся разновидность языка, обусловленная сферой, целями, оценкой коммуникации, а также формой, видом и жанрами речи, характеризующаяся употреблением функционально-стилистических (книжных, разговорных) и эмоционально-экспрессивных средств.

Обучать студентов строгости научных определений, подходу к изучению научных закономерностей от содержания к форме его представления означает выработать у них глубокие знания и умения применять их в теоретическом исследовании и практической деятельности.

### **Примечания**

1. В.Н. Мигирин. Совершенствование науки о языке и ее преподавания на основе теории отражения и принципов оптимизации информაციогенеза. // Изучение языкового строя в свете теории отражения. – Кишинев, 1984.
2. В.Н. Мигирин. Грамматика, логика, философия в их связях и взаимодействиях. – Кишинев, 2002, с.9.
3. Там же, с.11.
4. Там же, с. 13.

## **ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА "СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ЛИТЕРАТУРНЫЙ ЯЗЫК (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

**Мигирин Н.И.**, доктор, конференциар  
Бэлцкый Государственный Университет

*К сожалению, до сих пор многие вопросы преподавания курса "Современный русский литературный язык" в вузе остаются дискуссионными и в теоретическом, и в методическом плане, и оптимизация описания системы языка и методов его преподавания невозможна без следования нескольким принципам: необходимо четкое разграничение единиц реального языка, известных всем его рядовым носителям, и единиц того понятийно-терминологического аппарата, в рамках которого языковеды исследуют и описывают естественный язык социума; все классификации единиц разных ярусов языковой системы должны выделяться на основе единого принципа их рубрикации; дифференциальные признаки части единиц одного класса не следует смешивать с инвариантными свойствами всего класса объектов; необходимо строгое разграничение онтологического и конвенционально-мнеонического начала в описании системы*



*языка; четкое разграничение секвенции знака и способов ее репрезентации. Кроме того, следует признать, что преподавание лингвистических дисциплин в рамках классического традиционного языкознания должно быть основано и на тех понятиях, которые связаны с другими типами грамматик, прежде всего – когнитивной лингвистикой.*

Среди языковедов нет никого, кто бы не декларировал верность принципам, позволяющим добиться строго научного и адекватного объекту описания языковой системы, но такие декларации абсолютно не мешают нам мириться с бесчисленными их нарушениями в практике преподавания языка в вузе. Так, все признают великим научным открытием положение А.А. Шахматова о необходимости ввести коррективы в традиционное описание языковых фактов по принципу "от знака к значению", однако до сих пор мы видим бесчисленные примеры отступлений от шахматовской модели описания "от знака – к значению- от значения – к знаку", достаточно вспомнить характеристику средств языковой репрезентации категории количественных модификаций признаков носителей признака, процесса, состояния.

Необходимо ввести существенные коррективы в вузовский курс "Современный русский литературный язык", позволяющие строго разграничивать единицы языка-1 и языка-2. Так, мы игнорируем в практике преподавания языка положение А. Бодуэна де Куртене о статусе синтаксических биномов: словосочетания не могут быть признаны единицами синтаксической системы языка-1, являясь единицами мета-языка, то есть "научной абстракцией", они служат чисто прагматической задаче, удобству описания смысловых и формальных отношений между компонентами синтаксемы в рамках бинарных оппозиций. Ошибочно приписывая словосочетаниям статус реальных языковых единиц, мы умудряемся нарушить и требования элементарной логики при их классификации, так, выделение так называемых комплективных отношений основано на разграничении смысловой автономности и семантической "недостаточности" ядерного компонента, но многочисленные факты свидетельствуют, что "семантическая ущербность" ядерных компонентов, требующая облигаторной позиции зависимого члена биннома, частотна и за рамками тех словосочетаний, которым приписываются особые комплективные отношения.

Строгое разграничение плана формы и содержания требует внести коррективы и в описание типов монопредикативных единиц, вслед за когнитивистами придется признать, что понятия "повествовательность", "вопросительность", "побудительность" не имеют никакого отношения к

коммуникативной цели говорящих, это единицы плана выражения, средства репрезентации категории иллокуции. При этом нам представляется абсолютно необходимым отказ от классификации членов предложения Ф.И. Буслаева в практике вузовского преподавания языка: опираясь на понятия факультативных и облигаторных компонентов коммуникемы, мы сможем адекватно описывать синтаксические единицы языка с точки зрения иллокутивности, ориентируясь на все возможные в данном языке способы мааркированности, актуализации ремы. Следует признать, что и в этом плане мы учитываем далеко не все средства репрезентации рематематических отношений, оставаясь по сути в рамках концепций языкознания начала XX века.

Пятичленная схема компонентов предложения Ф.И. Буслаева в начале XXI века оказывается своеобразным лингвистическим анахронизмом, если учесть существование таких синтаксических позиций, как аппликативные члены предложения, апеллятивы, вокативы, детерминанты, дуплексивы и т.д., а выделение аппликативных членов предложения заставляет в свою очередь полностью пересмотреть вопрос о дифференциальных признаках категории однородности, о принципах выделения цепочки однородности в структуре предложения.

Абсолютно алогична с точки зрения принципа единства оснований при рубрикации объектов и классификация способов выражения смысловых отношений между компонентами биномов, в которой в одном ряду выделяют согласование, управление и примыкание, и рубрикация типов придаточных частей в рамках их структурно-семантической классификации: один тип придаточных (присубстантивно-определятельные) выделен на основе учета морфологического статуса контактного элемента и функциональной нагрузки придаточной части, второй тип придаточных (присказуемо-изъяснительные) выделяется с ориентацией на синтаксическую позицию контактного элемента и семантический класс глаголов, частотных в данной синтаксической роли, функция придаточного полностью игнорируется, придаточные третьего типа (приместоименно-соотносительные) характеризуются по совершенно другим признакам – соотношению с анафорическим или катафорическим элементом главной части. Ни в одной другой науке не могла, не может и не будет существовать такая классификация объектов, которая основана одновременно на 4 разных основаниях рубрикации, ведь невозможно представить себе, чтобы часть химических элементов в периодической системе Д.И. Менделеева была систематизирована на основе их удельного веса, часть

– в алфавитном порядке, по первой букве их названий, а остальные – в хронологической последовательности, по времени их открытия.

Все сказанное вынуждает с пониманием относиться к словам, которые когда-то произнес Эмиль Мишель Чоран, познакомившись с работами первых структуралистов и еще не представляя себе некоторых особенностей современного языкознания: "Когда любишь язык, то кощунственная манера с ним обращаться вызывает к лингвистам такую ненависть, что охотно поддержал бы любой режим, распорядись он официально всех их повесить!" (Дружба народов, №9, 2002, с.216-217).

А чтобы показать, что на совершенно законных основаниях среди повешенных должны оказаться и многие специалисты в области методики преподавания языка, сошлемся на мнение профессора В.С. Доценко: "Люди, вместо того, чтобы думать и учить этому детей, пытаются всё на свете свести к алгоритмам и тупым тестам" ("Наука и жизнь", №12, 2004, с. 20-26), что в сфере преподавания гуманитарных дисциплин представляется особенно некорректным.

## **АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ**

**(На материале романа И. А. Гончарова «Обломов»)**

**БРАЖУК В.**, преподавательск,  
Бэлцкий Государственный Университет

Изучение произведений словесного искусства на занятиях по литературе в ВУЗе должно быть строго научным, должно опираться на устоявшиеся, проверенные оценки литературных и языковых явлений и на лучшие достижения современного литературоведения и языкознания. В основе целостного изучения художественного текста лежит учёт постепенного углубления связей между восприятием произведения, его анализом и усвоением историко-литературных и теоретико-литературных сведений.

Интерпретация литературного произведения студентом происходит не только по законам логического мышления, главенствующего в научном истолковании текста, но и основывается на художественном мышлении и связана с формированием обобщённого и лично окрашенного образа текста. При этом студент должен понимать, что его личностное восприятие зависит от полноты, глубины и точности анализа текста, таким образом, художественное, эстетическое находится в неразрывной связи с научным, схематическим. Отсюда и цель анализа художественного произведения в студенческой аудитории –

создание читательской интерпретации текста и соотнесение её с научным исследованием текста, корректирование субъективных представлений читателя за счёт объективного смысла произведения, раскрытого литературоведением и языкознанием.

Так, например, самое распространённое субъективное мнение о главном герое романа И. А. Гончарова «Обломов» - это то, что Обломов лентяй, лежебока, персонаж скорее отрицательный, чем положительный. Действительно, можем найти оправдание данной точки зрения в романе, но это только поверхностный слой текста, то, что бросается в глаза сразу. Увидеть же текст целиком, обнаружить скрытые и подтекстовые смыслы помогает детальный анализ. При этом большей полноты и глубины анализа можно добиться, если использовать разные методы исследования, если опираться не только на соответствующие сведения из литературоведения, но и истории, языкознания, культурологии, математики, статистики, семиотики.

Роман И. А. Гончарова «Обломов» остаётся для читателя тайной, загадкой. Споры, возникшие с появлением романа, не угасают и по сей день. Начаты споры были статьями Н. А. Добролюбова и А. В. Дружинина, опубликованными в год выхода романа в свет. Добролюбов и его последователи видят в характерах и конфликтах романа смысл социальный, временный, преходящий. Дружинин же и его сторонники акцентируют внимание на общечеловеческом, вечном, сказочно-мифологическом, непреходящем смысле романа. Современные критики и исследователи пытаются уйти от крайностей и говорят о диалогичности гончаровского исторического и эстетического мышления. О синтезе мечтал и сам Гончаров, ожидая читателя, который «прочтёт между строками и, полюбив образы, свяжет их в одно целое».

Прежде всего автор (да и сам герой) стремятся внушить читателю мысль, что Обломов – это не «все». От начала и до конца романа герой противопоставлен массе, толпе, народонаселению, обществу; он является другим, не таким, как все. Так, гости, навещающие Обломова, «дышат жизнью и движением», «блещут здоровьем и весельем», в отличие от героя, мирно лежащего на диване; но на проверку оказывается, что их движения – пустое, бессмысленное времяпрепровождение. Гости зовут Обломова в Екатерингоф на гуляние. Главным аргументом в пользу того, что надо ехать, является формула «там все». Слово «все», самое частотное в данной главе, включает в себе некий знак общества с его интересами и потребностями. «Все!.. Они!.. Идёмте туда!.. К ним... Все так думают... Там обо всём говорят... Все

это носят... Нам нужно... Тут всё...» - «Первого мая в Екатерингофе не быть! Что вы, Илья Ильич! - с изумлением говорил Волков, - Да там все!» - «Ну, как все! Нет не все! - лениво заметил Обломов» [с.16]. Общество обезличено. Всё, что у общества вызывает интерес, для Обломова скучно и не приемлемо. Ещё одним доказательством обезличенности общества является неопределённость собственного имени у одного из знакомых Обломова: «Его многие называли Иваном Ивановичем, другие - Иваном Васильевичем, третьи Иваном Михайловичем. Фамилию его называли также различно: одни говорили, что он Иванов, другие звали Васильевым или Андреевым, третьи думали, что он Алексеев... Весь этот Алексеев, Васильев, Андреев, или как хотите, есть какой-то неполный безличный намёк на людскую массу, глухое отзвучие, неясный её отблеск» [с.32]. Исследователь Николина обращает внимание на «говорящие» фамилии чиновников в романе, что откровенно характеризует деятельность этих персонажей: фамилия Махов сближается с глаголом *подмахнуть*, фамилия Затёртый мотивируется глаголом *затереть* в значении «замять дело», а фамилия Вытягушин - устойчивым сочетанием *вытягивать душу*. Фамилия Пенкин ассоциируется не только со словом *пена* и *пениться*, но и фразеологизмами *снимать пенки* и *с пеной у рта*. Фамилия Мухояров сближается со словом *мухрыга* - «продувной обманщик и плут», а также напоминает о мельтешении мух.

Не случайно в монологах Обломова так часто встречается слово «человек», а в речах его гостей слово «все». Неприятие героем общества оттого и происходит, что общество обезличивает человека, превращает его во «всех».

В трёх романах Гончарова («Обыкновенная история», «Обломов», «Обрыв»), которые он считал одним романом, значительное место занимает со- и противопоставление двух типов героев: личности, склонной к индивидуально-творческому, но абстрактно-идеализированному восприятию мира, со стремлением к высокому, великому, изящному (А. Адуев, Обломов, Райский), и героя-прагматика, трезвого, делового, практичного (П. Адуев, Штольц, Тушин).

На этом же со- противопоставлении построены путевые очерки Гончарова «Фрегат "Паллада"», написанные во время кругосветного плавания как раз в те десять лет которые разделяют первую и последние части «Обломова».

«Фрегат "Паллада"» - своего рода повествование о всемирной жизни, с противостоящими в качестве главных персонажей буржуазным За-

падом и феодальным Востоком. Запад символизирует движение, жизнь-суету, существование в основе своей только материальное, бездуховное, бездушное, следовательно, чуждое подлинному «гуманитету» (Англия, Соединённые Штаты). Восток же – покой неподвижность, изолированность, замкнутость, сон, лень, апатию (Япония, Лакейские острова).

Восточный халат и мягкие туфли Обломова – значимые детали. Мотив всеобщей статики-застоя, круговорота-повтора, патриархально-идиллического уклада пронизывает зарисовки Мадеры, Японии и Обломовки. Мифологическая цикличность времени, символ круга прослеживается на уровне композиции романа, вписанной в годовой круг; на уровне архитектоники (последние строчки романа отсылают нас к началу истории); на уровне сюжета (конец жизни у Пшеницыной повторяет начало жизни в Обломовке); на уровне повтора имени и отчества (Илья Ильич) и на уровне фамилии героя (облый – круглый). Графически Обломовку можно изобразить в виде замкнутого круга, что также её сближает с островами Мадера и Япония.

Конфликт действительности и идеала вечен, вот почему образ Обломова близок к персонажам мировой литературы: Гамлет, Дон Кихот. Вот почему споры об Обломове будут всегда. Реалисты и практики будут его критиковать. Идеалисты и мечтатели – защищать. При этом и те и другие будут отталкиваться от текста романа «Обломов». Но только доказательства, основанные на анализе, будут свидетельствовать об адекватности и интерпретации литературно-художественного произведения.

## **ОСНОВЫ ХРИСТИАНСКОГО МИРОВОСПРИЯТИЯ В КУРСЕ ИСТОРИИ ДРЕВНЕРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

**ДОЛГОВ ВЯЧЕСЛАВ**, ассистент,  
Бэлцкий Государственный Университет

Курс древнерусской литературы является основополагающим звеном в историко-литературном образовании вуза, поскольку рассматривает древнейший этап словесной письменной культуры. Она легла в основу и во многом определяла национальную специфику всей русской литературы, системы эстетических и нравственных ориентаций, явно или скрыто сохраняющихся и в новое время.

В результате изучения курса студенты должны приобрести навыки чтения произведений древнерусской литературы с помощью словаря, умение анализировать сюжет и композицию, систему образов, жанровую специфику, особенности словесно-стилистических средств

произведений, определять их место в системе и истории эволюции жанров. История древнерусской литературы – первый среди курсов русской литературы в программе филологического факультета вуза. Такое его положение создает ряд трудностей для преподавателей и студентов, это преодолевается в процессе изучения материала. Первокурсники, например, не знают древнерусского языка, им лишь только предстоит ознакомиться с основами старославянского. Для решения проблемы языкового барьера студентам рекомендуется читать переведенные тексты, размещенные в хрестоматиях и/или «Изборнике» и других доступных полных изданиях. Необходимые знания по истории развития русской государственности как экстралитературного фактора формирования специфики древнерусской литературы, представления о закономерностях и особенностях ее развития они получают на лекциях, черпают из учебной и справочной литературы в процессе подготовки к семинарским и практическим занятиям. Усвоенные на лекции теоретико-литературные понятия, связанные с анализом художественного текста, отрабатываются на практике.

Одной из определяющих черт литературы Древней Руси, порождающей многие другие особенности и отличающей ее от литературы нового времени, является *церковный характер*. Общеизвестен тот факт, что мощным толчком развития средневекового искусства и культуры, словесной в том числе, послужило официальное принятие *христианства* на Руси. В формировании литературы активно участвуют, с одной стороны, устное народное поэтическое творчество, а с другой – книжная христианская культура, идущая из Византии и Болгарии. Философские положения мировосприятия древнерусская литература, таким образом, впитывала из христианских богослужебных и святоотеческих книг. Поэтому для адекватного восприятия текста даже на этапе первого с ним ознакомления студентам необходимы знания этих философских основ. Без этого, как показывает практика применения метода вдумчивого чтения, невозможной представляется вся дальнейшая работа с памятником древнерусской литературы. По понятным, не требующим особых пояснений, причинам в доступных нам учебниках и учебных пособиях (под ред. В.В. Кускова, Д. С. Лихачева, Н. В. Водовозова, Н. К. Гудзия) этот аспект остался неосвещенным исследователями.

Академик Д. С. Лихачев во вступительных замечаниях к монографии «Человек в литературе Древней Руси» отмечает, что «в книге сделана попытка рассмотреть художественное видение человека в древнерусской литературе и художественные методы его изображения» [1]. В

основе исследования – стилистическое многообразие изображения человека в древней русской литературе. В числе внешних и внутренних причин смены одного стиля другим упоминаются и некоторые положения христианско-богословского миропонимания, которые, однако, не дают целостного представления о системе основных мировоззренческих концептов. Следовательно, лектору на начальном этапе ознакомления студентов со спецификой древнерусской литературы следует уделить внимание и тем учениям, на которые она опирается, осваивая христианские канонические книги Ветхого и Нового заветов.

Студенты в целом демонстрируют прочные знания основных ценностных категорий христианства (идеи равенства, человеколюбия, всепрощения и т.д.). Это вполне естественно для страны, история развития которой связана преимущественно с христианским вероисповеданием. Но, как представляется, необходимо познакомить их с учением о Боге-Слове, которое породило необычайную продуктивность учительного слова в литературе и живого слова пастырей. Объяснение глубинного смысла традиции «крестоцелования» и постулата о божественном происхождении власти поможет первокурсникам усвоить тексты идеологического и общественно-политического характера. Оправдан разговор об особенностях христианского удваивания мира и связанных с этим бином «вечное / преходящее», «душа / плоть», «нижнее» и «высшее» познания. Следует также обращать внимание на учение о грехе, обусловленное борьбой одинаково вечных проявлений добра и зла, возможность допущения Богом зла, а также на различные формы проявления воли Всевышнего. Общие положения христианской философии должны быть конкретизированы (например, тезис о том, что «власти мирские Богом вчинены суть»), получает различную, даже прямо противоположную, трактовку в произведениях В. Мономаха и письмах И. Грозного к А. Курбскому) и дополнены в ходе анализа конкретных памятников древнерусской литературы.

Рассмотрим, например, фрагмент, открывающий 17 статью «Домостроя» «Как детей учить и страхом спасать», который в числе прочих монументальных «обобщающих предприятий» (термин А. С. Орлова) изучается как образчик оформившихся в XVI веке тенденций регламентации быта.

*«Наказывай сына своего в юности его и успокоит тебя в старости твоей и придаст красоты душе твоей; и не жалея бей ребенка: если прутom посечеши его, не умрет, но здоровее будет, ибо ты, казня его тело, душу его избавляешь от смерти» [2].*



Прочитав такой совет, студенты, которые не знают о традиции «попранья плоти» и восприятию всего плотского как греховного, наверняка объяснят его приступами необъяснимой жестокости, возведенными в ранг вполне «педагогического» способа воздействия на детей. Незнание философского обоснования, таким образом, не позволяет установить причинно-следственные связи и препятствует адекватному восприятию текста. Можно с уверенностью сказать, что в этом случае «Домострой» будет восприниматься по традиции, которая появилась в новое время, как памятник жесткого и жестокого бытового уклада, что, естественно, не согласуется с его истинным содержанием.

Как видим, наряду с историко-литературными, теоретическими положениями в курсе изучения древнерусской литературы оправдано и изучение основ христианского миропонимания, отражающее специфику древнерусской литературы.

### **Литература**

1. Лихачев Д.С. Человек в литературе Древней Руси. – М.: Наука, 1970. – С. 3.
2. Литература Древней Руси: Хрестоматия. Сост. Л. А. Дмитриев; под ред. Д. С. Лихачева. – М.: Высшая школа, 1990. – С. 327.

## **ИЗУЧЕНИЕ ЗАМЫСЛА ПОЭМЫ "МЕДНЫЙ ВСАДНИК" У А.С. ПУШКИНА НА ОСНОВЕ ДОКУМЕНТАЛЬНЫХ ИСТОЧНИКОВ**

**МИТРИНЮК Н.В.**, ассистент

Бэлцкий Государственный Университет

Проблема, волновавшая А.С.Пушкина в течение всей его творческой деятельности и представленная в поэме «Медный всадник», - отношения власти и человека, людей государственных и обычных, "маленьких" - основывалась на сложных объективных предпосылках.

Для Пушкина идеальным воплощением идеи государственности был Петр I. Когда властитель - "слабый и лукавый", его оценка современниками и потомками понятна. Но если власть представляет великая личность, посвятившая себя служению Отечеству, как ее оценить в отношениях к государству в целом и к тем, кого именуют "народ", самым обычным его представителям, собственно, беззащитным и перед властью, и перед судьбой, и перед стихией?

Будучи действительно колоссальной фигурой, Петр стал героем многочисленных "Петриад".

В литературе 18-го века он представлен как идеализированный герой: отец народа, друг своих подданных. Это отразилось на художественной стороне произведений: они не оставили заметного следа в литературе.

Поэт, только начав размышлять о сложном периоде в истории России и приступив к его изучению, уже не мог односторонне решать проблемы: то ли с позиции полного одобрения всех деяний Петра, то ли, как целое поколение радикально настроенных граждан-оппозиционеров царской власти, к которым принадлежали многие его друзья, да и сам поэт сочувствовал им, - с позиции полнейшего отрицания всех исторических заслуг первого российского императора.

Согласно убеждению поэта, императорская власть должна быть справедливой, но "незлобивой", может "укрощать нравы", но обязана "привлекать сердца", укрощать же возможно только "добром" да "наукой" («В надежде славы и добра...»)[1,157]. Тема заступничества с 1826 года стала важнейшей в творчестве и в самой жизни Пушкина.

В.И.Даль вспоминал, что однажды в 1833 году Пушкин рассказывал, чем он занят. Коснувшись Петра Великого, он произнес: "Я стою вплоть перед изваянием исполинским, которого не могу обнять глазом - могу ли я списывать его? Что я вижу? Оно только застит мне исполинским ростом своим, и я вижу ясно только две-три пядени, которые у меня под глазами." [2, 17]. Из этого рассуждения, датированного сентябрем 1833 года, трудно выявить, какое отношение поэта к Петру преобладало в момент речи, но можно заметить признание мощи Петра. Об этом свидетельствует повтор оценочного эпитета "исполинский".

К 1834 году Пушкин накопил достаточно материала для написания "Истории Петра". В письме к историку М.П.Погодину он сообщает о своем решении приступить к описанию Петра и его эпохи: "К Петру приступаю со страхом и трепетом, как вы к исторической кафедре..." [3,561]. Поэт понимал значение предстоящей работы: "Ты спрашиваешь меня о "Петре"? Идет помаленьку: скопляю материалы - привожу в порядок - и вдруг вылью медный памятник, которого нельзя будет перетаскивать с одного конца города на другой, с площади на площадь, из переулка в переулок" [2,83]. Очевидно было бы влияние "Истории..." на умы России, если бы она не осталась незаконченной.

Как видим, мысль о Петре в виде символа - "медный памятник" постоянна у поэта. При этом он полагал, что это будет достойный,

крепкий, весомый вклад в описание истории деяний Петра, который "нельзя будет перетаскивать" - изменять, не считаться с ним. Заметим, что сам памятник Петру 1 в Петербурге стали называть Медным всадником после выхода в свет пушкинской поэмы. До этого его называли просто "памятник".

Своеобразным итогом размышлений поэта можно считать одно из его высказываний за три недели до смерти: "Об этом государе (Петре) можно написать более, чем об истории России вообще. Одно из затруднений составить историю его состоит в том, что многие писатели, не доброжелательствуя ему, представляли разные события в искаженном виде; другие с пристрастием осыпали похвалами все его действия"[2,134].

Итак, А. Пушкин осознавал противоречивые оценки деятельности Петра и явно не мог согласиться с ними. Поэт понимает, как сложен Петр. С одной стороны, это великий преобразователь, просвещенный монарх, чьи деяния литературное произведение не в силах объять. Пришлось бы издавать много томов. И тогда бы не было полной уверенности, что ничего не пропущено. С другой стороны, это жестокий правитель. Многие обвиняли его и в том, что он разрушил Россию, её самобытность. Об этом впоследствии рассуждал Л.Н.Толстой.

Заслуга А.С.Пушкина в том, что он объективно взглянул на Петра. Документальность, правдивость, истинность - это критерии пушкинского подхода к деятельности Петра I.

## **Литература**

1. А.С.Пушкин. Собрание сочинений в 10 томах, т.2. М., «Художественная литература», 1977.
2. А.С.Пушкин. Собрание сочинений в 10 томах, т.9. М., «Художественная литература», 1977.
3. А.С.Пушкин. Собрание сочинений в 10 томах, т.10. М., «Художественная литература», 1977.

## **КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРАКТИЧЕСКОГО КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА**

**Л. ПАСКАРЬ**, доктор, конференциар,  
Бэлцкий Государственный Университет

На современном этапе развития научной мысли обучение русскому языку как неродному строится в соответствии с коммуникативно-деятельностным подходом. Особенность коммуникативно-ориентированного преподавания русского языка состоит в том, что на первый

план выдвигается практическая цель – формирование навыков общения в различных речевых ситуациях.

Коммуникативно-деятельностный принцип, заложенный в основу концепции практического курса русского языка, предполагает:

1. взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности;
2. функциональный подход к отбору и подаче языкового материала;
3. изучение морфологии на синтаксической основе;
4. комплексная и ситуативно-тематическая организация языкового материала;
5. опору на высказывание и текст как основные единицы обучения;
6. учет родного языка.

На современном этапе развития дидактики и методики преподавания языка наиболее перспективным представляется способ введения речевых и языковых явлений с помощью модулей (блоков). Тема каждого модуля может быть представлена крылатыми выражениями, отражающими ее содержание. В свою очередь тема модуля разбивается на микротемы с целью раскрыть какую-либо сторону нравственно-эстетической проблемы на материале художественного текста.

Так, например, модуль "Людей неинтересных в мире нет..." может представлять собой изучение таких микротем, как "Внешний облик человека", "Портреты известных людей", "Человек и его характер", "Поведение человека", "Нравственные качества человека" в результате изучения которых обучаемые придут к выводу, что каждый человек уникален во всем: внешности, характере, темпераменте, нравственных качествах.

При таком подходе, надо полагать, повысится интерес к изучению языка, художественные тексты станут важным источником информации о жизни и культуре носителей языка, будут стимулировать мыслительную деятельность обучаемых и помогут вывести их на продуктивный уровень владения русским языком – порождение высказываний различных функционально-смысловых типов. Например, микротема "Внешний облик человека" может иметь своей целью составление портрета-описания, а микротема "Нравственные качества человека" – подготовить рассуждения по заданному началу и схеме.

Одним из основных средств общения на занятии в настоящее время признается система ситуативных заданий, т.е. целевых установок, которые требуют от обучаемых выражения своего мнения, своего отношения к событиям, явлениям. Использование ситуатив-

ных заданий необходимо на каждом занятии по практическому курсу русского языка.

Подачу грамматического материала мы рекомендуем организовать таким образом, чтобы продемонстрировать его функционирование в речи. Введение новой языковой единицы происходит путем предъявления ее в речевом образце, которые представляют собой различные по структуре простые и сложные предложения, отобранные для изучения из текста. Весь набор последующих заданий отвечает принципу коммуникативности и направлен на формирование, закрепление и автоматизацию речевых навыков в различных видах речевой деятельности, а затем дальнейшее совершенствование навыков и формирование сложных речевых умений в диалогической и монологической речи. Причем обучение монологической речи осуществляется последовательно: от воспроизводства речи (текста) к производству собственных высказываний, от пересказа к рассказыванию, т.е. проявлению творческой речевой деятельности.

При создании текста на репродуктивно-продуктивной основе обучаемые должны уметь производить трансформацию текста в соответствии с поставленной коммуникативной задачей. В связи с этим могут быть использованы разнообразные речевые упражнения:

1. Речевые упражнения, направленные на свертывание текста до уровня его темы.
2. Речевые упражнения, обучающие логически оправданно, стройно и последовательно излагать содержание текста, выделяя главную, дополняющую и иллюстрирующую информации.
3. Речевые упражнения на трансформацию текстов типа: развертывание содержания на основе главной мысли текста; трансформация монологической речи в диалогическую (и наоборот); трансформация письменных текстов в устную форму речи и др.
4. Речевые упражнения, обучающие умению выражать собственное отношение к явлениям, фактам, давать им субъективную оценку.
5. Речевые упражнения, прививающие навыки самокоррекции и самоконтроля при репродукции и продукции текста.

Таким образом, коммуникативно-деятельностный подход к преподаванию второго языка преследует прагматическую цель – практическое владение русским языком в разных сферах коммуникации. Чтобы ее реализовать, необходима систематическая, целенаправленная работа, способствующая речепорождению. Речепорождение может быть достигнуто в том случае, если будет положительная Моти-

вазия. В качестве такого мотива выступает познавательный интерес обучающихся, их заинтересованность в выражении своей точки зрения.

## **ПРИМЕНЕНИЕ ЭФЕКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА "СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК"**

**СИРОТА Е.**, доктор, конференциар,  
**СТЕПАНЮК С.**, доктор, конференциар  
Бэлцкий Государственный Университет

Вся работа преподавателей лингвистических дисциплин в современном вузе – это решение задач, направленных на формирование и повышение профессиональной компетенции (лингвистической, культуроведческой, коммуникативной) студента-филолога. Каждый этап развития науки связан с поисками новых технологий исследовательского и методического характера. Последние десятилетия русистика также ищет пути совершенствования изучения и преподавания такого сложного курса, как современный русский язык, что обусловлено потребностью развивать способность человека к общению в разных видах речевой деятельности (коммуникативная компетенция). Следствие – 1) вытекающий из этой потребности функционально-коммуникативный подход к изучению разных сторон языка; 2) перспективное направление развития языкознания – антропоцентрическая лингвистика, обращающая внимание на возможности различных интерпретаций сообщения в зависимости от типов говорящих и слушающих, согласованности поведения адресата-адресанта в коммуникативном акте; 3) интроспекция – направление методических поисков, обращенных к основам речевой деятельности, к осмыслению этих основ самим производителем речи, ибо "главная наука для человечества – это сам человек" (Гете).

Проблема интенсификации процесса обучения – одна из актуальных проблем нашего времени; она является предметом обсуждения многих лингвистических конференций.

Традиционное и новое на занятиях и во внеаудиторной работе, их взаимодействие проявляются и на современном этапе преподавания курса русского языка. Разные стороны изучения курса требуют применения своих технологий. Традиционной формой обучения в университете остается лекция. Однако в настоящее время она претерпевает серьезные изменения. Лекции чисто информативного характера уступают место лекциям-беседам, лекциям-диспутам, проблемным. А решение общей или частных проблем (в зависимости от темы) предполагает разнообразие форм её(их) проведения. Уровень современной

техники позволяет использовать такой источник информации по изучаемому разделу, как Интернет. Предварительное знакомство студентов с информацией, представленной в Интернете, позволяет превратить лекцию информативную в лекцию-беседу, комментарий, дискуссию по отдельным спорным вопросам. Предварительное реферирование отдельных опубликованных в лингвистических журналах статей по теме, фрагментов монографий дает возможность студентам включать свои краткие выступления в структуру лекции, обсуждать спорные вопросы, а также приобретать (с последующей систематизацией) сведения по истории разработки проблемы. Составление алгоритмов, таблиц, схем по ходу изложения материала или как элемент обобщения приводит к систематизации знаний с целью дальнейшего использования информации. Для этого идеально лекционные аудитории должны быть оснащены мультимедиа-проекторами и интерактивными досками, подключенными к компьютеру. Такая доска позволяет использовать компьютер при иллюстрации лекционного материала, не отвлекаясь на управление; при изучении нашего курса можно было бы продемонстрировать схему семантической структуры слова, строения и работы речевого аппарата, принципов классификации звуков речи, фонем, различных систем классификации частей речи, сложных предложений и др. Динамическое обновление профессиональных знаний (текстовая деятельность – репрезентация, интерпретация, письмо, чтение, понимание, общение) будет неполно без теоретического осмысления. "Теоретический акцент очень важно сохранить и усилить при реформировании филологического образования, которое происходит так или иначе, отчасти стихийно" [1].

Однако, как справедливо отмечают, и лекционный курс, и практические занятия предполагают определенную поэтапность в работе со студентами:

1. – мотивационный этап – это побуждение у студентов интереса к новой информации на основе актуализации имеющихся у них знаний, опыта по данной теме;
2. – информационный этап как конструирование собственного нового знания;
3. – коммуникационно-рефлексивный предполагает свободный обмен мнениями по изучаемой проблеме, поиск правильных решений практических задач, направленных на формирование коммуникативной компетенции [2].

Последний этап в большей мере реализуется на практических занятиях, которые предполагают использование разнообразных гармонично сочетающихся как традиционных, так и инновационных наиболее эффективных технологий. Как показывает опыт, такими формами работы могут быть:

- обзор журнальных статей по проблеме с последующим обменом мнениями;
- подбор специальных заданий с целью вовлечь студентов в процесс научного поиска при решении отдельных вопросов по разделам курса;
- составление терминологических словарей (по темам);
- сопоставительный анализ разных дефиниций одной и той же языковой единицы, трактовок, классификаций с привлечением данных других языков;
- тестирование.

Обучение и синхронное с ним полифункциональное пользование языком требует особого внимания к работе с текстом, как в аспектах его исследования, так и в аспекте порождения (Например, выявление разноуровневых средств организации текста, преобразование текста с включением в него определенных единиц, конструирование текста научного стиля по заданной теме и др.). Опора на текст (в широком его понимании) в современном мире филологии признается основонаправляющей, ибо "любое культурное явление или общественное событие, будучи осмыслено и прочитано как текст, открывает познавательный доступ к главному и самому интересному – "субъекту", человеческой реальности [3].

Таким образом на практических занятиях осуществляется единство принципа проблемности, научно-исследовательской, поисковой работы, а также профессиональной ориентации.

Интеграция знаний, коммуникативной компетенции, профессионального развития студентов реализуется в такой эффективной форме, как учебно-практическая, научно-методическая конференция, можно с привлечением студентов разных курсов (например, по проблемам: "Сопоставительная фразеология русского, румынского, английского языков", "Происхождение и развитие письма", "Культура речи" и др.).

Перечисленные технологии, на наш взгляд, способствуют интенсификации процесса изучения курса современного русского языка, хотя, конечно, далеко не исчерпывают всех возможностей совершенствования современного обучения.



## Примечания

1. Т.Д. Венедиктова. Новые профили "словесности"// Вестник МГУ. Сер.9. Филология. 2004. №6. с.68.
2. А. Москвина. Из редакционной почты.// Педагогика. 2003. №6. С.108.
3. Т.Д. Венедиктова. Новые профили "словесности"// Вестник МГУ. Сер.9. Филология. 2004. №6. С.66.

## ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ С ПОЗИЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

СТИЧ Д. М., доктор, конференциар  
Бэлцкий Государственный Университет

При изучении проблемы русской фразеологии с точки зрения лингвокультурологии наше внимание привлекли работы по исследованию данного вопроса последнего десятилетия, в которых выдвигаются следующие гипотезы [1]:

1. В большинстве фразеологизмов есть следы национальной культуры, которые должны быть выявлены;
2. Культурная информация хранится во внутренней форме фразеологизмов, которые являясь образным представлением о мире, придают ему культурно-национальный колорит.

Эта сторона фразеологических единиц совершенно не затрагивается при их изучении в вузе, а тем более в школе.

Произведения А.П. Чехова, которые насыщены фразеологическими единицами, могут служить языковым материалом при их изучении, так как особенность стиля писателя заключается в том, что даже если фразеологизм в современном русском языке утратил образ, ситуацию, которые легли в его основу, т.е. лингвокультурологический аспект совершенно стёрт, межстилевые, разговорно-бытовые, книжные лексические единицы, высокая лексика, просторечия и специальная терминология, сама композиция всего произведения или отдельного фрагмента, позволяют понять содержание фразеологизма, т.е. установить лингвокультурологический аспект.

А.П. Чехов использует фразеологизмы в различных целях, но в то же время сама эта единица у писателя является художественным приемом, так как "слово... выступает в социальной окраске. Действующее лицо употреблением слов, строем речи говорит о своей принадлежности к той или иной среде" [2, 262]. А "социальный

фактор" у А. Чехова оказывает влияние на употребление фразеологических единиц в речи того или иного персонажа.

Этим можно объяснить и тот факт, что А.П. Чехов в своих произведениях подвергает трансформации фразеологические единицы, что дает писателю возможность не только использовать определенный художественный прием, но и приблизить эту единицу к пониманию читателем содержания лингвокультурологического аспекта.

Одним из основных приемов индивидуально-авторского употребления фразеологических оборотов [3] в произведениях А.П. Чехова является:

Обновление лексико-грамматического состава фразеологического оборота при сохранении его семантики и основных черт структуры.

1. Обновление фразеологического оборота в таких случаях заключается или в замене одного из его компонентов синонимом, или в расширении его состава. Приведем пример:

*"Ногтев блуждал и запускал глазены на окна. Он глядел...грустно, томно, нежно, огненно"* (А.П. Чехов. "Скверная история"). Во фразеологизме "запускать глаза" вместо компонента "глаза" А.П. Чехов употребил просторечное "глазены", чтобы снизить значение изначального фразеологизма. В данном контексте это послужило средством иронии, и это закономерное проявление свойства слова – "становится юмористическим средством всякий раз, когда его употребляют в смысле или с эмоцией, противоположной той, которая обычно принадлежит ему" [4]. В качестве доказательства приведем еще один пример: *"(Алеша) платит, сопит и пучит глаза на карты"* (А.П. Чехов "Детвора").

За счет замены глагольного компонента во фразеологизме "пялить глаза" на "пучит глаза" усиливается комический эффект ситуации, в которую попал герой рассказа. В то же время и само содержание контекста и трансформация фразеологизма позволяют читателю представить лингвокультурологический аспект нетрансформированного компонента пялить глаза.

2. Употребление фразеологического оборота одновременно и как фразеологического, и как свободного сочетания слов.

Речь идет о таких примерах, когда нужный семантико-стилистический эффект достигается путем обращения к отдельным компонентам устойчивого сочетания. При этом может быть творчески использовано значение отдельного слова устойчивого сочетания, которое берется в этом случае в качестве лексической

единицы свободного употребления. Это слово, взятое в разных своих значениях, намерено сталкивается с той устойчивой единицей, из которой оно было извлечено и где оно зачастую является семантически пустым элементом.

Результатом такого столкновения является комический эффект. Например: *"Встанет утром, протрет глаза и первым делом – водки"* (А.П. Чехов. "Шило в мешке"). Здесь сталкиваются разные значения слова "протирать": с одной стороны, "протереть глаза" означает "вытереть, сделать чистыми глаза" своего рода "ритуал умывания" для героя рассказа; с другой стороны, "протереть глаза" образован от фразеологизма "продирать глаза" путем замены синонимичным глагольным компонентом "протирать". Зафиксирован в словаре в значении "просыпаться, вставать после сна" [5, с. 362].

Переход от одного значения к другому, намеренное сталкивание этих значений в одном тексте является для Чехова одним из постоянных средств юмора.

3. Употребление не фразеологического оборота как такового, а его общего образа или содержания.

Фразеологизм, устойчивая лексико-грамматическая единица языка, намерено лишается своего внешнего, структурно-грамматического признака, разрушается, так что носителями бывшего фразеологического значения оказываются разрозненные компоненты, оставшиеся от общепринятого устойчивого сочетания. Именно так использует Чехов фразеологизмы "душа ушла в пятки":

*"У одного ученого читаем: "Чтобы отыскать душу, нужно взять человека, которого только что распекло начальство, и перетянуть ремнем его ногу. Затем вскройте пятку, и вы найдете искомое"* (А.П. Чехов. "Несколько мыслей о душе").

Религиозный образ фразеологизма "душа ушла в пятки" в современном русском языке полностью стерт, трансформированный же А.П. Чеховым фразеологизм "вскройте пятку" в большей степени передает значение заложенное в искомом фразеологизме.

## Примечания

1. Ольшанский И. Г. Лингвокультурология: Методологические основания и базовые понятия// Язык и культура. – Вып.2. – М., 1999; Мурзин Л.Н. О лингвокультурологии, ее содержании и методы.// Collegium. – 1977, №1.
2. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. – М., 1972, с. 133.

3. Шанский Н.М. Основные свойства и приемы стилистического использования фразеологических оборотов.// РЯШ. – 1957. - №3.
4. Булаховский Л.А. Курс русского литературного языка. – Киев, 1952. – Т.1, с.64
5. Фразеологический словарь русского языка. Молотков А.И. – М., 1978, с.362.

## **ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XX ВЕКА И РУБЕЖА XX – XXI ВВ. КАК ЕДИНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЦЕЛОГО**

**Т.Н. СУЗАНСКАЯ**, доктор конференциар  
**Л.И. ПОХ**, ст.преподаватель  
Бэлцкий Государственный Университет

Исследование русской литературы XX века, включая новейший период её развития (с конца 80-х гг. до настоящего времени), связано с проблемой, которую условно можно обозначить как цельность «единого органического тела» (В. Кожин) [1] русской литературы. Основой такого рассмотрения является принцип диалектики, а важнейшими векторами – выявление традиций русской и мировой классики в литературе названного периода с опорой на её национальное ядро и пафос всечеловеческого содержания, который невозможно отделить от народных идеалов.

Как известно, в русской литературе XX века сформировались следующие направления:

- реалистическая литература, продолжающая классические традиции русского XIX века (Бунин, Куприн, Распутин, Астафьев);
- модернистская и авангардистская литература (Андреев, Блок, Гумилёв, Маяковский, Хлебников);
- «крестьянская» литература 20-х – 30-х гг.(Клюев, Есенин);
- литература русского зарубежья, включающая 1-ю – 3-ю «волны» эмиграции
- (Шмелёв, Ремизов, Зайцев);
- Литература «внутренних эмигрантов» (Булгаков, Платонов, Гроссман);
- литература «лагерной» темы (Солженицын, Шаламов);
- Литература социалистического реализма (нормативизма) (Горький, Серафимович, Фадеев);
- русская литература национальных республик (Быков, Друцэ, Айтматов);

- «военная» (Кондратьев, Воробьёв, Бакланов, Быков) и «деревенская» проза (Белов, Шукшин, Абрамов);
- диссидентская литература и «самиздат» (Синявский, Даниэль, Лимонов, Марченко);
- «феноменально-персонифицированная» литература (Набоков, Высоцкий, Бродский);
- постмодернистская литература (Вен. Ерофеев, Саша Соколов, Пелевин, Петрушевская);
- постперестроечная маргинально-эпатажная и табуированная литература (Сорокин).

Нельзя не отметить, что хронология и границы, установленные между направлениями, весьма размыты, а включение писателя в ту или иную литературную группировку **условно** и носит субъективно-оценочный характер.

На рубеже XX – XXI вв. традиционно сохраняется реалистический вектор развития русской литературы, характерный для XX столетия в целом. Сегодня реалистическое искусство сложно взаимодействует с другими эстетическими системами. Развиваются различные формы художественной условности, гротеска, фантастических сюжетных допущений, жанры фэнтэзи, фэнфик (фэнтэзи-фикшен), нон-фикшен. Явления китча, произведения массовой литературы, в особенности детектив и «женский» роман, литературные римейки также являются приметой современности. Культурную и литературную ситуацию сегодняшнего дня чаще всего характеризуют выражением «эстетический плюрализм».

Вместе с тем в литературно-критических и теоретических исследованиях справедливо ставится вопрос о том, что изучение литературы указанного периода невозможно без её соотнесённости с русской классической традицией, составившей основу русского «золотого века» [2]. Признаем, что приведенные выше обозначения того или иного направления не являются исчерпывающими и представляют собой своеобразные «полупонятия», которые в ходе преподавания историко-литературных и теоретических курсов должны приобрести максимальную полноту. При этом данные определения могут выполнять роль «ключевых слов» в осмыслении студентами сложнейших явлений в искусстве XX столетия и современного литературного процесса. Их функция связана также с учётом неповторимости художественного стиля каждого писателя и уникальности его мировидения.

Так, при осмыслении творчества М.А. Булгакова нельзя игнорировать то обстоятельство, что основой художественного мистицизма писателя явился «фантастический реализм» Гоголя. В противном случае органическая целостность «ветхих» (ершалаимских) и современных Булгакову (московских) глав романа «Мастер и Маргарита» не может быть воспринята как артефакт. На таком же основании представляется неверным стремление ограничить художественные миры Шолохова, Булгакова, Маяковского, не принимая во внимание того важного обстоятельства, что они были современниками, и потому революционная эпоха так или иначе нашла своё художественное воплощение в их знаковых произведениях.

Особенно внятно данное положение проявляется в ходе изучения студентами-филологами современного литературного процесса, сопряжённого с необходимостью чёткого уяснения ими основных черт сегодняшней остро проблематичной литературной ситуации. Отметим такие из них, как деэстетизация явлений культурной и литературной жизни, кризис жанра романа, появление произведений-симулякров (симулякр – копия копии, вторичная художественная условность).

Кроме того, современное состояние литературы и культуры в мире отличается столкновением технократического и гуманистического сознаний. В связи с этим особую тревогу вызывают нигилистические тенденции в виде призыва к «поминкам» по советской литературе. Данное обстоятельство спровоцировало появление «чернухи», т.е. произведений, изображающих главным образом низменное в человеческой жизни, и стало одной из главных примет «другой», («жёсткой») прозы. Однако ни одно из этих направлений не явилось предвестием нового искусства, вопреки мнению некоторых критиков, воспринимавших названную прозу как единственного антагониста официальному советскому искусству.

Становится совершенно очевидно, что современное филологическое образование предполагает не только широту кругозора, но и глубину осмысления тех культурно-исторических процессов, которые ознаменовали кризис переходного периода, выразившийся в распаде эстетических абсолютов на рубеже XX – XXI вв.

Так, постигая особенности хронотопа в произведениях современной литературы, студенты осмысливают его новые контуры: Интеграцию художественного времени, локализацию пространственных обозначений (квартиры и коммуналки с печатью постсоветской действительности). В результате асинхронности изображаемых событий в

художественном мире многих авторов возникает новая, непривычная, ни на что не похожая реальность. Осваивая сложность проблематики в творчестве современных писателей, они овладевают навыками критического отношения к новой аксиологии. При этом осознаётся неизбежность разрушения прежних стереотипов, в частности, штампов, нередко возникавших в оценках героя литературы XIX – XX вв., так как ему на смену приходит **эристичный** герой [3], характеризующийся отсутствием в нём смысловой определённости «плохой / хороший» (эристика – искусство спора в духе софистики; в отличие от логики, правильное в эристике выдаётся за неправильное и наоборот). Такой персонаж усложнил свой «рисунок», он больше говорит и рассуждает, чем действует, критика дала ему определение «бездеятельный герой», который пребывает в состоянии сна-реальности, быта-фантазмагории, сна-галлюцинации. Отсюда тенденция к общей неопределённости повествования, к открытому финалу. Думаем, что и в данном случае не следует проводить идею апологии новейших литературных дефиниций и изучать их в отрыве от реалистической традиции. Укажем, например, на классические типы «бездеятельного» героя в романе Гончарова «Обломов» и «плохого хорошего человека» в чеховской «Дуэли».

Культурный переворот конца XX – начала XXI в., повлекший за собой новый тип диалога писателя с читателем, понижение социального статуса литературы, возникновение нового потребителя культурной продукции, – это реалии современной культурной ситуации, требующие внятной оценки и профессионального осмысления. Писатель перестал быть пророком, а читатель – послушно внимающим ему учеником. Очевидно, необходимо признать, что художественная литература сегодня не является центром духовной жизни, как это было ранее, её теснят СМИ: телевидение, радио, пресса. Данное обстоятельство у преподавателей-филологов, профессиональной задачей которых является образование и воспитание студенческой молодёжи, не должно вызывать сетований и нареканий. Напротив, оно, на наш взгляд, призвано пробудить творческую мысль, заставить задуматься об эффективности способов и приёмов преподавания, использование которых сможет повысить уровень и качество обучения.

Изучение литературы в высшей школе сегодня всё более обращается к коммуникативным технологиям общения в рамках *преподаватель / студент*, в частности, к концепции диалогического общения, восходящей к идеям М. Бахтина. В его контексте плодотворными оказываются диалог научных логик и понятий, диалог голо-

сов (*преподаватель - студент, студент - студент*), а также «внутренний» диалог.

Думаем, что обозначенные пути вузовского преподавания русской литературы обоснованы художественным диалогом вершин словесного искусства на всём протяжении её развития.

### **Примечания**

1. Кожин В.В. Размышления о русской литературе. – М., 1991.
2. Хализев В.Е. Модернизм и традиции классического реализма в русской литературе
3. XX века. - Филологические науки, 2004, № 6.
4. Гончарова-Грабовская С.Я. Русская драматургия конца XX века.// В кн.: Русское слово в мировой культуре. Материалы X Конгресса МАПРАЛ. Художественная литература как отражение национального и культурно-языкового развития, т.1, Санкт-Петербург, 2003, с.221.

### **ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ПАРЦЕЛЛИРОВАННЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ И.ШАМЯКИНА**

**С.И.Солохова**, кандидат филологических наук, доцент

**Т.Н.Фещенок**

(УО «Мозырский государственный педагогический университет», Беларусь)

В языке современной белорусской художественной прозы используются парцеллированные конструкции, при которых "содержание высказывания реализуется не в одной, а в двух или нескольких интонационно-смысловых речевых единицах, следующих одна за другой после разделительной паузы" [2, с. 85]. Они употребляются для "экспрессивного выделения той или иной части высказывания" [1, с. 285]. Это основная функция парцеллятов. Парцелляты выполняют и факультативные функции. А.Сковородников выделил следующие факультативные функции: изобразительную, характерологическую, эмоционально-выделительную, экспрессивно-грамматическую" [3, с. 87].

Мастером использования парцеллированных конструкций в белорусских художественных текстах является И.Шамякин. Он нередко употребляет парцелляты с характерологической функцией, которая проявляется в имитации речевой манеры субъекта речи.

Парцелляты в языке произведений белорусского писателя И.Шамякина используются как средство выражения присоединительной связи в монологах персонажей.



Автор употребляет парцелляты в монологической речи в различных видах:

а) письме: *Яе ўвагу [Аксінні Хвядосаўны] прыцягнуў пажоўклы канверт у ніжняй шуфлядзе шафы, яна дастала адтуль пісьмо і пачала чытаць:*

*"Некалі я да цябе звярталася "Дарагі Віця..." Праўда, хацелася мне вельмі напісаць у школу, дзе ты працуеш цяпер, каб ведалі, што ты за тып, завошта цябе з камсамола выгналі і чаму ты з горада ўцёк... **Каб ведалі і асцерагаліся...** [4, т. II, с. 352];*

б) дневнике: *Што перадаць, я не даслухаў, бо зноў заціўкалі кулі. Я ўбачыў побач з вінтоўкай Самародава гранату і з радасцю схпіў яе. **Але не кінуў...** [4, т. III, с. 349];*

*Я была на сёмым небе і наводзіла сябе, як апошня эгаістка, зусім забыўшыся на маму. А яна, нябога, перакалацілася мацней, чым я. **I даўжэй.** Калі я вярнулася апоўначы, мама яшчэ не спала. [4, т. V, с. 355];*

в) выступлении: – *Так, роўна паўсотні раз на маіх вачах выходзілі хлопцы і дзяўчаты ў нялёгкую дарогу жьыцця. Розныя былі школы... Школа маладзела на маіх вачах. **Я, праўда, старэў...** Вялікае перад вамі жьыццё... **Сапраўднае!..** [4, т. II, с. 366].*

С целью имитировать процесс эмоционально-рассудительной деятельности человека И.Шамякин использует парцеллированные конструкции в особой разновидности монолога – внутренней речи:

*Успомніўшы ротмістраў наказ і сваю размову з Іванам Свірыдавічам, я пачаў думаць: караюць мяне за тое, што не ўмеў хаваць тайны ваеннай. За гэта могуць доўга не пусціць дадому. **Каб правучыць.** Могуць зусім не пусціць... [4, т. I, с. 71];*

*"Чаму ты такая чарнявая? Тата твой белы, і мама таксама... Дзіўна... А так ва ўсім як ты падобна на тату! I носік і вочкі. **I нават гэтая плямка...**" [4, т. III, с. 74].*

Парцелляты раскрываюць рассуждения, переживания героев, их психологическое состояние.

В языке произведений писателя парцелляты являются средством выражения присоединительной связи в диалогах и полилогах персонажей:

*Успомніўшы ротмістраў наказ і сваю размову з Іванам Свірыдавічам, я пачаў думаць: караюць мяне за тое, што не ўмеў хаваць тайны ваеннай. За гэта могуць доўга не пусціць дадому. **Каб правучыць.** Могуць зусім не пусціць... [4, т. I, с. 71];*

"Чаму ты такая чарнявая? Тата твой белы, і мама таксама... Дзіўна... А так ва ўсім як ты падобна на тату! І носік і вочкі. І нават гэтая плямка..." [4, т. III, с. 74].

Парцеллированные конструкции в диалогах и полилогах помогают создать автору яркие художественные образы, передать особенности их речи, полней раскрыть мировоззрение героев, их внутреннее психологическое состояние.

Парцелляты в произведениях И.Шамякина – средство внесения разговорной интонации присоединения в речь повествователя: *Вясёлы настрой камандзіра перадаўся і салдатам. Толькі лейтэнант Рэдар быў хмуры і злосны.* [4, т. I, с. 273];

Слухаючы яе першы раз у шумным кафэ пры абласной гасцініцы, як кажуць у нашым пісьменніцкім асяроддзі, "загарэўся тэмай" – падумаў: гэта ж гатовы сюжэт, у такім выглядзе жыццё рэдка дорыць яго нашаму брату. *Але ў гісторыі не было канца.* [4, т. II, с. 379];

Ёсць людзі, якія ўмеюць пражыць ціха, ні з кім не канфлітуючы. *Максім усё жыццё канфлітаваў. У інстытуце. На працы. Нават у арміі. З калегамі. Сябрамі. Начальствам. З жонкай.* [4, т. VI, с. 233].

Использование парцеллят в речи повествователя способствует раскрытию авторской позиции, выявлению отношений автора к героям произведений.

Парцелляты в творчестве Ивана Шамякина выступают одним из средств создания контекстов несобственно-прямой речи, способом включения в авторскую речь элементов речевой и психологической сферы персонажа:

*Тацяна разлавалася. Яе зусім не спалохала тое, што Люба пайшла. Наадварот, яна адчула нейкую радасць ад гэтага і падумала:*

*"Вы хацелі, гады, напалохаць народ?.. Дык вось вам!.. Сёння яна... А заўтра я пайду. Усе пойдзем... Каб біць вас..."* [4, т. I, с. 334];

*Яна [Рая] падумала, што яе выгналі з уласнай хаты, і ледзь не заплакала ад жалю, на вейках застылі буйныя, як боб, слёзы. Куды ж ісці? Да каго?* [4, т. II, с. 249];

*Магчыма, што гэтая панурасць і бязлюддзе краявіду схамянулі хлопца і нібы апрытомілі: куды ён ідзе? Куды выводзіць гэтая сцежка? Дзе ён будзе начаваць?*

*"У стозе, – цвёрда вырашыў ён, усё яшчэ адчуваючы сябе ў ролі пакутніка. – Сярод балота... З ваўкамі, чарцямі і лесунамі... На злосць табе, " – пагразіў ён Сашы.* [4, т. III, с. 33].

Парцеллированные конструкции, которые использует автор в несобственно-прямой речи, помогают понять переживания, мысли героев.

Таким образом, парцелляты с характерологической функцией используются как средства выражения присоединительной связи, создания художественных образов, их психологической характеристике.

### Литература

1. Иванчикова Е.А. Парцелляция, ее коммуникативно-экспрессивные и синтаксические функции // Морфология и синтаксис современного русского литературного языка. – М., 1968. – С. 285–286.
2. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь лингвистических терминов. – М., 1972.
3. Сковородников А.П. О функциях парцелляции в современном русском литературном языке // Русский язык в школе. – 1980. – № 5. – С.86–91.
4. Шамякін І. Збор твораў у шасці тамах. – Мінск, 1977–1979. – Т.1–6.

## UN PARTENERIAT ECHITABIL ÎNTR-UN ÎNVĂȚĂMÎNT DEMOCRATIC

**Elena Dragan**, dr. conferențiar,  
Universitatea de Stat „A. Russo”

*Le présent article vise à mettre les accents sur les directions et les perspectives dans l'éducation vues sous le prisme des dernières transformations et réformes dans le domaine.*

*On s'est axé sur l'intégration européenne de ce processus, sur la mobilité des apprenants, sur le caractère démocratique de l'enseignement et l'autodidactisme de l'apprenant.*

*On n'a négligé non plus le rôle du professeur –modérateur dans ce processus bien compliqué. L'impératif du temps exige que ce dernier soit l'un d'excellence, qui soit en même temps et l'auteur, et l'acteur et le créateur de son activité.*

*L'apprenant, lui aussi, n'étant pas l'un d'autrefois, il veut construire lui-même sa personnalité unique et originale, être autonome à choisir sa voie et à disposer encore d'un maximum d'initiative.*

Procesul de instruire este un sistem de interconexiuni ce se reamănajează proporționat incontinuu. O osmoză inevitabilă are loc între contextul socio-cultural și sistemul educațional. Din acest punct de vedere, sistemul educațional, ca orice alt sistem, este un ansamblu de elemente în interacțiune dinamică organizate în jurul unui obiectiv [Rosnay, 1975].

Învățămîntul actual a evoluat mult, trecînd printr-o serie de reforme succesive, fără a fi neglijat, totodată, tot ce a fost pozitiv și valoros în învățămîntul de ieri. Cu toate acestea, școala de azi continuă să simtă necesitatea unor noi reforme.

Noul Curriculum educațional, al cărui scop este calitatea, conține mai multe deziderate pentru atingerea acestui obiectiv:

- a forma persoane active capabile de a învăța să învețe;
- a contracara inegalitățile crescînde și consecințele lor;
- a considera diversitatea de părerii ca o calitate prețioasă.

Aceste cerințe față de procesul educațional sunt aproape aceleași în toate țările avansate, ceea ce dovedește că uniformizarea acestui proces este inevitabilă și în această paradigmă va învinge originalitatea.

Instruirea modernă presupune o alegere:

- între tradiționaliști, care insistă asupra caracterului prioritar și esențial al transmiterii moștenirii intelectuale, și moderniști, care ar dori un învățămînt ce ar răspunde imperativului timpului;
- între cunoștințe savante și cunoștințe utilitare;
- între cultura scrisului, care privilegiază eficiența și durabilul, și cultura ecranului, care asigură primatul spontanului și imediatului;
- între abordări cantitative și calitative;
- între local și global;
- între tradiție și modernitate.

În toată această diversitate trebuie de găsit o variată incluzivă, dar nu exclusivă, ce ar permite avansarea sigură spre un punct de bază ideal.

Este o sarcină deloc ușoară de a decide între un trecut cunoscut și un viitor în mișcare pentru ca, înfruntînd diverse obstacole prin căi neabătătorite și tatonînd într-un spațiu circumscript, să grăbim apropierea viitorului confortabil [Attali, 1996, NC. 3p.122].

Este dificilă calea de trecere de la cunoscut la ceva încă necunoscut, de la o stare mecanică, relativ stabilă, la o stare sistemică ce include incertitudini și turbulențe.

E greu, dar nu e tocmai imposibil de a concilia durabilul cu instantaneul, creta sau discursul cu ecranul, realul cu virtualul, ziua de ieri cu cea de azi și de mîine.

Este perceptibil, în acest sens, impactul crescînd al evaluărilor internaționale, care diagnostichează, prin intermediul unor analize comparative, punctele forte și cele slabe ale sistemelor educaționale, și care orientează, în același timp, dezbaterile publice și deciziile politicii naționale în materie de educație [Baye,2001].

Printre prioritățile sistemului educațional, se numără în primul rând, flexibilitatea sistemelor, care este încurajată cu scopul de a permite o mai mare mobilitate.

Noua cultură educațională pe tot parcursul vieții presupune ca un număr tot mai mare de persoane să învețe în afara structurilor educaționale tradiționale, ceea ce ar permite utilizarea NTIC. S-ar cere, în acest sens, o cultură educațională ce ar propulsa sistemul învățămîntului spre o mai mare eficacitate și echitate [Vandenberghe, 2002].

Educația se vrea a fi complexă, deoarece numai astfel e posibilă excluderea incertitudinii cognitive, abordarea problemelor în mod interdisciplinar, incitarea curiozității, fructificarea raționalului, imaginarii, transculturalului.

La nivel epistemologic, educația trebuie să favorizeze crearea, pentru cel ce învață, a unei culturi umaniste și a unei culturi tehnice precum și a unei filosofii de viață care să-l facă să mediteze asupra propriei sale căi.

La nivel civic și etic, educația trebuie să cultive un angajament și o responsabilitate cetățenească. Sistemul educațional modern are o bază psihopedagogică destul de durabilă. Printre curentele cele mai avansate în psihologia modernă putem menționa curentul Personalist (centrat pe persoană), care se pronunță împotriva unui învățămînt axat preponderent pe conținuturi ce se bazează pe metode magistrale, metode în care se oferă prea puțin loc subiectivității, libertății în genere a subiectului supus procesului educațional. Într-un cuvînt, curentul în cauză pune accentul pe dezvoltarea autonomă a subiectului, spre deosebire de psihologia deterministă și behavioristă, care acordă o atenție sporită obiectului educației [Neill, 1970].

Curentul Personalist are două direcții în procesul educațional:

- educația nedirecționată a lui Rogers (1976);
- pedagogia interacțională reprezentată de pedagogia organică (obiectivul și dinamismul educației se află în subiect, în dezvoltarea și perfecționarea personalității care se educă) și de pedagogia deschisă (persoana supusă educației este autorul și actorul vieții sale) [Freire, 1974, 1980].

Atingerea acestor deziderate presupune un răspuns la întrebarea: cum trebuie promovată aventura cunoașterii?

Toți cercetătorii în domeniul educației consideră că o persoană cultivată este acea persoană care este capabilă de a folosi cunoștințele obținute în soluționarea problemelor societății.

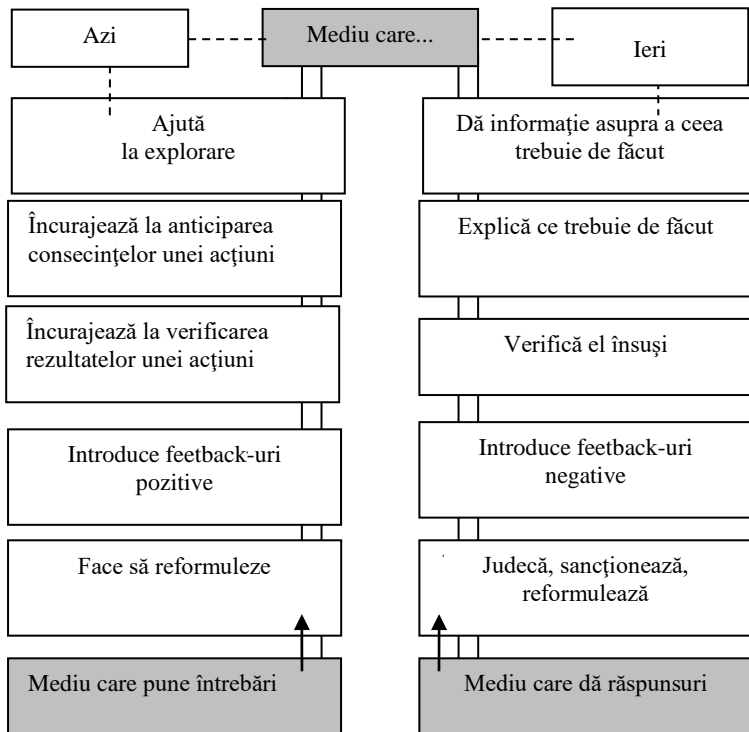
În acest sens este esențial de a favoriza menținerea stării de curiozitate, de a mobiliza potențialul creativ și imaginativ al subiectului educației, și

de a nu-l închista în găoacea propriilor cunoștințe stocate care, de cele mai dese ori, duc la necunoștință.

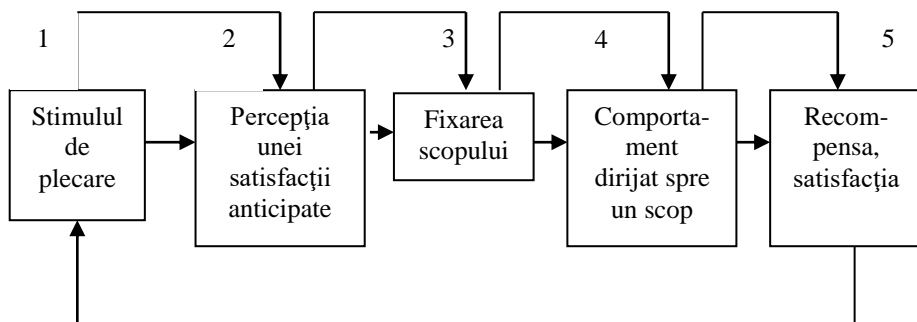
Este cunoscut faptul că procesul instructiv se efectuează prin intermediul a zece acte cognitive care corespund celor zece aptitudini potențiale ce trebuie permanent reactualizate [Trocme-Fabre, 1999]: (1) a ști a dezvălui esențialul; (2) a ști a accepta imprevizibilul, diversitatea legilor vieții; (3) a ști a organiza, a structura, a categorisi, a clasa, a generaliza, a abstractiza, a selecționa; (4) a ști a inova; (5) a ști a schimba; (6) a ști a înțelege; (7) a ști a comunica; (8) a ști a integra.

Meirieu (1997) a definit clar conceptul de educație și principiile care stimulează situațiile educaționale: „educația este o relație disimetrică necesară și provizorie vizînd evidențierea subiectului”.

Acest sistem este menit să asigure un mediu capabil de a favoriza trecerea obstacolelor, în special de către subiectul educației [Dupont, 2002, p.71]. Schematic aceasta ar putea fi reprezentat după cum urmează:



Pentru atingerea acestor opțiuni, subiectul educației, pînă la angajarea în nivelul educațional, trebuie să parcurgă un drum interior cognitiv:



Toate rapoartele internaționale și naționale ilustrează faptul că se caută o strategie nouă pentru instituția educațională, pledîndu-se pentru apropierea ei de mediu, pentru reducerea excluziunii (Comisia Europeană 1995); articularea între ele a diferitor secvențe ale învățămîntului (UNESCO, 1995); organizarea unui învățămînt pe parcursul întregii vieți pentru toți, urmînd o echitate și o coeziune socială. (OCDE 1997, UNESCO, 1996); ridicarea calității instituției educaționale [Glather Thuler, 1994]; [Lire encadré. p. 96].

Aceste schimbări în învățămînt însă, n-ar fi posibile fără remanierea actorilor de bază ai procesului educațional care sunt profesorul și elevul (studentul).

### **Profesorul modern: cine este el?**

Școala modernă are nevoie de un profesor de excelență care ar fi capabil să articuleze mai multe fațete ale activității sale: competențe specifice la diverse materii, competențe socio-culturale, competențe socio-pedagogice, competențe psihologice, de reflecție ș.a.

Aceasta nu-i deloc ușor, dat fiind faptul că această meserie este multidimensională. În plus, publicul de elevi (studenți) este din ce în ce mai eterogen, părinții și societatea nu mai acordă profesorului (cu părere de rău) creditul de încredere de care el ar avea nevoie.

Dacă am întreba un profesor care sunt calitățile necesare profesiei sale, el ar răspunde: „Mai întîi respectul față de alții, mai apoi acceptarea dreptului de a fi diferit”.

Adevăratul profesor trebuie să fie dotat cu competențe indispensabile pentru propria sa evoluție; trebuie să fie un cercetător care să mediteze asupra propriei sale activități; trebuie să fie un actor educațional, mesage-

rul unui proiect social; trebuie să conștientizeze faptul că, informația pe care el o transmite trebuie să incite pasiunea de a învăța, de a căuta și de a descoperi. Misiunea profesorului constă în:

- a promova încrederea în sine și în dezvoltarea personalității fiecărui elev;
- a face ca toți elevii să-și poată aplica cunoștințele și să obțină competențe care i-ar face apti pe alții de a învăța toată viața, de-ași aduce contribuția la viața socială, economică, culturală;
- a pregăti cetățeni responsabili, capabili de a contribui la dezvoltarea unei societăți democratice, solide, pluraliste și deschisă față de alte culturi;
- a asigura tuturor șanse egale de emancipare socială;

Printre multiplele obiective ale profesorului modern ar putea fi menționate și următoarele:

- a învăța a cunoaște sau „a învăța să înveți”;
- a învăța a face, adică aplicarea în practică a cunoștințelor achiziționate, ceea ce implică, în același timp, și capacitatea de inițiativă și de rezolvare a problemelor neașteptate;
- a învăța a trăi în comun, a descoperi apropiatul și a-l înțelege într-un spirit de toleranță;
- a învăța a fi, adică a dezvolta originalitatea personalității, dar și a favoriza diversitatea talentelor;
- a favoriza intenționalitatea individuală și colectivă ș.a.

Din cele spuse, reiese că este vorba nu numai de a învăța, dar, mai cu seamă, de a învăța a vedea relevanța cunoștințelor achiziționate la soluționarea macro-problemelor sociale.

În circuitul tradițional al procesului de predare-învățare, se cere de a rezerva un loc mult mai impunător pentru autoinstruire care nu exclude dreptul la eroare din partea subiectului educației.

Așa cum orice profesor este unic, la fel este și fiecare elev.

Datoria profesorului este nu numai de a putea să-și exprime originalitatea și singularitatea, dar și de a putea să înțeleagă singularitatea, dar și originalitatea elevului. De la profesor se cere:

- să fie actor social capabil, în baza unor obiective prioritare, definite de sistemul educațional, să le integreze în activitatea sa;
- să fie cercetător capabil de a pune în aplicare cunoștințele pedagogice pentru a fi autoritate;
- să fie instruit, să dispună de o cultură bogată atât în plan disciplinar, cât și științific;
- să fie o persoană capabilă de a stabili relații constructive cu ceilalți membri ai comunității educaționale;



- să fie un pedagog capabil de a diagnostica și de a identifica obstacolele întâlnite și de a propune activitățile cele mai adecvate pentru a înlătura aceste obstacole;
- să fie practicician capabil de a integra în activitatea sa totalitatea cunoștințelor acumulate în decursul formării inițiale și continue.

În domeniul „savoir”, profesorul trebuie să posede cunoștințe multi-referențiale care îi vor permite să se descurce în situațiile complexe pe care le va întâlni în activitatea sa, în comunicarea cu elevii; cu alte cuvinte, el trebuie să fie un savant în educație, dispunând de elementele necesare pentru propria sa evoluție.

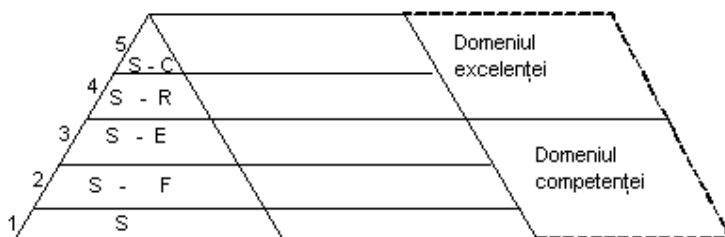
În domeniul „savoir-faire” profesorul trebuie să aplice acele cunoștințe enciclopedice în sala de studii pentru a dirija elevii spre o însușire activă și voluntară a cunoștințelor și capacităților.

În domeniul „savoir-être”, profesorul va trebui să posede niște competențe relaționale, care presupun un climat dispus spre dialog, schimb de cunoștințe, un dialog de culturi, o confruntare de idei.

În domeniul „savoir-réfléchir”, profesorul trebuie să dispună de voința de punere în discuție și de depășire de sine, invitând la o analiză reflexivă asupra cunoștințelor, capacităților, competențelor și rezultatelor practicii utilizate.

În domeniul „savoir-crée”, profesorul trebuie să devină autorul propriei sale activități, putând astfel, să-și recunoască legitimitatea de a crea, de a imagina și de a inova.

În evoluția sa, profesorul avansează de la domeniul competențelor spre domeniul excelenței ca în schema ce urmează:



Deci profesorul excelent va fi dotat în plus cu o capacitate reflexivă și creatoare (nivelul 4,5); la nivelul 1,2 și 3, el este agent și executor; la nivelul 4, el devine actor al sistemului educațional având o viziune critică asupra activității sale, iar nivelul 5 îl face să devină autor, inițiator, cercetător și creator.

De Gennes (1995), vorbind despre profesor, spunea: „... el nu este un profet, nici un savant „cosinus”, dar este mai întâi de toate un explorator”.

Cu alte cuvinte, profesorul nu este altcineva decât persoana care își pune întrebări și care încearcă să răspundă la mii de „de ce?”, dar care, de multe ori, se ciocnește de un învățămînt dogmatic deductiv.

În relații cu elevul, profesorul nu este decât un moderator, dar care se vede confruntat cu o generație de elevi care nu acceptă atît de ușor elemente culturale și științifice în raport cu lumea lor trăită imediat.

Pentru profesor, „a învăța” înseamnă a achiziționa cunoștințe; pentru elev „a învăța” s-ar asocia cu „a descoperi” și „a înțelege”, dar această prioritate este eclipsată de necesitatea de a asculta, a memoriza și a ști.

Din aceste considerente, profesorul de azi se confruntă cu multe greutăți în activitatea sa (violența elevilor, neflexibilitatea profesorilor ș.a.). Fiind pus deci, în situația de a acorda o mare atenție modului său de implicare în relațiile cu elevii, profesorul, vorba lui Junghang (1999) trebuie să dea atenție egală atît sensibilității, cît și intelectului, relația profesor-elev ar fi cu mult mai favorabilă. Ar fi de dorit ca relația profesor-elev:

- să favorizeze autonomia elevului;
- să determine ca profesorul să predea mai puțin pentru a deveni un mediator al actului instructiv;
- să deplaseze însuși locul de evaluare a cunoștințelor de la profesor spre elev care va fi impus să se autoevalueze.

Profesorul nu are dreptul să inhibeze acțiunile elevului. Mecanismele provocatoare ale inhibiției ar fi de mai multe tipuri: conflicte între impulsurile instinctive și interdicțiile socio-culturale; între automatisme de gîndire și acțiuni impuse; o serie de piedici și grile explicative a vieții în societate; o mulțime de alte frîne privind exprimarea unei originalități pur personale.

Profesorul nu are dreptul să fie agresiv, deoarece, conform opiniei lui Goleman (1997) și Gauthier (1999) agresivitatea omenească nu este decât o rătăcire în aprecierea adevărului și a expresiei emoțiilor noastre.

Reprezentanții pedagogiei alternative Freinet, Montessori, Decroly ș.a. pun accentul pe autonomia elevului, profesorul fiind numai un „acompaniator” care îl ajută pe elev să însușească cunoștințe, să acționeze, să experimenteze, etc.

### **Elevul modern: cine este el?**

Care n-ar fi factorii genetici, originea socială și culturală, instituția educațională pe care o urmează, elevul modern încearcă să găsească răspuns la întrebările sociale, culturale, afective, intelectuale ș.a. care „mișună” în universul lui personal; elevul vrea să înțeleagă lumea în care trăiește, să decodeze informațiile mediatice care îl iau cu asalt, să-și afirme personalitatea unică și originală; să-și impună modul său de a fi și de a trăi printre alții; cu alte cuvinte, elevul dorește ca instituția pe care o urmează

să-l ajute să-și construiască cunoștințe, în loc să se mulțumească numai a le transmite.

Astfel, motivația stimulează comportamentul unei persoane, canalizează energia sa. Tardif (1992) și Viau (1994) au descris amănunțit mecanismele dinamicii motivaționale, interesului față de o abordare activă a cunoștințelor bazate pe învățarea problematizată sau prin proiect, potențialului motivațional degajat atunci când elevul este pus în situația și necesitatea de a învăța.

Mecanismul motivației dinamice are la bază percepțiile pe care elevul le are despre el însuși și care îl incită să aleagă o activitate, să se angajeze și să persevereze în îndeplinirea ei în vederea atingerii unui scop (Lire encadré 4.2, p. 87).

Toate aceste tentative, experiențe, inovații vorbesc despre faptul că este necesar de a elibera elevul de constrângere, de a-i fortifica dorința de a învăța (Vaneigem, 1995).

O soluție a tuturor acestor probleme ar fi anume favorizarea autonomiei elevului, autonomie ce i-ar permite să-și proiecteze de unul singur traseul educațional.

Care n-ar fi paradigmele în care se încadrează procesul educațional, important este ca ele să-l determine pe profesor să mediteze asupra propriei sale activități, s-o regleze și s-o autoevalueze; să contribuie la crearea paradigmei în care elevul s-ar putea manifesta cu un maximum de inițiativă.

Din cele expuse, am putea face următoarele concluzii:

- la etapa actuală, asistăm la o osmoză inevitabilă între contextul socio-cultural și sistemul educațional.
- instituția educațională modernă suferă de artrologie: articulații între primar, secundar și superior, articulații între mediul familial, social și cel educațional.
- se cere trecerea de la un învățământ conservator la unul inovator.
- suntem în căutarea unei educații civice ce ar reflecta o veritabilă democrație educațională.
- pentru atingerea rezultatelor scontate e necesar ca toți actorii comunității educaționale (administrație, profesori, părinți, elevi) să aibă o viziune comună asupra problemelor de educație și a celor pedagogice.
- ideal ar fi ca profesorii să fie unii de excelență, care să facă a gândi, să ajute a construi și care, la momentul oportun, să propună structurații și conceptualizări clare și înțelese.
- fără a neglija conținuturile în instruirea modernă, accentele s-ar deplasa mai mult pe competențele transversale: elevul trebuie să învețe a

observa, a comunica, a induce, a deduce, a generaliza, a sintetiza, a evalua și a se autoevalua.

- profesorii trebuie să se formeze în continuu conform necesităților și planurilor de carieră.

### **Bibliografie selectivă**

1. Attali, J., *Chemins de sagesse*, -Paris, Fayard, 1996
2. Attali, J., *L'école d'après –demain. Perspectives* (revue trimestrielle d'éducation comparée) vol. 26 nr.3, 1996, pp.471-474
3. Baye, A., *Évaluations internationales : les enjeux du jour et de l'histoire*. Actes du Colloque international du CEDEF, 2001, pp 69-77
4. de Gennes, P.G., *Les objets fragiles* –Paris, Plan, 1994
5. de Rosnay, J., *Le microscope* –Paris, Plan, 1975
6. Dupont, P., *Faire des enseignants*, -Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2002
7. Fabre, P., *L'éducation comme pratique de la liberté*, –Paris, éd. Du Cerf, 1974
8. Fabre, P., *La pédagogie des opprimés* –Paris, Maspéro, 1980
9. Gauthier, J., *L'intelligence émotionnelle en Interface*. La revue de la recherche (Québec), vol. 20, nr.1, 1999, pp 28-37
10. Goleman, D., *L'intelligence émotionnelle*, Paris, Lafont, 1997
11. Meirieu, P., *Quelles finalités pour l'éducation de la formation*. Sciences humaines (France), nr. 76, 1997, pp 30-35
12. O.C.D.E., *L'analyse des politiques éducatives*, -Paris, O.C.D.E., 1997
13. O.C.D.E., *Les parents partenaires de l'école*, -Paris, O.C.D.E., 1997
14. O.C.D.E., *Littératie et société du savoir* -Paris, O.C.D.E., 1997
15. Rogers, C., *Liberté pour apprendre?* -Paris, Dunod, 1976
16. Tardif, J., *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, -Montréal, Logiques, 1992
17. Trocme –Fabre, H., *Réinventer le métier d'apprendre*, -Paris, Edition d'organisation, 1999
18. UNESCO, *L'Éducation. Un trésor est caché dedans*, -Paris, Unesco et Odile Jacob, 1996
19. Vaneigem, R., *Avertissement aux écoliers et lycéens*. –Turin, Mille et une nuits, 1995

## ZUR AUSSPRACHE DER DEUTSCHEN, ENGLISCHEN UND RUMÄNISCHEN DIPHTHONGE

Ana POMELNICOVA, dr. confer.

Mariana AGACHIL, asistent univ.

Universitatea de Stat „A.Russo“ din Balti

Die vergleichend-kontrastive Sprachwissenschaft hat als Erforschungsobjekt verschiedene Gesichtspunkte (phonetisch, grammatisch, lexikalisch, graphisch) der zwei oder mehrerer Sprachen, mit dem Ziel alle Ähnlichkeiten und Unterschiede dieser Sprachen auszuzeichnen. Der Phonetikforscher untersucht das tönende System. So enthält er reale Information über das Sprachsystem (die Zahl der Konsonanten oder Vokale, Kombinerungsmöglichkeiten usw.)

Kontrastive Studien haben es als bewiesen, dass für die Fundierung der phonetischen Komponenten im Fremdsprachenunterricht das System phonetischer Einheiten nicht ausreicht, gleichgültig ob es sich um einen lehrergesteuerten oder nichtgesteuerten Unterricht handelt.

Im Deutschen sowie auch im Englischen und im Rumänischen werden die Sprechlaute in Vokale, Sonoranten und Konsonanten eingeteilt. Vokale sind reine Stimmtonlaute. Es gibt kurze und lange Vokale. Die kurzen Vokale unterscheiden sich von den langen nicht nur durch die Dauer, sondern auch durch die Besonderheiten ihrer Artikulation. Die Artikulation der langen Vokale dauert länger als die der Kurzen und für die Artikulation der langen Vokale ist eine zusätzliche Muskelspannung notwendig.

Zu den Sonoranten gehören die Nasalen [m, n, ŋ] und manchmal aber auch [l] [r]. Die Konsonanten sind unsilbische Geräuschlaute, die bei der Überwindung von Hindernissen im Ansatzrohr oder im Kehlkopf entstehen. D.B.Fry sagte, dass Vokale Laute sind, die das Sprechen hörbar machen, Konsonanten hingegen Laute, die es verständlich machen.

Das Vokalsystem der Sprachen wird durch die Diphthonge vervollständigt. Die Diphthonge werden gewöhnlich als eine Verbindung zweier Vokale in einer Silbe bezeichnet. Sie sind mit einer Schließbewegung des Artikulationsraums verbunden, sie gehören immer zu einer Silbe, deshalb sind sie als einheitliche Laute anzusehen. So erweitern die Diphthonge das Subsystem der langen Monophthonge, die mehr oder wenig parallel zu den kurzen Monophthongen sind. Im Englischen herrschen Diphthonge im Subsystem der „langen“ Monophthonge, welches eben deswegen keine Parallelität mit dem Subsystem der kurzen Monophthonge findet.

Das Vokalsystem des Deutschen umfasst siebzehn Vokale, die als Monophthonge gelten. Es wird durch die Diphthonge [ai, au, øø]

vervollständigt. Beim Diphthong beginnt die Artikulation in der Stellung des einen Vokals und endet in der Stellung des anderen. Alle deutschen Diphthonge werden mit fallender Tendenz erzeugt. Das zweite Element hat nicht nur dieselbe Dauer wie das erste Element, sondern auch klingt deutlich. In der Dauer kommen die Diphthonge langen Vokalphonemen gleich. Ebenso wie diese haben sie einen schwachen Absatz und einen losen Anschluß an den folgenden Konsonanten. Deshalb gibt es in der deutschen Orthographie keine Konsonantenverdoppelung nach den Diphthongen, und wenn nach den Diphthongen Affrikaten stehen, so gehören sie wie die einfachen Konsonanten nach langen Phonemen zur nächsten phonetischen Silbe. Die Diphthonge stehen deshalb nur in offenen und relativ offenen Silben und können auch in dieser Hinsicht den langen Monophthongen gleichgesetzt werden. Die deutschen Diphthonge bilden eine dreigliedrige Korrelation:

oø  
ae                      ao

In dieser Korrelation unterscheidet sich das [ae] von dem [oø] und dem [ao] durch das Nichtvorhandensein der Labialisierung. Das [oø] korreliert mit dem [ao] nach dem Grad der Zungenhebung.

In der englischen Sprache sind alle acht Diphthonge **fallend** [ai, au, ei, oi, ou, iə, εə, uə], weil das erste vokalische Element deutlich stärker als das zweite ist. Quantitatives Merkmal des Diphthonges ist seine Länge, die den Wert langer Vokale hat. Die englischen Diphthonge zerfallen aber in: „verengende“ Diphthonge [ai, au, ei, oi, ou] ZB. *final, time, fly, style, height, either, aisle, ay(e), choir; now, town, slough, daughty; day, play, came, table, tail, gain, break, great, veil, gauge; point, voice, boy, toy, buoyant; load, oak, bone, home, noble, poll, roll, sew, yolk;*

und „zentrale“ Diphthonge [iə, εə, uə] ZB. *beer, deer, dear, near, here, mere, weir, weird, Bier, pier; care, chair, aerial, aeroplane, bare, dare, prayer, mayor; poor, moor, doer, truer, sure, tour, tourist, dour, jewel, fluent.*

Die rumänischen Diphthonge lassen sich in zwei Gruppen klassifizieren:

a) **steigende** Diphthonge, die immer erscheinen, wenn das erste Element durch einen der Semivokale **i, u, e, o** dargestellt ist: ia, ie, io, iu, ii, ua, uo, uă, uî, uu, ea, eo, oa, auch îî;

ZB. *abia, piept, miere, voios, pliosc, iulie, iute, salariu, iie, ziua, ploua, uorz, (u)om, două, plouă, plouînd, uuşă, stea, vreo, pleosc, soare, floare, încă.*

b) **fallende** Diphthonge, die als zweites Element **i** oder **u** haben: ai, ei, ii, oi, äi, ui, ii, au, eu, iu, ou, äu, îu, uu.

ZB: *maică, plai, temeinic, tei, fiică, copii, doină, eroi, flăcăi, măicuță, puică, gutui, întâi, călcii, august, sau, instantaneu, careu, grijuliu, pustiu, stilou, panou, dulău, flăcău, grîu, brîu, continuu, văduu.*

Die Diphthonge kommen in allen drei Sprachen in allen drei Positionen im Wort vor:

a) im Anlaut: *Auge, Eindruck, euch, äußern; out, oil; iute, august, uimit, oală, iată.*

b) im Inlaut: *Haus, Bein, Main, Mäuse, Freunde; home, noble, came, great; piatră, foaie, fereastră, miere, știucă.*

c) im Auslaut: *Bücherei, blau, neu, Mai; deer, prey, day, boy; ziua, abia, rîu, sau, meu, stea.*

Nach einigen Forschungen sieht man, dass fünf von acht englischen Diphthongen und alle drei deutschen Diphthonge auch in der rumänischen Sprache vertreten sind. Das sind:

[au] – *Haus, now, sau.*

[oi] – *euch, toy, toi.*

[ai] – *Ei, high, hai.*

[ou] – *go, erou.*

[ei] – *play, tei.*

Die Zahl der Diphthonge schwankt von drei im Deutschen bis zu achtundzwanzig im Rumänischen. Im Deutschen, wo nur drei Diphthonge sind, ist die Zahl der Monophthonge sechzehn, im Englischen sind acht (neun), weil viele Engländer neben [uə] auch [oə] sprechen; ZB. *Poor* [puə] - [pɔə] und zwölf Monophthonge. Im Rumänischen sind achtundzwanzig Diphthonge und einunddreißig (dreiunddreißig) Monophthonge. Wie man sieht ist die rumänische Sprache die reichste von diesen drei an Diphthonge und Monophthonge.

Nicht jede graphische Gruppe von zwei Vokalen bildet einen Diphthong. So z.B. im Wort „ianuarie“ nur **ia** ist ein Diphthong, die anderen zwei Gruppen **ua** und **ie** sind keine Diphthonge. Sie sind Vokale im Hiatus, d.h. dass bei der Aussprache dieser zwei Vokale eine Pause entsteht. Sowohl im Rumänischen, als auch im Englischen gibt es neben Diphthongen auch Vokale im Hiatus, ZB. *during* [dju-ə-rɪŋ], *lawer* [lɔ-i-ə], *empower* [im'pauə, im'pəuə]. Im Hiatus können die beiden Vokale: gleich (*cooperator, ființă*) oder verschieden sein (*aer, poezie*) sein. Die zwei Vokalgruppen, die ein Hiatus bilden, können nicht unbedingt in einem Wort sein: ZB. *nu e bine* (nu-e-bi-ne), *la adus* (la-a-dus). Im Deutschen werden die drei Diphthonge auch als Vokale im Hiatus behandelt. Aber diese Behandlung ist sehr kompliziert, weil es zwei Meinungen gibt. Einige

Forscher wie: Trubetzkoy N.S., Vacher J., Tinka B., Trost P.V., Forchmanner J. u.a. glauben, dass die deutschen Diphthonge monophonematische Segmente sind. Die anderen, wie: Morcienek N., Gordina M.V. halten sie für biphonematische Segmente. Dieses Problem ist man noch in der Zukunft zu lösen.

### **Literaturverzeichnis**

1. Roland Arnold/Klaus Hansen, *Phonetik der englischen Sprache*, VEB Verlag Enzyklopedie-Leipzig, 1966; 160 S.
2. Essen O., *Allgemeine und angewandte Phonetik*, Berlin, 1966.
3. Kosmin O.G. / Bogomasowa T.S. / Hizko L.I., *Theoretische Phonetik der deutschen Sprache*, Hochschule-Moskow, 1990; 223 S.
4. Gogălniceanu Călina, *The English Phonetics and Phonology*, Editura Fundației „Chemarea”, Iași, 1993; 354 S.
5. Corlăteanu Nicolae / Zagaevschi Vladimir, *Fonetica*, Editura Lumina - Chișinău, 1993; 271 S.
6. Rosseti Al., *Întroducere în fonetică*, Editura științifică-București, 1963; 142 S.
7. Duden, *Aussprachewörterbuch*, Mannheim, 1990; 746 S.
8. Chițoran D., Pârlog H. Ghid de pronunție a limbii engleze. – București, 1989.

## **ARTICULAREA SUNETELOR VORBIRII ÎN BAZA RÖENTGENOCINEMATOGRAAMELOR**

**NICANOR BABĂRĂ**, dr. hab., prof. univ.  
Universitatea de Stat din Moldova

*The present article is dedicated to the importance of experimental/instrumental Phonetics and its role in studying the speech sounds in general, as a whole and its obligatory necessity in investigating the compound sounds (vowels and consonants) in speech chain of a separate language or of two and more languages according to the film sequences, röentgenocinematography being of a paramount importance and serving as a main method.*

Studierea-învățarea unei limbi (materne sau străine) implică în mod absolut necesar cunoașterea tuturor aspectelor ei: fonetic și fonematic, gramatical (morfologie și sintaxă), lexical (vocabularul) și grafic (scrisul, ortografia). Am putea într-un fel determina, cărui aspect să-i atribuim locul principal și cărora – următorul, dar nu secundar, deoarece, după cum s-a menționat, cunoașterea unei limbi necesită însușirea ei cu toate aspectele și compartimentele.



Din practica noastră de predare, ne-am convins că toate aceste aspecte au importanța respectivă în procesul de predare pentru elevi și studenți, masteranzi și doctoranzi, competitori și audienți, precum și pentru alte categorii de specialiști: ingineri, medici, chimiști, fizicieni, agronomi, care doresc să utilizeze o limbă străină.

În grupele începătoare, dar și în cele avansate, la etapa incipientă, un rol primordial/important îi revine celui fonetic și fonematic. Dificultățile de pronunțare a limbii engleze (dar și a altei limbi) nu pot fi învinse altfel, decât studiind/învățând meticulos și cu o deosebită strictețe fonetica segmentală și cea suprasegmentală. Fără fonetică este "întuneric" în lingvistică și în învățământ/în procesul de predare/instruire. Renumitul fonetician român Mihail Bogdan menționează *"un profesor de limbă străină fără o pregătire fonetică este la fel de incompetent în materia lui, ca și un medic căruia îi lipsesc cunoștințele elementare de anatomie"*. Dar ca fonetica unei limbi străine, în cazul nostru – engleza, să fie serios și conștient învățată/însușită este absolut necesar de a o compara cu cea maternă, cu româna. În acest context, rolul hotărâtor și decisiv îl are analiza comparativ-contrastivă a foneticii limbii materne (române) și celei țintă (engleze). Foneticienii comparatiști engleziști menționează argumentat că la predarea, învățarea/studierea limbii engleze este strict necesar să se țină cont de doi factori de bază: a) particularitățile limbii materne și b) particularitățile fonetice/fonologice ale limbii străine (română și engleză). Prin confruntarea acestor factori avem posibilitatea de a evidenția deosebirile și similitudinile fonetice/fonologice dintre limba maternă și cea țintă, faptul care va contribui în mod deosebit la învățarea/studierea celei străine, pe de o parte, și la aprofundarea cunoștințelor de limbă maternă, pe de altă parte. Dar ca asemănările și similitudinile dintre două (sau mai multe limbi) să fie autentice și convingătoare, efective și argumentate este necesar să folosim probe științifice obiective și subiective ale foneticii experimentale/instrumentale. De menționat că fonetica experimentală este strâns legată de: lingvistică, acustică, electronică, matematică, muzică, anatomie, fiziologie, mecanică.

La fel ca și în alte științe, în lingvistică, mai cu seamă, la cercetarea problemelor fonetice ne folosim de două metode: subiectivă (cu ajutorul auzului) și obiectivă (cu ajutorul aparatelor speciale). Metoda subiectivă include: supravegherea (lingvistică și didactică), analiza materialului lingvistic, convorbirea (individuală și colectivă) etc. Metoda obiectivă include un complex de metode, cum ar fi: somatice, pneumatice, electroacustice, expresive. Aici menționăm: palatografierea, fotografierea

(statică și dinamică) a organelor articulării exterioare, röntgenografierea (statică și dinamică) a tuturor organelor articulatorii (externe și interne), oscilografierea, spectroografierea, tenzometrierea etc.

Printre metodele experimentale obiective un loc aparte îl ocupă röntgenografierea statică și dinamică (röntgenocinematografierea). Ideea de a aplica în fonetică röntgenul a apărut la foneticienii-experimentalisti. Primul savant rus, care a obținut fotografii clare ale articulațiilor bucale ale sunetelor vorbirii cu ajutorul röntgenului a fost R. Enco. Röntgenografia a căpătat o largă răspândire în fonetica experimentală în perioada anilor postbelici. Utilizarea röntgenului în fonetică a adus un mare aport la studierea multiplelor probleme ale foneticii generale, particulare și a celei comparativ-contrasive, ce se referă la limba rusă în plan contrastiv cu alte limbi. Ca exegeți în problema dată pot fi nominalizați Hollbrook R., Carmody Fr., Hala B., Habbitt G.W., Artiomov V.A., Jinchin N.I., Ghinzburg V.G., Matusевич M.I., Procopova L.I., Skalozub L.G. și alții. Cercetătorii experimentalisti vizați (cu excepția L. Skalozub) au folosit röntgenul static, ei cercetând poziția organelor articulatorii în momentul pronunțării sunetelor separate, izolate, nu în catina vorbirii. Fotografierea röntgenostatică fixează doar un singur moment, iar sunetele în torentul vorbirii, în cuvinte și fraze, în îmbinări de sunete, în sunete compuse (diftongi, africcate, vocale și consoane duble, vocale în hiat), rămân inaccesibile pentru studierea profundă, completă și complexă. În timpul röntgenografierii statice este posibil de a fotografia poziția organelor articulatorii la producerea/emiterea unor sunete izolate simple (a monoftongilor), dar și a acestora nu strict obiectiv, deoarece, se știe că pentru a fi în stare de a articula un sunet izolat, se cere un anumit antrenament (o anumită abilitare), pe care nu-l posedă, desigur, fiecare subiect/informator.

Aceste neajunsuri ale röntgenului static, precum și alte inconveniente ale metodei statice, au impus cercetătorii foneticieni-experimentalisti să folosească röntgenul dinamic, adică röntgenocinematografia. Acest studiu în dinamică permite cercetătorilor foneticieni să studieze procesul vorbirii în dinamică, în toată complexitatea și varietatea lui și dă posibilitatea de a descrie legitățile activității articulatorii la pronunțarea sunetelor simple și compuse (a monoftongilor, diftongilor, africcatelor, diftongoizilor, sunetelor în hiat intern și extern, vocalelor duble etc.). Röntgenocinematogramele ne prezintă o informație clară și autentică a mișcărilor tuturor organelor articulatorii în procesul emiterii lor: impulsivitățile linguale și prelaringale, modificările rezonatoarelor (labial, bucal, faringal) și, în cele din urmă, modalitățile sincronice și cele nesincronice ale activităților limbii și a zonei prelaringale a faringelui. Röntgenocinematografierea ne ajută să cercetăm interferența

articulatorie pe sectoarele torentului/fluxului vorbirii, adică suprapunerea articulației de tranziție ale sunetelor vecine, dinamica consoanelor, diftongilor, diftongoizilor, secvențelor vocalice silabice și asilabice, dinamica silabică, a sunetelor izolate, a silabei separate, a cuvintelor, frazelor/propozițiilor. În baza analizei și segmentării procesului articulatoric dinamic depistăm: excursia, ținuta (miezul sunetului), recursia sunetelor, segmentul top/caracteristic pentru vocale și consoane etc. Röntgenografierea dinamică ne permite să alegem din toate cadrele filmice pe cele, care cuprind sunetul dat. Asemenea cadre sunt de la 13-15 pentru monoftongii de scurtă durată și de 18-19 pentru cei de lungă durată și pentru diftongii din vorbirea basarabeană a limbii române.

Analiza procesului articulatoric în dinamică, precum și segmentarea lui în baza röntgenocinematografiei se efectuează în laboratorul de fonetică Experimentală de la universitatea Națională "T. Șevceno" din Kiev după o nouă metodă, propusă de Larisa Skalozub – doctor habilitat, profesor universitar – specialist versat în fonetica experimentală și cea comparativ-contrastivă. În baza röntgenocinematogramelor și a analizei segmentării procesului articulatoric dinamic, propus de Larisa Skalozub, în Laboratorul Kievean au fost efectuate mai multe investigații în domeniul foneticii generale, particulare și comparativ-contrastive (în cadrul unei limbi sau mai multor) de către L. Skalozub, L. Homenco, L. Kovaliova, Kastro Rodrigues A.H., Bokolas D., Dudnic Z., Bas-Kononenco O., Bobcova T. etc. și de subsemnat.

În baza materialelor de röntgenocinema am determinat argumentat că diftongii vorbirii basarabene se rostesc cu o singură tensiune musculară, intensitatea articulatorie revine în cadrul diftongilor pe primul component al lor, care formează și nucleul lor, componentul al doilea reprezintă glaidul acestor diftongi descendenți. Aceste elemente sunt inseparabile și formează silaba. Durata articulării dinamice a diftongilor este egală cu cea a monoftongilor. Diftongii examinați reprezintă grupa celor scali (inegali) și cea a inechidiftongilor.

Investigațiile, efectuate în baza röntgenului dinamic, au demonstrat că analiza și descrierea tendințelor de organizare a procesului articulatoric sunt importante pentru procesele de percepție a vorbirii materiale. Fiecare sens lingvistic, orice gând este materializat în sunetele vorbirii. Toate elementele semantice ale limbii prezintă în sine o unitate dialectală a conținutului și a expresiei. De aceea percepția vorbirii este determinată nu numai de factorii semantici, dar și de factorii fonetici. În acest context röntgenografia și analiza dinamicii procesului articulatoric au o importanță mare pentru tipizarea fonematică. Fără date articulatorii nu se pot face generalizări fon-

logice și o analiză fonetico-fonematică autentică. În baza acestor postulate se confirmă unitatea și legătura strânsă dintre fonetică și fonologie, dintre sunet și fonem, probleme stricte care vor fi rezolvate doar în baza investigațiilor complexe ale foneticii experimentale cu ajutorul röntgenocinematografiei, spectrografiei, oscilografiei și tenzometriei.

### Referințe bibliografice

1. Berejan S.G. *Studierea confruntativ-contrastivă a microstructurilor lexicale*// Revista de lingvistică și știință literară, 1991, Nr. 4, p. 54-60.
2. Gogin G.M. *Consoanele limbii literare moldovenești*. – Chișinău: Cartea moldovenească, 1969.
3. Carmody F.J. *An X-ray Study of Pharyngeal Articulation*. Berkeley and Los Angeles, 1941.
4. Habbitt G.W., Hala B. *English vowels in Phonetic Pictures*. – Praha: CSAV, 1959.
5. Holbrook R.T., Carmody F.J. *X-ray studies of Speech Articulation*. University of California Publications in Modern Philology, vol. 20, Nr. 4, Berkeley, 1937.
6. Panconcelli-Calzia G. *Die experimenelle Phonetik in ihrer Anwendung auf die Sprachwi*.
7. Poirot Jean. *Über die rhythmischen Pausen im Vortrag und deren experimentelles Studium*. Scand. Archiv für Physiologie. XLIII. 1923.
8. Rouselot P.J. *Principes de Phonétique experimentale*, I-II, Paris, 1924.
9. Scripture E.W. *Researches in Experimental Phonetics*. "Stud. Yale Psych. Laboratory", 1899, VII, 1.
10. Stan I.T. *Fonetica experimentală*, Cluj-Napoca, 1978.
11. Stetson R.H. *Motor Phonetics*. – Amsterdam, 1951.
12. Артемов В.А. – *Экспериментальная фонетика* . – Москва: Изд-во литературы на иностранных языках, 1956, 228 с.
13. Богородицкий В.А. *Заметки по экспериментальной фонетике*. – Казань, 1896.
14. Богородицкий В.А. *Фонетика русского языка в свете экспериментальных данных*. - Казань, 1930.
15. Гинзбург В.Г. *Методические указания по технике рентгенографии лучами повышенной жесткости*. – Москва, 1949.
16. Енько П.Д. *Опыт применения рентгенографии к изучению артикуляции*. Известия АН, Отд. русского языка и словесности, 1912, Т: XVII, кн. 4.
17. Ершов С.И. *Экспериментальная фонетика*. – Казань, 1903.
18. Рузга З. *Электрические тензометры сопротивления*. – Москва, 1964.

19. Скалозуб Л.Г. *Палатограммы и рентгенограммы согласных фонем русского литературного языка*. – Киев: Изд-во КГУ им. Т.Г. Шевченко, 1963, 144 с.
20. Скалозуб Л. Г. *Динамика звукообразования (по данным кинорентгенографирования)*. – Киев: Вища школа, 1979, 132 с.
21. Сколозуб Л.Г. Лебедев В.К. *Тензометрирование как прием исследования давления языка на небо при речи // Механизм речеобразования и восприятия сложных звуков*. – Москва-Ленинград: Наука, 1966, С. 56-60.
22. Щерба Л.В. *Русские гласные в качественном и количественном отношении*. – Ленинград, 1983.

## **EVALUATION FOR DEVELOPING EDUCATION**

ANA MUNTEAN, Senior Lecturer  
Bălți State University “A.Russo”

Higher Education in Moldova is undergoing a serious reform which has been prompted by both internal and external influences. In many ways, the reform aims at responding to European integration and Bologna processes; it emphasises the role education holds in a contemporary society, its mission to contribute to economical progress and international cooperation. Whatever the influences, the quality of education has always been one of the essential conditions of society development, and improving it has become one of the priorities of institutions of higher education in Moldova.

In this respect much attention should be given to one of the most essential components of the educational process, namely evaluation. The literature on evaluation in English language teaching is varied; however it has little to say about developing an appropriate evaluating system both efficient and favourable for teachers, also one that would contribute to the qualitative change of the educational process. The aim of this article is to discuss the role of evaluation in developing students' potential and to bring forward some ideas on the efficiency and benefits of continuous assessment in the classroom.

It is acknowledged that evaluation is an intrinsic part of teaching and learning. It is important for the teacher because it can provide a wealth of information to use for future direction of classroom practice, for the planning of courses and for the management of learning tasks and students. It is important for the student on condition that evaluation is seen as an opportunity to promote learning rather than as a final judgment; it shows learners their strengths and suggests how they can develop further. Students

can then use this information to redirect efforts, make plans to practise the learning, and establish personal learning goals.

From my experience of class observation I have concluded that currently one of the weak points of evaluation is not involving the students. Students still have little responsibility for their own education, consequently they soon lose interest in studying and reduce their participation to one question: "What do we have to do to pass the test?"

Although most educators view now evaluation as a continuous process of appreciating students' progress, the difference between evaluation and assessment is worth discussing. According to McTighe and Ferrara, assessment refers to the process of gathering and integrating information about learners from various sources to help us understand these students and describe them. Teaching is one type of assessment. Evaluation is the process of making a judgment of a product, a response, or a performance based on certain criteria. Continuous Assessment (CA) in the classroom can be characterised as ongoing, informal assessment and evaluation combined. It acknowledges that we cannot change the instructional process unless we change the assessment process.

The concept of CA itself holds rich potential for teachers because it affirms high-order creative and critical thinking and because it embraces not only cognitive outcomes but affective and behavioral outcomes as well. It puts the learner more in control of his/her own learning. The new policy of CA is aimed at bringing out a paradigm shift in the educational assessment in several ways. The central characteristic of this shift is the moving of assessment from a judgmental role to a developmental role

CA focuses on tasks or projects which demand performance of the learners. Such activities as journal keeping, reading logs, interviews, reflective responses, self-evaluation questionnaires, peer-evaluation questionnaires allow the learner to demonstrate understanding and personal meaning of what has been taught.

It is worth mentioning that English language teachers at "A.Russo" University have received continuous training on English methodology and evaluating students' outcomes, with a shift from product to process. We have been participating in numerous workshops and seminars which have resulted in building a new concept of evaluation as an ongoing process. Many English language teachers create authentic, engaging tasks that challenge the learners to use the language and develop related communicative abilities. Evaluation, in many cases, has become an integrated part of class routine which doesn't provoke fear or anxiety, but is viewed by both teachers and students as a

chance to revise, improve, and add. Bearing in mind that we are mainly training future teachers, it is very important to get the students used to various evaluation devices. By changing the roles of teachers and students we may get an immediate feedback about the teacher's performances during classroom activities and the teaching techniques used, about the students' contribution and achievements. Such open, critical discussions invariably lead to an improvement of both teaching and learning.

Of the variety of suggested CA devices, the crucial importance of self- and peer-assessment is worth speaking about

Self-assessment in language learning was pioneered by Oskarson, as an assessment which offers among other things numerical scales and checklists, many with examples connected to each question. Blanche and Merino stated that self-appraisal exercises are likely to increase the motivation of the language learner. They also showed that people can assess themselves quite accurately. However, it has been observed that our students are not prepared for such an assessment. They feel they are unable to recognise their own mistakes and cannot appreciate the value of self-assessment yet.

Peer-assessment can be defined as a response in some form to other learners' work. It can be given by a group or an individual in the form of checklists, questionnaires, written and oral comments, numbers along a scale, etc. Some benefits of peer-assessment may be considered the following:

- it helps create a community of learners;
- it improves the product;
- it improves the process; motivates, even inspires;
- it helps learners to be reflective.

As in self-assessment, responses should be guided by the teacher, who directs student assessors to reflect upon the strengths and weaknesses of their peers and give certain recommendations in view of improvement. Some advice regarding peer-assessment should include:

- Be sure that it is directed at the work rather than the student;
- Teach learners how to respond to the work of others;
- Focus on the positive, but do not omit the negative;
- Be authentic and tactful.

Students who have been exposed to peer-assessment found it more helpful and easier to conduct than self-assessment. Their own participation in the process of evaluation endowed them with a feeling of responsibility for the taken decisions, encouraged students' cooperation and developed their self-criticism.

CA offers a change from the familiar, often authoritarian classroom. Both teachers and students need to be familiarized with its strategy. Unless

teachers experiment, they are unlikely to view it as an active, constructing, questioning model which works toward developing the full potential of the students; consequently, they are unlikely to involve their students into it. Students need to become familiar with the task of thinking about their work and performance. Continuous assessment offers them such a chance.

With all the rush about the reform we should make sure we don't miss an important thing: we should make students' development the primary focus of the assessment process.

## References

1. Rea-Dickens, P., and K.Germaine. 1996. *Evaluation. A Scheme for Teacher Education*, Oxford: Oxford University Press.
2. McTighe, J., and S.Ferrara. 1994. *Assessing Learning in the Classroom*. Washington, D.C.: National Educational Association, Professional Standards and Practice Report.
3. Puhl, A.Carol. *Develop, Not Judge: Continuous Assessment in the ESL Classroom*, English Teaching Forum, Vol. 35, April 1997.
4. Yunian, X. and V. Ness. *Ongoing Evaluation, the Role of Teachers and Learners*. English Teaching Forum, Vol. 37, Oct-Dec 1999.

## ASSESSMENT OF READING COMPREHENSION

**Iulia Ignatiuc**, Doctor of Philology  
Balti State University

*Assessment of reading comprehension is very important in foreign language teaching. It doesn't only measure student progress in text understanding, but also gives the teacher the possibility to estimate the level of materials appropriate for teaching and helps him determine what modifications of planned interventions are necessary. Besides, it contributes to the evaluation of word-level skills and knowledge. The success depends on how valid the assessment itself is.*

Comprehension is defined in different ways. Scholars concerned with the mental activities of the readers who interact with written language define it as thought-getting and thought-manipulating (E. B. Huey) or as "construction and progressive refinement of hypotheses in order to comprehend, interpret, or evaluate text information" (R. L. Thorndike). Others are interested in the outcome, or product, of readers' encounter with texts (R. Barr and M. Sadow).

The main activities for developing reading comprehension skills are question answering and discussion. The questions teachers ask to assess student reading comprehension may be very different and it is the teacher's



responsibility to choose those that are most effective. These questions should be reasonable and make it possible for students to use various ways of responding to what they have read.

Sometimes unexperienced teachers concentrate too much on asking questions that require only memory for directly stated information, just some simple recall of a phrase, a detail from a text, or a vocabulary item. However, a different type of questions should be in the teacher's attention. These are the questions that require students to formulate and express an opinion or an evaluation of an event or a reading passage. Such questions require high-level thinking which further develop high-level cognitive processes. Differences like these between questions affect not only the cognitive complexity of students' responses, but the grammatical complexity as well.

The questions asked to assess reading comprehension play one more role: they teach the students what it means to understand a text, how to distinguish between what is important and what is not in a particular text. By answering such questions again and again about different texts the students learn to understand prose in general and develop the sense of what is generally important.

Though we should distinguish between teaching comprehension and assessing it, in most cases the questions appropriate for developing comprehension skills are also appropriate for assessing them. The problem is to state what are the 'good' questions to fairly assess the students' comprehension skills. A lot has been written about this. A number of question-classification schemes have been developed but they are difficult for implementation. R. Barr and M. Sadow speak about text-related and beyond-text questions. The first reflect the story as a coherent whole and should be asked in order to follow the author's thoughts. Beyond-text questions ask about the information that is 'beyond' the lines. Such questions that are always thought provoking help students make generalizations about the writer's ideas and also relate the given text to texts they have already read. Beyond-text questions teach students how to enjoy and appreciate literature.

If we relate the above mentioned types of questions to Th. Barrett's taxonomy of questions we can state that the text-related questions require the students to focus on ideas and information explicitly stated in the text. They locate or identify information explicitly stated in the text and recall it from memory. We may ask students to recognize and recall details, main ideas, comparisons, cause-effect relationships and character traits. These questions also require the students to analyse, synthesise or organise information, involving quotation, summary and paraphrase.

The beyond-text questions require the students to conjecture about information that might have been included in the text, to guess what may have occurred in addition to explicitly stated events, to predict outcomes, to interpret figurative language, and personal experience, to emotionally respond to the text.

Both types of questions are very important in language teaching. Only after answering text-related questions the students can get involved in answering the questions that go beyond the text as a communicative entity. In the first case the teacher will assess the students' comprehension of the text while in the second case he will assess the students' ability to use the information from a text to form and express their own ideas about the world in general.

The answers to beyond-text questions may often turn into a discussion of things that are not at all related to the text the students have just read.

As far as the surface structure of the questions is concerned, it does not always reveal the level of cognitive difficulty of the question. A question like "when did it happen?" may be text-related if the answer is explicitly given in the text and beyond-text if the student must infer or form a guess. Thus it may be very easy or very difficult.

Another activity to assess reading comprehension is using 'free recall' by having the students retell the story or reproduce the information in their own words.

Teachers may use other activities, e.g. different tests, for comprehension assessment, however they will always know that as reading comprehension is first of all the ability to answer comprehension questions, the role of asking these questions is of paramount importance.

## **References**

1. Barr R., Sadow M. 1985. Reading Diagnosis for Teachers. New York and London: Longman.
2. Barrett, T. C. 1976. Taxonomy of Reading Comprehension. In R. Smith and T. C. Barrett. Teaching Reading in the Middle Grades. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
3. Huey, E. B., 1968. The Psychology and Pedagogy of Reading. Cambridge, Mass.: Mit Press.
4. Thorndike, R. L. 1973. Reading Comprehension Education in Fifteen Countries, New York: Wiley.
5. Tollefson J. W. 1996. A System for Improving Teachers' Questions. In Teacher Development, pp 223-232.

## COMPOSITION WRITING TECHNIQUES

**INA VODOVOI**, University assistant  
Balti State University „Alecu Russo”

Writing is a natural outlet for the students' reflections on their speaking, listening, and reading experiences in their second language. When students are not focused on grammatical mistakes and when they write freely, they develop confidence and a sense of power over the language that none of the other skills is likely to produce until the students are advanced in their studies. Students begin writing as soon as they enter the doors of Foreign Language Department and approach the time-table till the last day of their licentiate paper presentation. They keep writing exercises, vocabulary notes, dictations, and again vocabulary notes and exercises, compositions, essays, term papers, research paper.

Before mastering a foreign language students together with teachers have to overcome a number of problems: How to begin? How to develop ideas? How to finish? I, personally, came across quite a bewildering problem in the group second year students. They do not know how to produce a simple piece of writing as composition, because unfortunately it is not clearly explained at schools. As a result, I have to check and evaluate their brainstorming which can hardly be called compositions, for they lack unity to support main ideas, coherence for these ideas to flow clearly and logically to the next, elaboration developed by details. They do not know how to start, how to prove ideas, how to finish.

As the primary duty of any teacher is to instruct and inspire, I decided to get rid of this problem and to give them necessary techniques they can experiment with to write Introduction, Setting and Conclusion.

A good introduction serves two purposes: to catch the reader's attention, to state the main idea. How to achieve that? The following techniques suggested by Blau, Sheridan in *The Writer's Craft* might be helpful in writing a good introduction.

1. Interesting facts: make the reader curious, inform him and surprise; give some alarming evidences, some shocking facts. For example: "The total mass of living things on Earth is estimated to be about seventeen billion billion tons. This is the only about 1/300 the mass of the atmosphere, and only 1/70 000 the mass of the ocean. Nevertheless, the biosphere is so active chemically that it is responsible for much of the environment about us." (Isaak Asimov, "More Words of Science")
2. Vivid detailed description: capture the readers imagination, use mysterious, sensory description. For example: "The first snowfall came

early in December...The low sky was like a sheet of metal; the blond cornfields had faded out into ghostliness at last; the little pond was stiff under its willow bushes.” (W. Cather, “My Antonia”)

3. Asking questions: intrigue and make your reader think, for example: What is the latest book you have read?
4. Incidents and anecdotes: interest human’s attention, make him/her smile or nod in recognition, for instance: A man in Cambridge, Massachusetts, took his neighbor to court because the neighbor hadn’t cut his grass in fourteen years.
5. Quotations: bring something inanimate to life, personalize and add interest to writing. For example: “ A flute “, wrote an early nineteenth-century British critic, “is a musical weed which springs up everywhere.”

“How to develop ideas, how to breathe in life into them?” In order to achieve that the main idea should be supported, described, and proved. The following techniques advised by Blau, Sheridan in *The Writer’s Craft* are used to elaborate ideas in the setting.

1. Facts and Statistics: use statements which can be proven through observation, experience, consulting some sources. For example, the statement: “The re are 60 seconds in a minute.” If you doubt this statement, check it in encyclopedia. Statistics are facts about people, business, money, and so on, that involve numbers. Example: 25 000 adults revealed that 55% do not exercise 3 times a week for 20 minutes in US, according to Center for Disease Control.(1, p.341)
2. Sensory details: develop ideas using the words that appeal to five senses. Write the way things look, smell, taste or feel. Describe the brilliance of dew.
3. Incidents and examples: support your ideas with incidents and examples. This technique helps to convey your idea and enlarge its signifcance. They can be taken from your personal experience, from books, films, mass media. Examples of real love can be found for instance in the film “Pretty Woman”, in the book “Gone With the Wind” by M Mitchell.
4. Quotations: quotations can be used for many purposes. It can be used to illustrate the point you want to make. You can quote an expert to lend authority to a point you have already made.

Every experience – from songs, films, football games to writing and human’s life – has to end. In order to be satisfied with your writing it needs a conclusion. Although every good conclusion is unique and different it must display the following characteristics:

- follow logically from the rest of the piece of writing
- do not introduce new, ambiguous material
- leave the reader with something to think about

To achieve this result the following techniques (2,p.353) may be of good help:

1. Restating the main idea: one way to end a piece of writing is by returning the central idea and restating it in a new way.
2. Generalizing about the information given: when you present much information about certain people, books, events-generalize them in the end, tie together the information, make a totalization of already mentioned things.
3. Make a prediction: give hope to the reader or end on the note of gloom to capture his/her imagination. Speak about the possibility to travel between stars, the consequences of global warming, if it is necessary.
4. Ask a question: sum up mentioned opinions to conclude by asking a question. This technique leaves your reader thinking. For example: "Things wild and free are being to destroy by the impersonality of our attitude toward the land. What better way to fight the destruction of nature than to place in the hands of the young this powerful plea for a land ethic?" (Carolyn and Lund Leopold Introduction to "A Sand Country Almanac")

Writing has the value of helping personal development. One of the main its components is writing a composition. Due to composition writing techniques mentioned above students will develop a sense of purpose, a sense of direction and order, a sense of command over the language. As a result their self-confidence , the ability to judge critically and manipulate the language will radically increase.

### **Reference**

1. Blau, Sheridan. 1992. *The Writer's Craft*. Blue Level. McDougal, Littell and Company, Evanston, Illinois, pp.352-390.
2. Blau, Sheridan. 1992. *The Writer's Craft*. Orange Level. McDougal, Littell and Company, Evanston, Illinois, pp 340-373.
3. Kral, Thomas. 2004. *Teaching Development. Making the Right Moves*, Office of English Language Programs of the US Department of State, pp.170-179.
4. Raimes, Ann. 1983. *Techniques in Teaching Writing*, Oxford University Press, pp. 3-11

# **GREȘELI TIPICE ÎN PRONUNȚIA AFRICATELOR ENGLEZE ȘI CĂILE DE ÎNLĂTURARE A LOR (în baza experimentului didactico-metodic)**

**ALEXEI CHIRDEACHIN**, magistru, doctorand, lector  
Universitatea de Stat din Moldova

The majority of scientists in the field of linguistics and pedagogy consider that a good mastering of a foreign language is impossible without a proper learning of pronunciation, especially in case of languages the orthography of which is based on the etymological principle that presupposes the spelling-pronunciation discrepancy, English being one of such languages. In order to achieve this goal, it is necessary to respect the principle of the conscious mastering of the studied material, which is possible on the basis of comparative contrastive analysis with the native language. From this point of view, speech sound of the two languages (native and foreign) are divided into same (completely corresponding in both languages), different (existing only in one of the languages) and similar (corresponding in major features but different in secondary characteristics). Scientists affirm that the third category is the most difficult to learn. English affricates belong namely to it. In this article, Roumanian-speaking students' mistakes in these sounds are examined in the context of their general mistakes in pronunciation and other language aspects. To avoid and correct such mistakes, a set of methods is suggested.

La învățarea unei limbi străine o semnificație importantă are principiul însușirii conștiente, mai cu seamă dacă e vorba de cei adulți. Referindu-se la principiul dat, V.A.Artemov menționează că „...la căpătarea deprinderilor de vorbire un rol decisiv îl joacă înțelegere, și nu repetare, și că înțelegerea conștientă e mai economisitoare. Imitare este treapta inițială a procesului pedagogic, ... unul dintre procedeele auxiliare la învățarea limbilor străine, dar „auxiliaritatea” ei este așa că dacă acest element mic nu va fi prezent, tot procesul însușirii limbilor străine nu va mai fi atât de desăvârșit” (Артёмов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1966, с.247,286). De asemenea este cunoscut că „...efectuarea conștientă a unei acțiuni sau alteia aduce mult mai repede la automatizarea ei decât numai repetarea ei mecanică de mai multe ori”. (Беляев Б.В. О применении принципа сознательности в обучении иностранному языку. Психология в обучении иностранному языку. М., 1967, с.10.) Aceasta este condiționat de faptul că la instituții de învățământ superior cu profil lingvistic „...noi avem de a face cu oameni tineri în vârsta de 17-23 de ani, adică cu oameni, a căror gândire logică este dezvoltată și care sunt deprinși să abordeze analitic

fenomenele studiate. Cei adulți învață mai efectiv, dacă văd motivare și fundamentare a procedeelelor și metodelor de învățare. Tot ce este legat cu imitare trebuie să fie privit ca mijloc auxiliar la lucrul conștient și sistematic asupra materialului lingvistic”. (Бородулина М. К., Минаина М. Н. Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе. М., 1968, с.11.) Principiul însușirii conștiente la învățarea limbilor străine este examinat în lucrările multor pedagogi, metodiști și psihologi de notorietate printre care sunt V. A. Artiomov, B. V. Beleaiev, I. V. Karpov, B. V. Komarovski, N. V. Savin, Z. M. Țvetkova și alții.

Pentru învățarea conștientă a unei limbi străine este necesar de a compara faptele limbii materne și a celei studiate. Comparația dă posibilitatea de a depista particularitățile structurale și funcționale ale limbii, care rămân neobservate la analiza descriptivă. Principiul comparației limbii străine cu cea maternă, conform savanților, favorizează nu numai însușirea limbii străine, ci și o înțelegere mai bună a celei materne. Academicianul L. V. Șcerba a indicat că „...în limba maternă nu este nimic de depistat – în ea totul este simplu și de la sine înțeles, și nimic nu provoacă nici o îndoială, cea de-a 2-a limbă studiată în plan comparativ, dă posibilitatea ... de a depista nuanțele diferite ale gândului, care până acum n-au fost observate de noi în limba maternă”. (Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. М.; Л., 1947, с.44.) În altă lucrare el a scris: „...există multe reguli necunoscute pentru nimeni și totodată specifice pentru fiecare limbă străină concretă. Depistarea lor și constituie, printre altele, una dintre sarcini de bază a metodicii de predare a limbilor străine”. (Щерба Л.В. О взаимоотношении родного и иностранного языков//Иностранные языки в школе. 1934. №1, с.34.) Se poate compara limbile atât în general cât și la nivelul fiecărui aspect aparte, dar și în baza depistării asemănărilor și deosebirilor, altfel tabloul comparației va fi incomplet sau chiar schimonosit. Mulți savanți de notorietate în domeniul lingvisticii, psihologiei, pedagogiei, metodologiei sunt de părere că orice fenomen nou al limbii studiate trebuie să fie învățat în plan comparativ cu fenomenul respectiv din cea maternă. Astfel, eficacitatea însușirii limbii străine crește considerabil, deoarece aceasta permite de a observa trăsături comune și distinctive ale amândurora limbi, ceea ce și prezintă scopuri lingvistico-teoretice ale analizei comparativ-contrastive, pe când cele metodico-practice ale acesteia constă în a depista greșelile tipice, comise de către studenți vorbitori de limba română (dar și de cea rusă, în cazul grupelor cu predare în ea), în procesul de însușire a limbii străine în cauză (în primul rând, a pronunției acesteia), a determina procedeele de antrenament și a elabora un

sistem de exerciții contrastive de consolidare. Despre necesitatea analizei limbii străine și a celei materne au scris mulți lingviști, pedagogi, metodiști și psihologi: V. A. Bogorodițki, V. D. Arakin, V. A. Artiomov, V. A. Vasiliev, L. R. Zinder, M. I. Matusevici, S. N. Medovșcikova, A. A. Reformatski, G. P. Torsuev, și mulți alții. Practica predării limbilor străine arată că însușirea corectă a unei limbi este posibilă numai cu condiție că să fie prezent un sistem bine gândit de exerciții în plan comparativ-contrastiv.

Sistemul fonetic al unei limbi se împarte în 2 compartimente – *vocalismul* și *consonantismul*. Africatele fac parte din cel din urmă. După cum se știe, interferența limbii materne constituie cauza principală a greșelilor la învățarea celei străine. După părerea lui T. A. Abramkina, formele cu semnificații similare, în care sunt prezente atât elementele asemănătoare cât și cele deosebite, se însușesc cel mai greu. (Абрамкина Т. А. К вопросу о сравнении с родным языком при обучении иностранному//Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. Вып. 2. М., 1968, c.13.) Academicianul L. V. Șcerba evidențiază că „...pentru ca problema însăși de pronunție și semnificația ei să fie absolut clare, trebuie să înțelegem că greutățile deosebite constă nici nu în sunetele echivalentele cărora nu există în limba maternă a studentului, ci anume în acelea care au corespondentele lor în cea din urmă” . (Щерба Л. В. Фонетика французского языка. М., 1963, c.12.) Africatele limbii engleze și a celei române (aici ne referim la africatele /tʃ, dʒ/ care există în ambele limbi, neabordând africata românească /ts/ care nu există în cea dintâi) coincid după cele 3 criterii de clasificare a consoanelor – modul de articulare (consoanele semiocclusive, numit și semiconstrictive), locul de articulare (fonemele prepalatale) și participarea coardelor vocale (africatele surdă și sonoră respectiv), totodată deosebirile în pronunție duc la următoarele greșeli, depistate în urma observărilor efectuate: 1) Rostirea post-alveolară în loc de cea palato-alveolară – 20 greșeli (2,23% din numărul total al greșelilor de pronunție, 1,97% din numărul total al greșelilor înregistrate), în cuvintele *cheque*, *chess*, *exchange*, *jingle*, *John* etc. 2) Asurzirea consoanei /dʒ/ în poziție finală (menționăm că asurzirea consoanelor sonore în poziție finală este încă o greșeală tipică – 83 greșeli (9% din numărul total al greșelilor de pronunție, 8% din numărul total al greșelilor înregistrate), în cuvintele *houses* /'hausis/, *his* /his/, *is* /is/, *Ted* /tet/, *large* /lɑ:tʃ/ etc., au fost atestate și 2 cazuri de asurzire în poziție inițială și medială: *to go* /kəʊ/, *graduated* /græʤu:eitid/. Aici observăm că de cele mai multe ori sunt asurzite oclusiva /d/, constrictiva /z/ și africata /dʒ/); 3) Lipsa aspirației la fonema /tʃ/ în poziție prevocalică (aici menționăm că aceeași greșeală se observă și la rostirea oclusivelor surde /p,t,k/ – 77 greșeli (9% din numărul total al



greșelilor de pronunție, 8% din numărul total al greșelilor înregistrate), în cuvintele *party*, *time*, *took*, *typist*, *care*, *counter*, *chalk*, *choosing* etc.) În afara de aceasta, unele greșeli la pronunția africatelor sunt condiționate de ortografia limbii engleze, de exemplu, cuvântul *subjected* se pronunță /subjektid/, adică are loc constrictivizarea africatei /dʒ/ (menționăm că la însușirea pronunției engleze anume acest tip de greșeli este cel mai răspândit – 324 greșeli (36,3% din numărul total al greșelilor de pronunție, 32% din numărul total al greșelilor înregistrate)). În urma observărilor menționate mai sus au fost depistate 1013 de greșeli dintre care 894 îi revin pronunției, ceea ce constituie 88% din numărul total al greșelilor înregistrate.

În vederea respectării principiului însușirii conștiente a materiei predate (în cazul de față – a pronunției engleze), în procesul evitării și corectării greșelilor menționate mai sus, e necesar de a analiza în plan comparativ-contrastiv fiecare sunet al limbii engleze cu sunetul respectiv din limba română (începându-se cu cea din urmă) și, în cazul dacă o altă limbă străină s-a predat la nivelul preuniversitar, sau se predă la facultate în calitate de limba de bază, cea engleză fiind secundă, cu cele din aceasta limbă (continuându-se cu ea; pentru obținerea unui nivel mai înalt al conștientizării materiei predate, se recomandă metoda euristică (întrebări și răspunsuri)). Aceasta urmează să se efectueze astfel: 1) Prezentarea sunetului mai întâi din punct de vedere articulatoric – se explică și se prezintă grafic poziția și interacțiunea organelor articulatorii în comparație cu situația sunetului respectiv din limba maternă și cea de bază sau învățată înainte de facultate (în ordinea menționată mai sus); apoi din punct de vedere acustic, se stabilesc asemănările și deosebirile dintre sunetul studiat din limba engleză și cel din limbile menționate mai sus; 2) Articularea separată a sunetului – se propune studentului de a-l pronunța de câteva ori (pentru consolidare), în măsura necesității corectându-i pronunția; 3) Articularea sunetului în cuvinte mono- și bisilabice; a) Cuvinte asemănătoare din punct de vedere fonetic în cele 2 (3) limbi: *cheap – cip*, *touch – taci*, *jam – gem* etc.; b) Cuvinte englezești în ortografie, care din punct de vedere fonetic nu au echivalente în română: *chafe*, *butcher*, *mixture*; *rich*, *such*; 4) Cuvinte în contrast (de exemplu, în cazul africatelor aceasta ar arăta în felul următor: a) /tʃ – dʒ/: *cheer – jeer*, *chest – jest*, *jack – check*, *char – jar*, *batcher – badger*, *larch – large*; b) /tʃ – t; dʒ – d/: *chill – till*, *chalk – talk*, *marcher – martyr*, *each – eat*; *jay – day*, *merger – murder*, *large – lard*; c) /tʃ – f; dʒ – ʒ/: *chair – share*, *chews – shoes*, *furniture – furnisher*, *march – marsh*; *ledger – leaseure*. Acest exercițiu este deosebit de folositor la antrenarea pronunției africatelor. S-a

atestat cazul când cuvintele *talk* și *chalk* au fost pronunțate aproape fără nici o deosebire); 5) Fraze englezești în care africcatele engleze /tʃ,dʒ/ apar frecvent; 6) Fraze engleze în care sunetul respectiv este contrastat cu alt sunet cu care cel dintâi se află în opoziție fonetică după un criteriu sau altul (a se vedea punctul 4); 7) Texte engleze în care africcatele /tʃ,dʒ/ apar frecvent. Menționăm că la etapa a 2-a s-au constat următoarele: la stadiul consolidării sunetului studentul îl pronunța corect numai de primele 3-5 ori, iar apoi greșit. De aceea, dacă la o etapă sau alta studentul începe să comită greșeli, se recomandă a se întoarce la cea precedentă cu scopul de a corecta greșeala și a consolida forma corectă a pronunției. Totodată trebuie să se țină cont de faptul că un lucru prea îndelungat asupra sunetelor aparte duce la slăbirea interesului față de însușirea limbii studiate.

În urma celor analizate, concludem că datele prezentate mai sus confirmă că dintre fonemele asemănătoare (care corespund totalmente în limbile maternă și străină), diferite (sunetele limbii străine care n-au echivalentele lor în cea maternă) și similare (care în linii generale coincid în ambele limbi, dar au anumite trăsături specifice distinctive), cele din urmă și prezintă cea mai mare greutate. De aceea, astfel de sunete nu pot fi însușite decât prin analiză comparativ-contrastivă și un sistem bine structurat de exerciții bazat pe ea. Studiul comparativ-contrastiv, pe lângă respectarea principiului însușirii conștiente, va prezenta o bună motivație și fundamentare din punct de vedere metodic.

## **Bibliografie**

1. Babâră N. Aspecte de predare a diftongilor din limba engleză. – Chișinău. – USM. – 1990. – 127 p.
2. Babâră N., Chirdeachin A. Referitor la predarea semioclusivelor engleze vorbitorilor de limba română / Simpozion Științific Internațional „70 ani ai Universității Agrare de Stat din Moldova”, 7-8 oct. 2003, Economie.– Chișinău.– CE UASM, 2003, p.240-241.
3. Chirdeachin A., Negară I., Melnic O., Lungu L. Unele particularități de predare a pronunției, ortografiei și gramaticii limbii engleze (în baza experimentului lingvistico-didactic)//Analele Științifice ale USM. Seria „Științe filologice”. – Chișinău. – CEP USM. – 2004. – P-453-456.
4. Bogdan M. Fonetica limbii engleze. – Cluj. – Editura Științifică. – 1962. – 310 p.
5. Bădărău D. Pronunțarea. – Cultura. – 1975. – 25 ianuarie. – Nr. 4 (1540). – p. 4.
6. Corlăteanu N., Zagaevschi VI. Fonetica. – Chișinău. – Lumina. – 1993. – 272 p.

7. Plotnic VI. Cu privire la problema africatelor în limba engleză și moldovenească. – Материалы научной конференции профессорско-преподавательского состава Кишинёвского госуниверситета по итогам научно-исследовательской работы за 1970 год. Секция общ. и гум. наук. – Кишинёв. – КГУ. – 1970. – с. 234-235.
8. Plotnic VI. Metodica predării consoanelor engleze la etapa încercătoare. – Научная конференция по итогам научно-исследовательской работы за 1967 год. Секция общ. и гум. наук. – Кишинёв. – КГУ. – 1967. – с. 243-244.
9. Rogova G.V. Methods of Teaching English. – Москва. – Просвещение. – 1983. – 351 p.
10. Tătaru A. Limba română. Specificul pronunțării în contrast cu germana și engleza. – Cluj-Napoca. – Editura Dacia. – 1997. – 212 p.
11. Tătaru A. The Pronunciation of Roumanian and English: Two Basic Contrastive Analyses. – 1. Aufl. – Frankfurt / Main: Haag und Herchen, 1978. – 211 p.
12. Бабырэ Е.Д., Бабырэ Н.М. О необходимости сравнительно-сопоставительного и контрастивного исследования языков в научных и практических целях//Лингвистические исследования научной, художественной и публицистической литературы. – Кишинёв. – Штиинца. – 1990. – С. 24-40

## UNELE PARTICULARITĂȚI ALE GREȘELILOR DE PRONUNȚIE, ORTOGRAFIE ȘI GRAMATICĂ LA ÎNVĂȚAREA LIMBII ENGLEZE (ÎN BAZA EXPERIMENTULUI DIDACTICO-METODIC)

**Eugenia BABĂRĂ**, dr. conf., UPS „Ion Creangă”  
**Alexei CHIRDEACHIN**, magistru, doctorand, lector, U.S.M.  
**Olga MELNIC**, lector asistent, A.S.E.M  
**Ludmila LUNGU**, magistru, lector asistent, A.S.E.M.  
**Inesa NEGARĂ**, lector asistent, A.S.E.M.  
**Marina ROSCOT**, lector, magistrand, U.S.M.

*To master a language means to know not only its words, but also its pronunciation, spelling and grammatical rules. The majority of scientists in the field of linguistics and pedagogy consider that it is phonetics that plays the role of paramount importance in learning a foreign language. One of the main difficulties for Roumanian-speaking students in mastering English pronunciation is the existing pronunciation-spelling discrepancy formed in the course of historic development of English. In order to be*

*able to communicate in English, it is also necessary to study its grammatical structure. Teaching approaches being based on comparative-contrastive analysis of English and Roumanian pronunciation, spelling and grammar, and on the principle: "From simple – to complex."*

A cunoaște o limbă străină, conform multor savanți în domeniul lingvisticii și a pedagogiei, înseamnă a poseda cele 4 abilități: a vorbi, a asculta, a scrie și a citi. După cum se vede, primele 2 se referă la comunicarea orală, celelalte 2 – la cea scrisă. Cele dintâi presupun capacitatea de a produce și a recunoaște corect sunetele vorbirii curente. Devreme ce comunicarea orală este primară și servește drept baza celei scrise (despre aceasta vorbește și faptul că până în prezent multe limbi ale lumii n-au propriul scris), majoritatea specialiștilor în lingvistică, psihologie, pedagogie, metodologie consideră că de o importanță primordială este fonetică.

Despre însemnătatea foneticii se vorbește încă din sec. V-IV î.e.n. în felul următor: "Nu este nici-o îndoială că o consoană este existentă în sine, căci sensul cuvintelor se schimbă în funcție de modificarea consoanelor." Mai târziu, în sec.XIX, filologul german Jakob Grimm afirmă că "gândul e fulger, cuvântul e tunet, consoanele alcătuiesc scheletul, iar vocalele – sângele limbii." Fără fonetică e "întuneric" în lingvistică, învățământ și predare. După academicianul N.Corlăteanu și savantul VI.Zagaevschi, studentul trebuie să știe, de la bun început, că de felul cum va fi însușit materialul de fonetică (primul compartiment al limbii ca mod de succesiune metodică, dar și în sens de importanță științifică) va depinde trăinicia fundamentului pe care se vor clădi cunoștințele obținute la celelalte subdiviziuni ale limbii. Renumitul fonetist englezist M.Bogdan consideră că un profesor de limbă străină fără o pregătire fonetică este la fel de incompetent în materia lui ca și un medic căruia îi lipsesc cunoștințele elementare de anatomie. A.Tătaru menționează că transferul deprinderilor de pronunțare ale limbii materne în pronunția celei străine este un procedeu foarte greșit, care scade simțitor valoarea cunoașterii limbii studiate. De aceea combaterea lui, de la începutul procesului de însușire a pronunțării, asigură rezultatele optime. Studenții trebuie să aibă în vedere că pronunțarea cu „accent străin” a unei limbi, pe lângă efectul acustic amuzant sau chiar supărător, mai poate aduce grave impedimente în înțelegerea clară a vorbirii. Rolul pronunțării corecte, atât de neglijat în trecut, este subliniat de însăși natura relațiilor dintre oameni în zilele noastre: distanțele dintre țări nu mai împiedică contactul direct între oamenii din cele mai îndepărtate țări ale lumii, aducând pe primul plan limba vorbită, cu pronunțarea ei specifică. Dificultățile de pronunțare ale limbii străine nu pot fi înlăturate altfel decât studiind minuțios fonetica segmentală și cea

suprasegmentală. În așa fel, fonetica (studierea aprofundată a sistemului sonor în toată complexitatea lui) vine în ajutorul aceluia care doresc să însușească temeinic o limbă străină.

Se știe că în cursul dezvoltării limbii engleze, discrepanța dintre scris și pronunție a luat o amploare enormă. Aceasta a condiționat situația când ortografia oferă, de regulă, puține indicații de pronunțare adecvată, forma scrisă a cuvintelor deosebindu-se considerabil de cea rostită. Studiul foneticii limbii engleze se impune cu atât mai mult, cu cât ortografia ei nu conține prea multe indicații privind pronunțarea. V. Plotnic observă că formarea pronunțării sunetelor limbii engleze este o parte organică a cursului acesteia, lucrul asupra unui sistem de exerciții diverse, care are ca scop formarea la studenți a deprinderilor stabile de pronunțare a sunetelor limbii respective. Căpătarea deprinderilor de pronunțare necesită o muncă asiduă, o exersare zilnică, care ar asigura automatizarea pronunțării limbii țintă de cea a limbii materne.

În rezultatul observărilor, efectuate la orele de limba engleză în grupele universitate cu predare în cea română, s-a constatat că dintre cele 1013 greșeli înregistrate 894 îi revin pronunției, ceea ce constituie 88% din numărul total al greșelilor. Printre acestea, au fost depistate următoarele greșeli de pronunțare (în domeniul consoanelor): 1. Oclusivele: a) dentalizarea sunetelor /t,d/ – 102 greșeli (11% din numărul total al greșelilor de pronunție, 10% din numărul total al greșelilor înregistrate), în cuvintele *time*, *architect*, *fat*, *good* etc.; b) africativizarea, de regulă prepalatală, a sunetelor /t,d/ – 28 greșeli (3% din numărul total al greșelilor de pronunție, 2,7% din numărul total al greșelilor înregistrate), în cuvintele *party* /pa:tʃy/, *what* /wɒt/, *Ted* /ted<sup>3</sup>/, a fost atestat și cazul africativizării alveolare: *time* /t<sup>s</sup>aim/; c) rostirea neaspirată a consoanelor /p,t,k/ (dar și a africativei /tʃ/) înaintea vocalelor accentuate – 77 greșeli (9% din numărul total al greșelilor de pronunție, 8% din numărul total al greșelilor înregistrate), în cuvintele *party*, *time*, *took*, *typist*, *care*, *counter*, *chalk*, *choosing* etc.; 2. Constrictivele: a) pronunțarea anterolingvală oclisivă în loc de cea interdentală constrictivă a sunetelor /θ,ð/ – 12 greșeli (1,3% din numărul total al greșelilor de pronunție, 1,2% din numărul total al greșelilor înregistrate), în cuvintele *the* /dð/, *this* /dis/, *Smith* /smit/ etc.; b) alveolarizarea constrictivă a sunetelor /θ,ð/ – 3 greșeli (0,35% din numărul total al greșelilor de pronunție, 0,29% din numărul total al greșelilor înregistrate), în cuvintele *with* /wiz/, *cloth* /kloz/ etc.; c) pronunțarea vibrantă a fricativei /r/ – 36 greșeli (4% din numărul total al greșelilor de pronunție, 3,6% din numărul total al greșelilor înregistrate), în cuvintele *country*, *cruel*, *dream*, *bright* etc.; 3. Lateralele:

pronunțarea palatalizată a sunetului /l/ – 13 greșeli (2% din numărul total al greșelilor de pronunție, 1,3% din numărul total al greșelilor înregistrate), în cuvintele *listen* /l'isn/, *black* /bl'æk/, *article* /'ɑ:tɪkl'/, *all* /o:l'/ etc.;

4. **Africatele:** Rostirea post-alveolară în loc de cea palato-alveolară – 20 greșeli (2,23% din numărul total al greșelilor de pronunție, 1,97% din numărul total al greșelilor înregistrate), în cuvintele *cheque*, *chess*, *exchange*, *jingle*, *John* etc. În afară de cele menționate, asurzirea consoanelor sonore în poziție finală este încă o greșeală tipică – 83 greșeli (9% din numărul total al greșelilor de pronunție, 8% din numărul total al greșelilor înregistrate), în cuvintele *houses* /'hausɪs/, *his* /hɪs/, *is* /ɪs/, *Ted* /tɛt/, *large* /lɑ:tʃ/ etc., au fost atestate și 2 cazuri de asurzire în poziție inițială și medială: *to go* /kɒu/, *graduated* /græʤu:eɪtɪd/. Aici observăm că de cele mai multe ori sunt asurzite oclusiva /d/, constrictiva /z/ și africata /dʒ/;

5. **Semivocalele:** omiterea semivocalei /w/ în poziție inițială – 15 greșeli (1,7% din numărul total al greșelilor de pronunție, 1,5% din numărul total al greșelilor înregistrate), în cuvintele *walk* /o:k/, *woman* /'ʊmɒn/, *wall* /o:l/ etc. În ceea ce privește vocalele, au fost observate următoarele greșeli: 1) Labializarea sunetului /o/ – 5 greșeli (0,6% din numărul total al greșelilor de pronunție, 0,5% din numărul total al greșelilor înregistrate), de ex.: *all* /'wɔ:l/;

2) Iotacizarea fonemului /i/ – 17 greșeli (2% din numărul total al greșelilor de pronunție, 1,7% din numărul total al greșelilor înregistrate), de ex.: *in* /ɪn/, *it* /ɪt/, *England* /'ɪŋɡlɒnd/ etc. În procesul de corectare a acestei greșeli în cuvântul *in* au fost atestate câteva cazuri când studentul îl pronunța /ɒn/. De asemenea, au fost depistate următoarele greșeli de pronunție: 1) Pronunțarea sunetului /g/ în *-ing* final – 35 greșeli (4% din numărul total al greșelilor de pronunție, 3,5% din numărul total al greșelilor înregistrate), în cuvintele *doing*, *going*, *consulting* etc.; 2) Lipsa legăturii fonetice între 2 cuvinte prin intermediul sunetului /r/ – 13 greșeli (2% din numărul total al greșelilor de pronunție, 1,3% din numărul total al greșelilor înregistrate), de ex.: *where is* /wɛð'(r)ɪz/, *there are* /ðð'(r)ɑ:./, *your own* /jɔ'(r)ɒn/ etc.; 3) Pronunțarea articolului hotărât *the* ca /ðð/ înaintea cuvintelor care se încep cu vocală – 14 greșeli (1,6% din numărul total al greșelilor de pronunție, 1,4% din numărul total al greșelilor înregistrate), în cuvintele *the announcement*, *the embassy*, *the unemployment* etc.; 4) Nepronunțarea sunetului /s/ final – 8 greșeli (0,9% din numărul total al greșelilor de pronunție, 0,8% din numărul total al greșelilor înregistrate), în cuvintele *desks*, *seconds*, *representants* etc. Probabil că cauza unor asemenea greșeli este interferența limbii franceze, învățate ori la școală, ori la facultate în calitate de limbă de bază, cea engleză fiind secundă. Unele greșeli sunt

condiționate de discrepanța dintre scris și ortografie: 1) Impactul ortografiei asupra pronunției: 324 greșeli (36,3% din numărul total al greșelilor de pronunție, 32% din numărul total al greșelilor înregistrate). Aici putem stabili 3 surse de greșeli: a) influența limbii materne, de ex.: *status* /status/, *subjected* /sub'ʒekted/, *foreign* /'foreign/, *debt* /debt/; b) influența limbii străine învățate sau la nivelul preuniversitar, sau la facultate în calitate de limba de bază, cea engleză fiind secundă, de ex.: *excitement* /eksitə'mō/ (fr.); c) analogia rostirii altor cuvinte engleze, de ex.: *shall* /ʃol/ (de la cuvintele *all*, *tall*, *small* etc., în care litera -a înainte de -ll se pronunță /o/); 2) Impactul pronunției asupra ortografiei, de ex.: *shure*, *juis*, *achive*, *belive*, *shi* în loc de *sure*, *juice*, *achieve*, *believe*, *she* respectiv. De asemenea sunt răspândite și greșeli cu accent – 40 greșeli (4,5% din numărul total al greșelilor de pronunție, 4% din numărul total al greșelilor înregistrate), de ex.: *consistent* /kɔ̃nsis'tent/, *prohibit* /'prɔ̃hibit/ etc. După cum observăm, în exemplele demonstrate accentuarea incorectă a afectat și pronunția vocalei /ɔ̃/ care a fost rostită ca /e/ și /o/ în primul și cel de-al doilea cuvânt respectiv (se subliniază în transcriere). La astfel de greșeli contribuie și discrepanță dintre scris și ortografie menționată mai sus.

Ortografia engleză oferă prea puține indicații privind pronunțarea ei: celor ce studiază limba engleză le este foarte greu să se acomodeze la aceste iregularități curioase. Faptul este confirmat de toți cei care au învățat limba engleză și de cei ce o însușesc în prezent, deoarece pe lângă pronunțarea foarte grea a sistemului sonor există o mare discrepanță între rostire și scriere. De exemplu, litera „u” în cuvintele: *use*, *rule*, *bus*, *put*, *pure*, *sure*, *turn*, *fur* se citește în 7 feluri. Studiind fonografemogramele fonemelor limbii engleze observăm că vocalismul prezintă cele mai mari dificultăți de rostire și scriere. De exemplu, diftongul /ei/ este redat de 21 de litere și îmbinări de litere, monoftongul /i:/ - de 13, diftongul /ou/ - de 16, monoftongul /e/ - de 11, monoftongul /u:/ - de 13 etc.

În rezultatul controlului practicat de mai mulți ani se atestă în medie câte 100-150 de greșeli ce se referă la spelling, reguli de citire și de cunoaștere a alfabetului. Proba constă în traducerea scrisă a 50 de cuvinte din română în engleză, transcrierea lor, regulile de citire a celor 6 vocale din limba engleză, conform celor 4 modalități sub accent și scrierea alfabetului cu transcriere. Pe baza analizei, au fost atestate 2675 de greșeli, dintre care 2105 (79% din numărul total al greșelilor înregistrate) – la traducerea, scrierea și transcrierea celor 50 de cuvinte, 222 (8% din numărul total al greșelilor înregistrate) – la regulile de citire, 348 (13% din numărul total al greșelilor înregistrate) – la alfabet.

În vederea respectării principiului însușirii conștiente a materiei predate (în cazul de față – a pronunției engleze), în procesul evitării și corectării greșelilor menționate mai sus, e necesar de a analiza în plan comparativ-contrastiv fiecare sunet al limbii engleze cu sunetul respectiv din limba română (începându-se cu cea din urmă) și, în cazul dacă o altă limbă străină s-a predat la nivelul preuniversitar, sau se predă la facultate în calitate de limba de bază, cea engleză fiind secundă, cu cele din aceasta limbă (continuându-se cu ea; pentru obținerea unui nivel mai înalt al conștientizării materiei predate, se recomandă metoda euristică (întrebări și răspunsuri)). Aceasta urmează să se efectueze astfel: 1) Prezentarea sunetului mai întâi din punct de vedere articulatoric – se explică și se prezintă grafic poziția și interacțiunea organelor articulatorii în comparație cu situația sunetului respectiv din limba maternă și cea de bază sau învățată înainte de facultate (în ordinea menționată mai sus); apoi din punct de vedere acustic, se stabilesc asemănările și deosebirile dintre sunetul studiat din limba engleză și cel din limbile menționate mai sus; 2) Articularea separată a sunetului – se propune studentului de a-l pronunța de câteva ori (pentru consolidare), în măsura necesității corectându-i pronunția; 3) Articularea sunetului în cuvinte mono- și bisilabice; a) Cuvinte asemănătoare din punct de vedere fonetic în cele 2 (3) limbi: *cheap – cip, touch – taci, pot – pot* etc.; b) Cuvinte englezești în ortografie, care din punct de vedere fonetic nu au echivalente în română: *chafe, butcher, mixture; rich, such*; 4) Cuvinte în contrast (de exemplu, în cazul africatelor aceasta ar arăta în felul următor: a) /tʃ – dʒ/: *cheer – jeer, chest – jest, jack – check, char – jar, batcher – badger, larch – large*; b) /tʃ – t; dʒ – d/: *chill – till, chalk – talk, marcher – martyr, each – eat; jay – day, merger – murder, large – lard*; c) /tʃ – f; dʒ – ʒ/: *chair – share, chews – shoes, furniture – furnisher, march – marsh; ledger – leaseure*. Acest exercițiu este deosebit de folositor la antrenarea pronunției africatelor. S-a atestat cazul când cuvintele *talk* și *chalk* au fost pronunțate aproape fără nici-o deosebire); 5) Fraze englezești în care sunetele engleze apar frecvent; 6) Fraze engleze în care sunetul respectiv este contrastat cu alt sunet cu care cel dintâi se află în opoziție fonetică după un criteriu sau altul (a se vedea punctul 4); 7) Texte engleze în care africatele /tʃ,dʒ/ apar frecvent. Menționăm că la etapa 2 s-au constatat următoarele: la stadiul consolidării sunetului studentul îl pronunța corect numai de primele 3-5 ori, iar apoi greșit. De aceea, în cazul dacă la o etapă sau alta studentul începe să comită greșeli, se recomandă a se întoarce la cea precedentă cu scopul de a corecta greșeala și a consolida forma corectă a pronunției. Totodată trebuie să se țină cont de faptul că un lucru prea îndelungat asupra sunetelor aparține duce la slăbirea interesului față de însușirea limbii studiate.



Totodată, pentru ca sistemul de sunete a unei limbii să poată juca rolul de mijloc de comunicare, este insuficient de a însuși regulile de pronunție. Pe de altă parte, a cunoaște o limbă înseamnă a poseda nu numai mijloace de comunicare orală, ci și cele de comunicare scrisă. Aceasta implică cunoașterea regulilor gramaticale ale limbii respective. Greșelile gramaticale pot aduce grave impedimente în înțelegerea clară a mesajului. De exemplu, la predarea limbii engleze dintre cele 1013 greșeli înregistrate 119 îi revin gramaticii, ceea ce constituie 12% din numărul total al greșelilor înregistrate. Printre ele cele mai frecvente sunt: 1) Omiterea terminației *-s (-es)* la persoana a 3-a (singular) la conjugarea verbelor, de ex.: *He want, he create, he retell* etc.; 2) Confundarea aspectului indefinit (simplu) cu cel continuu, de ex.: *I am watching TV every day. Peter reads a book now.* 3) Adăugarea terminației *-s(-es)* la verbul noțional în cazul construcțiilor cu prezentul indefinit (simplu) la negativ, de ex.: *She doesn't translates.* Multe greșeli sunt cauzate de interferența directă a limbii materne, de ex.: *1000 of, to consist from* etc.

În vederea însușirii trainice a unei limbi străine, e necesar de a învăța structura ei fonetică și cea gramaticală. Pentru ca acest proces să parcurgă *conștient*, ceea ce este necesar pentru o posedare calitativă a limbii în cauză, ea trebuie să fie studiată în plan comparativ-contrastiv cu limba maternă, pornindu-se de la simplu la compus, de la exerciții de reproducere (de exemplu, alegerea sau inserarea formei gramaticale corecte, traducere cu folosirea formelor gramaticale necesare etc.) la cele de producere cu caracter creativ (alcătuirea expunerilor, compunerilor etc.)

## **Bibliografie**

1. Babără N. Pronunțarea și ortografia engleză în contextul didactic. – Lit. și arta. – 2003. – 27 feb. – p. 8.
2. Babără N., Chirdeachin A. Referitor la predarea semioclusivelor engleze vorbitorilor de limba română//Simpozion Științific Internațional „70 ani ai Universității Agrare de Stat din Moldova”, 7-8 oct. 2003, Economie.– Chișinău.– CE UASM, 2003, p.240-241
3. Bogdan M. Fonetica limbii engleze. – Cluj. – Editura Științifică, 1962. – 310 p.
4. Chirdeachin A., Negară I., Melnic O., Lungu L. Unele particularități de predare a pronunției, ortografiei și gramaticii limbii engleze (în baza experimentului lingvistico-didactic)//Analele Științifice ale USM. Seria „Științe filologice”. – Chișinău. – CEP USM. – 2004. – P.453-456.
5. Corlăteanu N., Zagaevski V. Fonetica. – Chișinău. – Lumina, 1993. – 272 p.

6. Plotnic V. Metodica predării consoanelor engleze la etapa începătoare. – Научная конференция по итогам научно-исследовательской работы за 1967 год. Секция общ. и гум. наук. – Кишинэу. – КГУ. – 1967. – с. 243-244.
7. Tătaru A. Limba română. Specificul pronunțării în contrast cu germana și engleza. – Cluj-Napoca. – Editura Dacia, 1997. – 212 p.

## EXERSAREA FONETICĂ CU DRILURI A CONSOANELOR FRICATIVE /s/, /z/ DIN LIMBA ENGLEZĂ

(Procedee lingvistico-didactice)

VASILACHE ANDREI, lector universitar,

U.P.S. „Ion Creangă”

*The present article deals with the problem of teaching English pronunciation to Romanian learners through a set of drills concerning the alveolar fricatives /s/, /z/.*

După o explicație – prezentare articulatorico – acustică (antropofonică) comparată vorbitorilor de limbă română (elevi, studenți, masteranzi, doctoranzi, audienți), propunem exersarea pronunțării acestor consoane fricative, după cum urmează: cuvinte în limba română cu fricativele /s/, /z/ sabie, sac, sacru, salam, sală, salon, sanie, sat, saț, săpun, scară, sapă, schif, schimb. sclav, scris, scut, secol, sevă, simbol, slab, snob. sol, somn, spate, spor, strat (la început de cuvânt); acces, adaos, admis, os, sens, sus, nas, bus, glas, osos, gros, rămas, sănătos, bucuros (la sfârșit de cuvânt); agresiune, amestic, amplasa, ansamblu, apăsa, apostol, arest, asasin, ascunsă (la mijlocul cuvântului) – consoana /s/; za, zahăr, zar, zarvă, zăbovi, zăpadă, zări, zbate, zbor (la început de cuvânt); almaz, văz, boz, acuz, tuz, dârz, prânz, mânz, orz, auz, crez, albanez, autobuz (la sfârșit de cuvânt); aluzie, amoretat, amuza, anestezia, antiteză, antrepriză, aplauze, apoziție, ardezic, așeza, ateriza, avertiza, azvârli, bazin, bezmetic, blazat, blazon, bluză, buznă, buzunar, buză, cazmă (la mijlocul cuvântului); cuvinte engleze, care din punct de vedere fonetic și fonologic se aseamănă în ambele limbi (au același înveliș sonor): în transcriere - /bes – bes, dens – dens, dres – dres, es –es, ‘festə - ‘festə, ‘fitnis - ‘fitnis, ges – ges, dʒest – dʒest, nes – nes, rest – rest, sel – sel, sek – sek, set – set, stres – stres, ‘splendid - ‘splendid, tenis – tenis, vest – vest; bɔs – bos, krɔs – kros, kɔst – kost, dɔs – dos, grɔs – gros, ɔfis – ofis, pɔst – post, stɔp – stop, stɔg –

stog, tɔst – tost, ʃi: – ʃi, spi:k – spik, kɔ:s – kos, sɔ:s – sos; cuvinte engleze, care din punct de vedere fonetic și fonologic nu au corespondente în limba română în transcriere și ortografie: si:, gu:s, sou, si:s, si:ð, sik, kis, siksθ, sʌm, sɔ:, sei, sent, seiv, soup, sæk, seik, sit, sæt, sɔft, si:t, su:t, seit, sed, sæd, sɔd, si:d, sə:d, sa:d, sil, sel, si:l, sɔ:lt, seil, sɔil, soul, sin, sʌn, sɔŋ, sʌŋ, lɔs, fʌs, mais, si:m, si:d, sit, spent, send, fə:st, stri:t, ˈskwɛə, ˈsauə, soul, kʌps, kʌfs, kæts, buks, dʒefs, lisps, snifs, sits, læks, ðis, ði:z, zoun, dʌz, aiz, hiz, hæz, zink, zi:l, nouz, klouz; cuvinte în perechi minimale în care sunetele /s/ și /z/ sânt contrastate: în transcriere: /peis – peiz, bæks – bægz, ses – sez, bets – bedz, leis – leiz, læks – lægz, iz ðis, iz ðæt, wɔz ðis, wɔz ðæt, iz ðɛə, wɔz ðɛə, hæz ðis, hæz ðæt, wɛəz ðis, wɛəz ðæt, its ðɛə, wɔts ðɛə, ðæts ðɛə, wɔts ðis, wɔts ðæt, hæz ðʌs, pæks ði:z, ðouz θɔ:ts, siks θiətəz, niks θi:sis, ði:z θi:vz, teiks ðis, teiks ði:z, ælis θiŋks, leŋθs – tru: ðz, depθs – ri:ðz, breθs – ba:ðz, smiθs – klouðz, fifθs – məuðz, deθs – ju:ðz, filθs – ouðz, bə:θs – pa:ðz/; propoziții în care sunetul /s/ apare frecvent: He laughs best who laughs last. East or West home is best. As time elapsed, the interest in the famous case increased. The psychology of persuasion is a fascinating subject. The steam escaped with a hissing sound. My sister, Sarah, was surprised to see him sitting there. My first niece was born on Sunday, the second of September. Propoziții în care sunetul /z/ apare frecvent: The designs became increasingly confused and puzzling. Susan is buzy; She washes knives and spoons. She complains her fingers are frozen. She loves eating apples, oranges an bananas. He says that the cause was worthy of praise. Propoziții în care consoanele /s/ și /z/ sînt contrastate: His sick sister sometimes lisps. This suit seems to be slightly soiled. A pessimist seldom listens to sound advice. Wise people always buy shoes of the right size. The boys have frozen their noses and toes. Does this noise annoy these boys ? His cousin won the dazzling prize last week. Is it always easy for him to win prizes ? He could live comfortably on the price he got. He could live comfortably on the prize he got. Poezii în care /s/ și /z/ apar frecvent: A sailor went to sea, to see what he could see. And all he could see was sea, sea and sea. This is a man. He is my father. This is a woman.

She is my mother. Swan swam over the sea. Swim, Swan, swim. Swan swam back again. Well swam Swan. I see many books. I see many pens. I see many boys. I see many foxes. I see a pine, it is high. He sees a pig, it is big. I see a fish, it is in the dish. He sees a ship, it is in the sea; Texte în care frecvent se întâlnesc sunetele /s/ și /z/: Now let's compare our sitting – room with the Bakers'. The Bakers are friends of ours. They live next to us. Our room is a little larger than theirs and it has more furniture in it. As you see there's no wireless set in Mr. Baker's room. There isn't a book – case either. Mine is in my sitting – room, but his is in his study; It's Saturday afternoon. There's a knock at the door. Our neighbours, Mr. and Mrs. White have arrived. The maid opens the door and lets them in. She shuts the door and shows them into the lounge. We greet them, shake hands with them and ask them to sit down.

### Referințe bibliografice

1. Babără N. Aspecte de predare a diftongilor din limba engleză. – Chișinău. – USM. – 1990. – 127 p.
2. Chițoran D., Pârlog H. Ghid de pronunție a limbii engleze. – București. – Editura Științifică și Enciclopedică. – 1989. – 206 p.
3. Gogălniceanu C. The English Phonetics and Phonology. – Iași. – Chemarea. – 1993. - 354 p.
4. Gogin G. Ortoepia. – Chișinău. – Știința. – 2001. – 259 p.
5. Linguaphone Conversational Course. English. – Tallinn. - Tallinna Poliitchniline Instituut. – 1965. – 126 p.
6. Балинская В.И. Орфография современного английского языка. – Москва. Высшая школа. – 1967. – 327 с.
7. Торсуев Г.П. Обучение английскому произношению. – Москва. – Учпедгиз. – 1956. – 224 с.
8. Шевякова В.Е. Вводный фонетический курс английского языка.– Москва. – Наука. – 1967. – 162 с.
9. Шевякова В.Е. Коррективный фонетический курс английского языка. – Москва. – Наука. – 1968. – 179 с.
10. Эггольм Т.И. Фонетические упражнения для самостоятельной работы по коррекции произношения в лингофонном кабинете. – Москва. – 1-ый МГПИИЯ. – 1969. – 111 с.

## DRILURI FONETICE LA PREDAREA MONOFTONGILOR POSTERIORI ENGLEZI

(tehnologii didactice)

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

*The article deals with the problem of teaching English pronunciation to roumanian learners through a set of drills concerning the monophthong /u/ and /u:/.*

După ce prezentăm studenților caracteristica comparat-contrastivă articulatorie și acustică a monoftongilor /u:/, /u/ din engleză și /u/ din română, precum și după o analiză a 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.

**Cuvinte separate** în română ce conțin monoftongul /u/ la începutul, mijlocul și sfârșitul cuvântului, care nu se întâlnesc în limba engleză: *ură, urare, urban, urcuș, urgent, urât, urmă, ustură, usturoi, ușă, ușor, util, utopic, uz, uzină, uzual, uzurpă, udătură, ușurător, undiță; fus, gură, grup, gust, mur, turn, turc, tur, tun, tub, rug.* **Cuvinte în română și engleză** care din punct de vedere fonologic practic se aseamănă (au același înveliș sonor a) **în transcriere:** monoftongul /u/ // grup – grup, lup – lup, luks – luks, 'mure] – 'mure], nuk – nuk, pudij – pudij, puf – puf, pul – pul, pus – pus, 'pusi – 'pusi, put – put, 'sputnik – 'sputnik, su'tʃɫɪɪɪ - su'tʃava/;

monoftongul /u:/ // 'lu:nə - lunə, 'ku:mis – ku'mis, kva:s – kvas, nu: - nu, nu:s – nus, mu: - mu, mu:tʃ] - mutʃ], mu:t - mut, mu:s – mus, nu:n – nun, nu:k – nuk, u:m – um, u:n – un, u:z – uz, pu:d – pud, pu:n – pun, pu:p – pup, 'pru:nə - 'prunə, 'pu:nə - 'punə, kju: - kju, ru:p – rup, 'ru:tə - rutə, ru:ʒ – ruʒ, stu:p – stup/ etc. Cuvintele din română trebuie să fie articulate prelungit.; b) **în ortografie și în transcriere – monoftongul /u/** put /put/ – put /put/, sputnik /'sputnik/ – sputnic /'sputnik/, Suceava /su'tʃɪɪɪɪ/ – Suceava /su'tʃava/, to /tu/ – tu /tu/, two /tu/ – tu /tu/, tube /tub/ – tub /tub/, uhlan (ulan) /'u:la:n/ – ulan /'ulan/, monoftongul /u/ în cuvintele românești trebuie să fie pronunțat cât mai scurt.

**Monoftongul /u:/** /nook /nu:k/ – nuc /nuk/, oom /u:m/ – um /um/, oon /u:n/ – un /un/, ooze /u:z/ – uz /uz/, pood /pu:d/ – pud /pud/, poon /pu:n/ – pun /pun/, poop /pu:p/ – pup /pup/, pruner /'pru:nə/ – prună /'prunə/, puna /'pu:nə/ – pună /'punə/, Q /kju:/ – chiu /kju/, queue /kju:/ – chiu /kju/, roop /ru:p/ – rup /rup/, rooter /'ru:tə/ – rută /'rutə/, roup /ru:p/ –

rup /rup/. **Cuvinte engleze** cu monoftongul /u/ care nu au echivalente fonetico-fonologice în română:

a) **transcriere:** //hud, ʃud, fut, 'futnout, sut, wul, ʃuk, bul, 'buʃi, kud, 'hukə, 'ku(ə)n, 'bulit, 'wum(ə)n, 'ʃugə, 'futbɔ:l, 'pud(d)ɪŋ, 'lukiŋ, 'kukəri//;

b) **în ortografie:** putting, wollen, wooden, footfall, footmark, bulletin, woodpecker, sugary, rookery, hand-book, could, should, would, buther, broom, groom, bosom, bouquet, courier, wolf;

**monoftongul /u:/** a) **transcriere:** //bu:t, 'dʒ, u:n, mu:n, gu:s, tu:θ, ʃu:t, hu:f, tʃu:z, ku:l, pu:l, du:m, ju:θ, lu:z, tu:m, lu:s, fu:l, ru:t, ju:z, ju:s, 'dju:ti, ru:lz, dʒu:s, 'hju:mən, 'mju:zik, ju:nit, fju:z, wu:d, dju:, hju:, 'stju:dnt, 'pju:pl, ri'fju:z, bu:ti, ri'fju:t, ə'sju:m, vi'zju:m, pri'zju:m//;

b) **în ortografie:** fool, root, use, duty, human, music, unit, twoes, fuse, due, hue, student, pupil, re'fute, re'fuse, juice, as'sume, re'sume, pre'sume, in'duce, de'duce, gloom, re'duce, rule, wooed, suit, shoed, tool, cooed, Luke, whom, whose, rude, school, proof, prove, move, clue, etc.;

**Cuvinte în engleză cu monoftongii /u:/ și /l/ contrastate:** groom

/gru:m/ - groom /grum/, gruel /gru:əl/ - gruel /'gruəl/, into /'intu:/ - into /'intu/, pool /pu:l/ - pool /pul/, room /ru:m/ - room /rum/, smooth /'smu:ð/ -

smooth /'smuð/, soon /su:n/ - soon /sun/. **Propoziții** în care monoftongul

/u:/ apare frecvent: The 'soup was 'too 'hot to 'eat ↗soon, it had to 'cool

'two to 'four ↘minutes. 'Who were you 'looking 'for in 'that 'cool

↘room. The tourists will move on to the mountain in the afternoon early

in ↘June. My 'afternoon 'food 'includes a 'few 'spoons of 'vegetable

'soup, 'cool 'meat and 'some 'good ↘fruit. 'This 'rule 'proves to 'hold

↘true. 'Who' used my' tooth-brush for 'doing ↘this 'Screw' fastenings

are' used to 'hold 'two ma'chine parts to ↘gether. We 'should 'remove the

im'purities from the 'solution to 'obtain' true ↘results. The 'child 'threw

the 'soup 'spoon 'into the ↘swimming-pool. 'Two 'fools in one 'house are

'too ↘many. The 'soup was 'too 'hot to 'eat it in 'two ↘minutes. The

ex'ception 'proves the ↘rule. **Propoziții** în care monoftongul /u/ apare

frecvent: I would 'come to the 'bookstore if I ↘could. He 'took a 'book

from the 'bookcase and 'went to the ↘wood. The 'woman' took the 'hand-

book and 'began to 'look it \through. 'Put this 'cookery-book 'back in the \bookcase. 'Would you 'like some 'good 'sugar \cookies. The 'wooden 'bookcase was of 'good \quality. 'Luke 'looked at the 'hook and \took it. **Propoziții** în care monoftongul /u:/ și /u/ se succed frecvent: The 'crook 'took the 'silver \spoons. 'Soon the' moon will be \full. Would you 'use 'crude \sugar. The 'woman had a 'loose 'tooth 'pulled \out. The 'group 'went through the 'woods at \noon. Soon he 'took a 'spoon and 'began 'eating his \soup. 'Is it 'true 'that 'these 'women will 'soon be our \cooks. Cuvinte fonetico-fonologice cu monoftongii /u:/ și /u/ contrastate în propoziții: Look, the postman is at the gate. Luke, the postman is at the gate. I think "wood" is easy to pronounce. I think "wooded" is easy to pronounce ș.a.

### Referințe bibliografice

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. Ștefănescu-Drăgănești V. *Comparație între sistemul fonologic al limbii engleze și cel al limbii române*//Analele universității București. Seria științe sociale. Filologie. – București, 1966, XV. – P. 285-296.
4. Леонтьева С.Ф. *Теоретическая фонетика английского языка*. – Москва. – Высшая школа. - 1988. – 271 с.
5. Шевякова В.Е. *Коррективный фонетический курс английского языка*. – Москва: Наука, 1968. – 179 с.
6. Шевякова В. Е. *Вводный фонетический курс английского языка*. – Москва: Наука, 1967. – 162 с.
7. 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.

### ANGLIZISMEN IN DEUTSCHEN WERBETEXTEN

MARIANNA FUCIJI, Deutschlehrerin,  
Staatliche B.P. Hasdeu-Universität, Cahul

Der entscheidende Einfluss auf die deutsche Gegenwartssprache geht heute vom Englischen aus. Englisch wird heute die Lingua Franca der Welt genannt und damit bildet die englische Sprache heutzutage die Hauptquelle für die neuen Wörter in vielen anderen Sprachen der Welt.

Um die Anglisierung der Sprache kommt niemand mehr herum, da sie wichtige Lebensbereiche betrifft: die Wissenschaften, die sich internationaler Konkurrenz stellen, als auch die Naturwissenschaften; der Computerbereich (und zwar nicht nur der benutzerabgewandte Bezirk der Informatiker unter sich, sondern ebenfalls der des einfachen Benutzers); der Bereich Reise/Verkehr/Tourismus; viele Zonen der Wirtschaft, die stark trendbestimmten Bereiche **Werbung, Mode, Popmusik**. In diesen Bereichen ist heute ein großer Teil der sinntragenden Wörter englisch, die deutsche Sprache liefert oft nur noch das Füllmaterial: "**Der Shootingstar unter den Designern bekam Standing ovations für die super - coolen Outfits mit den trendigen Tops im Relax - Look.**"

Während man im Lexikon den Begriff ANGLIZISMUS die Definition "sprachliche Entlehnung aus dem britanischen Englisch" findet, wird dieser Begriff häufig für sprachliche Entlehnungen aus sowohl dem britanischen, als auch dem amerikanischen Englisch, verwendet. An dieser Stelle ist allerdings eine Einteilung von Anglizismen in Kategorien notwendig. Die "sprachlichen Entlehnungen" lassen sich in zwei Sparten einteilen. Während man bei so genannten "eingedeutschten", also assimilierten Wörtern, von *Lehnwörtern* spricht, werden unveränderte Begriffe als *Fremdwörter* bezeichnet. Zur ersten Kategorie zählen Ausdrücke wie *Haarspray, relaxen, Crashkurs* oder *recyclen*. Als Fremdwörter gelten Vokabeln wie *Layout, Countdown,*

*Insider* und *Gentleman*.

Es gibt allerdings noch eine weitere Sorte englischer Wörter im Deutschen, die fälschlicherweise oft als Anglizismus missdeutet werden. Im deutschen Sprachgebrauch werden Begriffe verwendet, die zwar Englisch klingen, die jedoch im Englischen entweder gar nicht, oder in einer völlig anderen Bedeutung existieren. Der "Verein Deutsche Sprache" verwendet für diese Wörter die Bezeichnung "Pseudo-Anglizismen".

Ein Beispiel dafür ist das Substantiv *Handy*, das im Deutschen ein Mobiltelefon bezeichnet. Auf Englisch nennt man ein solches Gerät jedoch *cellphone* oder *mobile(phone)*, das Wort *handy* existiert lediglich als Adjektiv und ist mit *handlich* zu übersetzen. Das Gleiche gilt für den deutschen Ausdruck *Smoking*, der einen feinen Anzug bezeichnet. Übersetzt wäre dieses Substantiv jedoch die Gerundform des englischen



Verbs *to smoke*, also *rauchen*. Ein Smoking wird in der englischen Sprache *dinner jacket* oder *tuxedo* genannt.

Die deutschen Werbetexte reflektieren die moderne deutsche Sprache. Sie sind reich am Gebrauch von Anglizismen. Werbungen in deutschen Zeitungen und die Plakatwerbung zeigen, dass sich die Werbeleute sehr genau überlegen, wer ihre Zielgruppe ist und wie sie diese ansprechen können, um den größtmöglichen Effekt zu erzielen:

*Beispiel: Billa/Merkur: "Quality Line "*

- Zielgruppe: 10 bis 12jährige: "Echt cool, die süßen Dinger" (Brandteig-Krapferln)

- Zielgruppe: 15 bis 25jährige: "I like it hot mit milden Preisen"(Ketchup)

- Zielgruppe: ab ca. 50: "Ohne Süßes werd' ich sauer (Neapolitaner) – man beachte, dass bei dieser Zielgruppe kein Anglizismus verwendet wird.

*Beispiel: Libro: „Echt spacig!"*

- Zielgruppe: 15 bis 20jährige: Die Titel der angebotenen Filme sind z. B. Strange Days, Mortal Kombat, Mission Impossible, Copykill, Twister, Moon 44, Independence Day usw. *Beispiel: Memphis: „The new leader in taste"*

- Zielgruppe: 20 bis 30jährige (Zigarettenwerbung) *Beispiel: ORF: Radio Steiermark: "Unser Air Bag - Unser Radio"*

- Zielgruppe: 15 bis 35jährige: Bild einer steirischen Ziehharmonika.

Umgekehrt gibt es aber auch englische Werbungen in englischen Zeitungen, die Deutsch verwenden, um die technische Qualität und Zuverlässigkeit hervorstreichend, für die die "Deutschen" bekannt sind. Diese Werbemittel sind also keine Eigentümlichkeit deutschsprachiger Medien. Auch die englischen Werbungen arbeiten mit Stereotypen. Nur sind die Stereotypen anders besetzt. Bei uns verleiht Englisch in der Werbung Prestige, Modernität, Mobilität, Gruppenzugehörigkeit usw.

*Beispiel: Autoreifen: Continental*

- „Dull, grey and reliable. Just what you expect from a German."

In diesem Beispiel wird das Stereotype Werbemittel ironisiert und versprachlicht. Es ist auch interessant, sich das Auftreten von englischen Anleihen auch nach Werbesparten anzusehen, denn es ist nicht so, dass alle Werbungen sich der Anglizismen bedienen, die Anglizismenverwendung ist zielgruppenspezifisch und sie ist auch produktspezifisch.

## Literatur

1. Zimmer D., *Deutsch und anders –die Sprache im Modernisierungsfieber*. Hamburg, 1997
2. Meyers Grosses Taschenlexikon. Band 1, Mannheim, 1987
3. „Englisch macht Deutsch nicht kaputt“, Spiegel online <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft>

## SETURI FONETICO-FONOLOGICE DIDACTICE (PREDAREA SEMIVOCALELOR ENGLEZEȘTI)

GRIGORE MIHAI, lector superior,  
Universitatea de Stat din Moldova

În baza literaturii, ce ține de didactica generală și particulară a limbilor străine, precum și bazându-ne pe experiența ntrastivă a limbii materne și a celei țintă (în cazul nostru româna și engleza). După o atare analiză este necesar să se procedeze la prezentarea materialului fonetic cu driluri fonetice contrastive, care include următoarele procedee și etape metodico-didactice: **cuvinte** din limba română cu sunetul /w/ care din punct de vedere fonetico-fonologic nu se întâlnesc în limba engleză, nu au înveliș sonor asemănător: /kwoatΣe/, coajă /kwoajă/, coastă /kwoastă/, coarbă /kwoarbă/, coardă /kwoardă/, doar /dwoar/, doamnă /dwoamnă/, foame /fwoame/, foarte /fwoarte/, goană /gwoană/, goarnă /gwoarnă/, moale /mwoale/, moară /mwoară/, noapte /nwoapte/, noastră /nwoastră/, etc.; **cuvinte engleze separate care nu au echivalente în română**: în transcriere: /'wO:kiN, 'i:kwɛ, 'kwɛstʌn, 'O:lwɛ, 'kwO:tɛ, 'kwikli, twin, twist, twais, swift, swept, swi:p, 'wiliŋgli, 'kwOntiti, 'kwOliti, wiΔ'aut, rik'west, rik'waiɛ, wen'evɛ, witΣevɛ, wO'tevɛ/ etc.; în ortografie: *woke, weep, wind, well, twist, twice, swift, swept, sweep, dwell, sweet, twelve, quick, quiet, quite, language, suite, linguist, assuage, persuade, what, water, when, willingly, wonderful, womanhood, workmanship, wastefully, wilderness, working, walking, wearing, waterworks, aware, glowworm, worldwide* etc.; **cuvinte** engleze cu semivocala /w/ la început, urmate de monoftongi și diftongi: *wit – wet – what – wheat – wait – while; will – well – wool – wheel – wall – whole – while; wed – wad – wood – weed – word – ward – wide – wax, watch – won - week – woo – watt - word – whz – wide – woe – wound – weird – wear – where* etc.; **cuvinte** engleze în care semivocala /w/ este contrastată cu consoana fricativă labio-dentală /v/: *whim – vim, wet – vet, - while – vile, wine – vine, wail – veil, wane – vain, weir – veer, wire – via, wow – vow, why – vie, wane – vane; one vowel, wood man voice, women’s victory*; **cuvinte** engleze în care semivocala /w/ este contrastată cu fricativa labio-dentală /f/: *weir – fear, where – fare, wire – fire, woke – folk, wine – fine, wait – fate, warm – form, worst – first, wheel – feel,*

*one – fun; cuvintele engleze în care semivocalele /w/ și /j/ sunt contrastate în perechi minimale: wet – yet, what – yacht, woo – you, were – year, worn – yawn, wield – yield, wall – yawl, whelp – yelp, whale – yale, woke – yoke; cuvinte în care /w/ este precedat de consoanele /t/ și /k/ fiind desonorizat: twice, twin, twinge, twinkle, twist, twitter, queen, quick, question, quarter, qualify, quack, quail, quaint, quake, qualm, quanta, quarrel, quarry, quash; propoziții în care /w/ apare frecvent: Where were we walking, I wondered? William wouldn't walk with us when we went to the woods last week. He awakened at once and went to the well for water. Walter was with us when we went away. We had no warning that the weather would change.; propoziții în care /w/ și /v/ sunt contrastate: I was annoyed by her veils. This kind of wine is by far better. This kind of vine is by far better. I have no idea where you can find a wiper. I have no idea where you can find a viper.; propoziții în care /w/, /f/ și /v/ sunt contrastate: Our winter vacation will be over in February. In quantum mechanics a wave particle is described by a wave packet. Removing one molecule will roughly be equivalent to making spherical holes. William was presented with a wonderful violin on his fifteenth birthday. The Born approximation will be valid for the wave function. Didn't this waiter work in Kiev or in Vilna last winter? Early values of X-ray wave-lengths are not always available.;*

**Poezii, proverbe, texte** (neoriginale și originale), în care apare frecvent semivocala /w/:

1. *When the weather is met, we must not fret; when the weather is cold, we must not scold; when the weather is warm, we must not storm; but be thankful together, whatever the weather.*

2. *Swan Swam over the sea, Swim, Swan, Swim; Swan Swam back again, Well swam Swan.*

**Driluri** fonetico-gramaticale în care semivocala /w/ apare frecvent: *Will swims well. Will does not swim well. Does Will swim well? He swims well. He does not swim well. Does he swim well? We swim well. We do not swim well; întrebări în care frecvent apare semivocala /w/: Where did you say he went?; When were you at the University on Wednesday? .*

## Referințe

1. Chițoran D., Pârlog H. Ghid de pronunție a limbii engleze. – București. – Editura Științifică și Enciclopedică. – 1989. – 206 p.
2. Lado R. Predarea limbilor o abordare științifică. – București. – Editura didactică și pedagogică. – 1976. – 262 p.
3. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку. – Москва. – Просвещение. - 1983. – 351 с.

4. Шевякова В.Е. Вводный фонетический курс английского языка. – Москва. - Наука. – 1967. – 162 с.
5. Шевякова В.Е. Коррективный фонетический курс английского языка. – Москва. - Наука. – 1968. – 179 с.
6. Эггольм Т.И. Фонетические упражнения для самостоятельной работы по коррекции произношения в лингофонном кабинете. – Москва. – 1969. – 110 с.

## PROCEDEE ÎN PREDAREA NAZALELOR LIMBII ENGLEZE LA ETAPA INCIPIENTĂ (CONSOANA [M])

**SIMION ZADOROJNÎI**, lector superior universitar  
Universitatea Real-Umanistică, Cahul

La limba engleză există trei consoane nazale [m, n, ŋ]. Toate sunt sonore și nu au corespondente surde decât ca urmare a procesului de asociație în catina vorbirii. Aceste variante/varietăți ale nazalelor nu au statut fonologic.

Pe parcursul a mai multor ani predăm consoana nazală [m] în felul următor:

1. **Caracteristica articulatorie.** Nazala [m] se rostește prin închiderea completă a canalului fonator la nivelul bazelor și aerul este împins să iasă prin cavitatea nazală. Deci, consoana [m] este formată prin blocarea curentului vorbitor cu ajutorul celor două buze, iar în loc ca aerul să iasă prin cavitatea bucală, el trece prin rezonatorul nazal. La producerea consoanei bilabiale [m] coardele vocale vibrează. Comparată cu consoana nazală [m] din română constatăm că ele sunt articulate exact / identic. A se compara cuvintele perechi în engleză și română: broomer – brumă, comb (e), coom (b) – cum, gloomer – glumă, drummer – dramă, grum – gram, mum – m-am, mull – mal, rammer – ramă, rhumb – ram, stum – stam, scum – scam, mow – m-au, mend – mend, arm – am, come, caam, calm – cam, harm, halm – ham, lama – lamă, larder – ladă, mark, marc – mac, minar – mina, kim – chim, Gim – Gim, serim – scrim, May – mei, same – seim, my – mai, mica – maica, time – taim, meter, mete, metre – mită, meaner – mină, reamer – rimă, scream – scrim, dogma – dogmă, stemma – stemă, steamer – stimă, comma – comă, comic – comic, complex – complex, dogma – dogmă, Tom – tom, tonic – tonic, topic – topic, mush – m-aș etc.

2. **Ortografia consoanei nazale engleze [m].** În ortografia tradițională engleză [m] este reprezentat prin 6 litere și îmbinări de litere:

**m** – me, man, make, my, mother, morning, much, mouth, museum, Monday; ham, sum, some, gym, jam, gem, germ, ferm, blossom, Sam, prism, home; amaze, nymph, circumvent, amid, comfort, smoke;

**me** – home, lame, time, plume, grapheme, timely, tamed, name, came, come;

**mm** – summer, simmer, hammock, hammer, common, trimmed, crammed, summed, summit, commit, immortal, symmetria;

**mb** – comb, climb, thumb, dumb, lamb;

**mn** – autumn, column, damn, solemn, hymn;

**gm** – apophthegm, paradigm, phlegm, diaphragm.

### 3. Exersarea fonetică cu driluri în transcriere și ortografie: cuvinte

separate cu sunetul [m] – me, more, may, my, mare, mix, met, muff, meal, move, march, much, mild, mount, miss, myth, mouse, many, meter, money, major, miner, margin, military, monitor; murmur, moment, mamy, memory, mummery, murmurous, momentarily, momentary, matrimony; dim, them, room, seem, arm, form, from, loom, time, home, lamb, bomb, come, term, loom, aim, swim, jam, rum, game, sum, materialism, bottom, lissom, prism; cuvinte cu finala [m], urmată tot de ea și de [n] – room mate, some money, come, Mary, some men, dim memories; gymnastics, farm noises, grim new, room number, Slim Nancy; film-maker, slim maiden, lime machine, calm manner, ohm-meter; cuvinte monosilabice care încep cu [m] după care urmează monoftongi și diftongi - meet – mix – met – mat – made – mine, mouth, mere, mare; ma'ma – mum – mime; men – man – mean – mourn – moon – main – moan; mill – mull – mall – mule – mail – mill – moi – mole; mid – mad – mud – mead – mood – maid – mode; mitt – mat – met – meet – mart – mort – moot – mute – mate – might – moat; miss – - mess – mass – moss – muss – marse – moose – mice – mouse; mist – must – mast – moist – most; mook – muck – meek – murk – mark – make – Mike; mean – meat – meal – mint – mink – mist; medal – ment – match – man – mast – Mars; mop – moss – morse – morgue – moon – mood; mud – mother – mirth – mercy – May – mail; mile – mind – mouth, mouse – mere – merestone; mare – Mary – moat, mole, moisture, moor; cuvinte monosilabice, bisilabice (și din mai multe silabe) în care consoana [m] se află în mijloc – army – amount – empire – enemy – armada – bamboo – common – demand – emblem – family – hammer – image; Jamaica – Simer – member – number – member – omen – Ruma – rumour – summer – Tumult – umpire – vermin – wimple – yeoman – ambush – bumper – comma – famine – gamble; humour – lump – lumber – limit – drummer – tarmer; cuvinte engleze în care [m] este urmată de [l, n, r, j, w] – limelight, Hamlet, team leader, Palmleaf, ram – lamb, game – law, dreamland, homeland, palm-nut, calmness, lameness, lame nun; same name, slim nurse, columnist, insomnia; palm-reader, ramrod, home rule; lime-rock, rum-runner, dream-reader; same year, farm yard, slim youth; tame yak, music mule, muse, mulatto; palm-worm, home-work; dream-world, framework, lime-work, form-word. cuvinte în care [m] este

precedat de de consoanele [t, d, p, b, k, g] – short meeting, soft miss, swift motion, old man, limited measure, cold milk, deep mine, cheap meat, ship-mate, job-master, club man, submarine, book-maker, work-mate, bank manager, gab-muff, wig-maker, rag-money; cuvinte perechi în care nazala [m] este la începutul și sfârșitul cuvântului – meat – team, might-time, mal-lame; mile-lime, mad-dam, mool-dome, main-name, make-came, mate-tame, maid-dame, mile-lime, mug-gum; May-aim, mar-arm, merge-germ, March-charm, mob-bomb, much-chum; cuvinte perechi în care nazala [m] apare la începutul și mijlocul cuvintelor – Swim-swimmer, dream - dreamer, drum - drummer, claim - claimer, trim - trimmer, room - roomer, warm - warmer, firm - firmer, torm - former, sum - summer, calm - calmer, time - timer, scheme - chemer, garm - garmmar, glim- gimmer, farm - farmer, charm - charmer, slim - slimmer; cuvinte cu nazala [m] după care urmează consoanele [z, d] alveolare – drums, names, Themes, volumes, rhymes, flames; Adam’s Kingdom’s, team’s firm’s, Pilgrim’s; Victim’s, Chum’s, Bortram’s, Primm’s, Graham’s; Chimes, Beams, aims, booms, gams, forms; termed, welcomed, slammed, deemed, seemed, formed, summed, calmed, claimed, filmed; propoziții în care nazala [m] apare frecvent – Mr. Mitchell asked to be remembered to you.; Will you come home with me to-morrow morning?; You must light a fire to warm the dining room.; Is Miss Martha Mitshem fond of music?; We saw them on Monday at the same museum.; Are there any more men waiting for admission?; Many women swim better than men.; The pamphlet mentioned some methods of making films. ; I’m sorry I made a mistake in the time.; Mary has milk every morning in summer.; Mary is merry because she got married.; Would you have time to come and see us to-morrow?; Maybe Mr. Manninng lives on Maple Street.; When we came home my mother was making some jam.; If a man deceives me once, shame on him.; if he deceives me twice same on me.; Mike missed most of them.; My mother goes to Moscow every summer.; She offered me jam and marmalade and honey in a most hospitable manner.; Come Sam and examin the mass.; The man has a map and a plan.; Falling is a form of motion.; They publish a number of articles every month.; He may estimate the data.; We must obtain important data.; Sam and Jim deal with complex problems.; Mary can you tell me the right time?; Every morning we go by metro.; When do you come home after the film?; Come here and tell me the news.; Express the idea in simple terms.; I made him take that medicine.; I’ve told Mary to make it for the second time; Poezii și dialoguri în care frecvent apare nazala [m] – Swan swam over the sea, swim, Swan swim; Swan swam back again. Well swam Swan.; A medical man was protesting

to a garage mechanic about the amount he was being charged for repairs to his Morris Minor.

-“All this for a few minutes work”, he exclaimed. “Why you people make more money than we do!”

-“Well, you see”, replied the mechanic, “You’ve been working on the same model since the beginning of time, but we have to learn all about a new model more than once a year.” După aceste driluri urmează texte neoriginale și originale în care frecvent apare nazala [m].

### Referințe bibliografice

1. Alterbaun I., Buck J. *Listen – Speak*. - New York City Technical College, City University of
2. New York. - Kendall / Hunt Publishing Company. – 2003. – 485 p.
3. Bogdan M. *Fonetica limbii engleze*. – Cluj. – Editura Științifică. – 1962. – 311 p.
4. Chițoran D., Pîrlog H. *Ghid de pronunție a limbii engleze*. – București. – Editura Științifică și
5. Enciclopedică. – 1989. – 206 p.
6. Gogălniceanu C. *The English Phonetics and Philology*. – Iași. – Chemarea. – 1993. – 345 p.
7. Балинская В. И. *Орфография современного английского языка*. – Москва. – Высшая
8. школа. – 1967. – 327 с.
9. Селезнев В.Х. *Пособие для совершенствования навыков английского произношения*.
10. 1979. – 182 с.
11. Шевскова В.Е. *Вводный фонетический курс английского языка*. – Москва. – Наука.
12. 1967. – 162 с.
13. Эггольм Т.И. *Фонетические упражнения для самостоятельной работы по коррекции*
14. *произношения в лингафонном кабинете*. – Москва. – 1-й МГПИИЯ. – 1969. – 111 с.

### CUNOȘTINȚE DE LIMBĂ :: COMPETENȚE DE COMUNICARE. CÎTEVA PROBLEME CE ȚIN DE CALITATEA CUNOȘTINȚELOR DE LIMBĂ STRĂINĂ

Mihail RUMLEANSCHI, dr., conf.  
Universitatea de Stat „A. Russo”

Cît de mulți, printre adulții profesional activi, sînt decepționați de cunoștințele de limbă străină căpătate la lecțiile din școală sau la facultățile nefiologice! E interesant că nimeni nu înțelege de unde vine această decepție.

Explicația este simplă: sînt decepționați pentru că după ce au depus atîtea eforturi pentru a obține *cunoștințe de limbă*<sup>1</sup> necesare pentru a purta o conversație, ei sînt nevoiți să constate că nu dețin *competențele de comunicare*<sup>2</sup> de care au nevoie. Ei percep cu greu un discurs în limba străină, mai ales în formă orală, înțelegînd doar numai în linii foarte generale sensul lui, iar încercările de a conver-sa sînt rudimentare, fragmentare chiar, fără a mai vorbi de nivelul lor gramatical.

Pentru mulți constatarea aceasta este descurajantă, mai ales atunci cînd ea nu este însoțită de nici o explicație, de nici o propunere de soluționare. Este vorba, bineînțeles, de a nu arunca cu piatra în sistemul școlar care asigură în ansamblu crearea unor baze de cunoștințe destul de bune, nici de a incrimina pricina cursu-rilor de limbă străină de la facultate. Afît sistemul școlar, unde se realizează achizi-ția cunoștințelor de limbă, cît și cel universitar în care se fac tentative de a îmbina aceste două componente, îndeplinesc un rol bine determinat. Însă nici primul sistem (școlar), nici cel de al doilea nu poate permite trecerea eficientă de la cunoștințele de limbă la competențele comunicative. Pur și simplu, pentru că achiziția cunoștințelor de limbă prin prisma metodelor de predare utilizate actualmente crează numai baza materială a *competențelor de comunicare* și nu formează aproape deloc *perceperi de comunicare*. Cunoștințele de limbă sînt create mai mult în mod individual, ori episodic cu ajutorul profesorului, pecînd formarea competențelor de comunicare înaintează anumite cerințe obligatorii. Ele sînt indicate mai ales pentru facultatea la care se formează specialiști de limbi străine.

Componentele de bază ale unei comunicații sînt, după cum se știe, locutorul, alocutorul, codul lingual și situația de comunicare. Însă în procesul de predare, unde se cultivă perceperile de comunicare, pe lîngă ele mai sînt necesare:

1. crearea *ambianței vizorio-spațiale* a comunicației care introduce studen-tul într-un spațiu neformal, netradițional. Avem în vedere aranjarea

---

<sup>1</sup> *Cunoștințele de limbă* reprezintă informația pe care o deține beneficiarul despre unitățile linguale, despre normele gramatitice și stilistice caracteristice unei limbi.

<sup>2</sup> *Competențele de comunicare* reprezintă un ansamblu de perceperi de manipulare a cunoștințelor de limbă pe care le deține beneficiarul, utilizat cu scopul de a codifica sau decodifica informațiile linguale sau / și paralinguale.



locurilor de studii în aulele universitare. Plasarea tradițională „militărească” a studenților, unii în spatele altora, cu un spațiu de vedere blocat de spatele colegului, limitează la maximum posibilitățile de încadrare a fiecăruia în situațiile de comunicare. În așa fel se organizează numai contactul dual între profesor și student. Însă pentru a echilibra o comunicare este necesar de a vedea reacția partenerilor, atitudinea lor față de informația transmisă, impresia cauzată de ea, care se manifestă într-o mare măsură prin intermediul expresiei ochilor și a feței. Vorbitorul caută întotdeauna să capteze privirea celor cu care conversează și în acest sens contactul vizual devine unul dintre cei mai necesari factori de organizare ai comunicației. El reglementează aspectul fatic al schimbului de replici - energia de emisie a enunțurilor precum și argumentarea lor. Foarte des e de ajuns numai o privire a partenerului pentru a limina șirul vorbirii, sau a-l curma pe deplin. La lecțiile practice de limbă studenții trebuie să fie plasați în semicerc, să aibă acces liber la tablă, hartă, ieșire, să se apropie fără a face probleme cuiva de oricare coleg al său pentru a cere sau a oferi o informație, pentru a conlucra cu el.

2. *suportul didactico-material al comunicației* care asigură schimburile de idei, interpretările, comentariile, argumentările emise de toți studenții, sau de majoritatea lor trebuie să fie actual, adică să reflecte evenimentele zilei. În unele țări din apus (Elveția, parțial în Germania) sistemul de predare primează încetul cu încetul ideea de manual. Planul disciplinei practice de limbă trasează numai în linii generale obiectivele și conținutul lui. Profesorul apelează în procesul de pregătire către lecții la mai multe surse, inclusiv și la manual, bineînțeles. Însă sursele esențiale sînt revistele, ziarele, emisiunile televizate și radiofonice înregistrate pe casete, cărțile de literatură contemporană, ilustrațiile, diagramele etc. Astfel, la lecții se discută materiale pe care mai apoi studenții le pot audia în diferite interpretări și aspecte, pot face referințe la discursurile pronunțate de liderii țării, la diferite surse informative. Profesorul nu trebuie să facă spectacol, înaintîndu-se în prim plan și influențînd dictatorial schimburile de opinii. El numai ghidînd fluxul de comentarii și argumentările locutorilor, intervenind în cazurile de blocare a discuțiilor sau în cele de deviere a lor.

3. Nici un copil nu a început să vorbească limba sa maternă fără să treacă prin mai multe mii de ore de audiție activă. Nimeni nu poate spera să vorbească bine o altă limbă fără a găsi mijloacele de a o înțelege bine. Ceea ce înseamnă că fiecare trebuie să se „expună” personal în situația de recepție activă a discursurilor autentice și logic îngemănate ale unui număr mare de locutori ai acestei limbi. Nici un număr de ore de formare instituțională - fie că este vorba de orele de formațiune școlară într-o clasă deseori mai

numeroasă decît 30 de elevi (din care se ştie că ele procură fiecăruia ocazia de a vorbi efectiv timp de aproximativ o oră și jumătate pe parcursul a nouă ani), fie că vorbim de cursurile de circa 80 ore în formațiunea universitară la facultățile nefilologice în grupe de 15-18 persoane – nu pot egala efectivitatea unei confruntări auditive individuale cu limba în studiu. De unde apare necesitatea a două tipuri de cabinete: unul *fonetic* unde studenții audiază în mod pasiv diferite înregistrări și formează deprinderi de articulare și comprehensiune a textelor și altul *didactico-lingual* în care ei se antrenează în conversație (formulează întrebări, dau răspunsuri, comentează, explică etc.) vizionînd secvențe de emisiuni televizate, audiind texte și discursuri prealabil înregistrate și îndeplinind o serie de însărcinări elaborate de profesori, făcînd comentarii proprii asupra unor texte, dialogînd cu calculatorul ș.a. Iată aici am putea vorbi de lucrul individual eficient organizat al studenților în lumina transformărilor ce țin de procesul de la Bologna cînd numărul de ore de contact auditorial se micșorează atît de simțitor. Posibilitățile pe care le oferă mass-media constituie astăzi un mijloc foarte eficient pentru dezvoltarea competențelor de comunicare, cu condiția ca materialul brut pe care îl oferă emisiunea televizată într-o limbă străină să fie transformat într-o *mediație didactică* unde informațiile vizionate inițiază activități și evaluări prin prelucrarea lui în sisteme de exerciții, mai ales cu caracter anticipativ, adică studentului i se propun exerciții cu lacune pe care el, vizionînd / ascultînd secvența înregistrată găsește elementele ce lipsesc și reconstituie cronologia evenimentelor. Astfel „polarizat” asupra unui număr de probleme spre rezolvare, studentul va orienta auzul său întru a găsi, în secvența video sau textul înregistrat măcar o parte din răspunsurile cerute, fără a-și da seama că de fapt el lasă să treacă valul de cuvinte care l-ar fi inundat foarte repede fără această ghidare: în loc de a se îneca încercînd să analizeze intelectual și pe rînd fiecare element din discurs, adică să traducă mental ceea ce aude, studentul este condus prin însăși însărcinarea propusă spre rezolvare, evitînd obstacolele apărute pentru a nu se interesa decît de ceea ce îi va permite să umple lacunele incorporate în exercițiu, adică să *înțeleagă ceea ce așteaptă*. A înțelege un mesaj, în deplinul sens al cuvîntului, înseamnă a fi capabil de a-i construi sensul. Dincolo de simpla recepție pasivă, vizuală sau auditivă, se întrevede un proces dinamic pe care fiecare trebuie să și-l elaboreze treptat, zi cu zi. Iar aspectul *audierea* trebuie perimat și diluat în tot procesul de predare. Audierea nu trebuie să fie ocazională, ci permanentă.

4. Un loc aparte revine formării traducătorului / interpretului. Dacă studenții care se pregătesc pentru a deveni profesori de limbă străină au, conform planului de studii, două practici pedagogice, cei care îmbrățișează

profesia de traducător nu au nici una. Poate numai întâmplător le revine unora ocazia de a servi ca inter-pret la vre-o una din întâlnirile cu oaspeții ocazionali ai Universității. Dar aceasta este absolut insuficient. O ieșire din situație ar fi implementarea unor practici de creare artificială a situațiilor de traducere care să completeze armonios abilitățile achiziționate în sălile de studii. Printre ele am putea numi următoarele:

- competiții de interpretare a discursurilor oamenilor de vază pronunțate în limba de studiu (înregistrate sau pe viu);
- interpretarea discursurilor persoanelor invitate special de la alte facultăți (profesori, administratori);
- organizarea unui birou de traduceri, activitatea în care să fie documentată și luată în considerație la evaluarea pe semestre;
- traduceri în scris a diferitor materiale (texte de discursuri, documente oficiale, texte literare, dări de seamă) etc.

Într-un cuvânt, procesul de la Bologna cere nu numai prelucrarea planurilor și programelor de studii, dar și o importantă remodelare a metodelor de predare.

### **TEACHING ENGLISH VOCABULARY: PROBLEMS, PRACTICES, PERSPECTIVES**

**Valentina ȘMATOV, dr., conf.,**  
Universitatea de Stat "A. Russo"

Teaching English vocabulary presents many problems because of its vast size and constant enrichment and expansion. According to various sources there may be about three million words in the English language, about eight hundred thousand words registered in English dictionaries and some thirty thousand words in daily use of an English speaker.

How many English words should there be in the mind of our students to make them proficient users of the English language?

The problem seems to have been solved by the introduction of core vocabulary concept whose main objective is to limit the number of words for teaching, focusing attention on the most frequent, most useful, most productive words in meaning, word derivation and collocability. Approximately, three thousand words may constitute core vocabulary of an English student.

Core vocabulary should also take into account special vocabulary to meet the professional needs of students and their interests. For example, a graduate student vocabulary at foreign languages faculty includes linguistic and literary terminology, conversational clichés and mass media words and expressions.

Lists of recommended vocabulary should be the result of lexical research and be a part of lexical syllabus, a guide for teachers and students.

What should we teach students first: words or vocabulary learning strategies?

The number of approximately three thousand words may hardly guarantee high level proficiency, thus students must be taught vocabulary learning strategies to be able to upgrade their vocabulary on their own. The study of Modern English Lexicology lays the theoretical foundation for the formation of vocabulary learning strategies and they must be further consolidated in the classes of practical English. It is important to promote the students' abilities to cope with new and unfamiliar vocabulary items and to refine their abilities to make intelligent guesses.

The best friend of students remains a Dictionary and students should be well equipped with different types of English dictionaries and spend much time on reading the information provided in them, developing skills in their use. The knowledge of available reference books and dictionaries is crucial to training professionals. Linguistic research should begin with dictionaries and result in the improvement of lexical syllabus.

At present, there appeared new computer-based sources, indicating frequency, range and coverage of English words but in our teaching practice we still rely on our intuition and the vocabulary provided by English coursebooks in current use.

How can we update and upgrade our vocabulary?

No matter what kind of English coursebook is used, as a rule, it fails to meet all teachers' requirements and tastes of every student. Vocabulary of any coursebook should be upgraded depending on the aims of the course and its users. Picking up typical collocations and idioms from mass media helps students to upgrade their English and international culture and provides observations on contemporary vocabulary use. Listening to BBC radio and television is a real test for our students' knowledge of English vocabulary. Research on new words and new tendencies in vocabulary development must be undertaken both by teachers and students.

What techniques succeed best with students?

In the light of learner-centered approach the most effective activities are those where the students are in the center of input, storage, and retrieval of active vocabulary. Among the most fruitful activities there are mini-speeches, interviews, snowball stories, tests for friends, crosswords, word webs and vocabulary projects. They are designed and performed by the students themselves with the view of recycling active vocabulary.

Teaching English vocabulary to foreign students should be based on similarities and differences between English and their mother tongue. Lexical syllabus must identify the so-called false friends of a translator and plan the activities to deal with them.

Theory, practice and research into vocabulary should go hand in hand with creating a friendly environment for studying English.

### SEMANTIC DIFFICULTIES IN TEFL

VICTORIA ROTARI, university assistant  
“A. Russo” Balti State University

*It is often assumed that the problem of transmitting the ideas of the national or cultural group to members of another national or cultural group is principally a problem of language.....can always be solved by the use of the appropriate linguistic techniques.*

(Edmund S. Glenn)

Communication is the essence of our living and how to make it successful is a constant preoccupation of all the humans. Nobody can say exactly what the reason of misunderstanding is. There are opinions and opinions. An eminent professional philosopher, Professor Max Otto, and a very prominent layman, President Eisenhower, have stated that each man has a philosophy, even if he is not aware of this fact. They try to emphasize that people think in accordance with their patterns of thought, that have been inherited or developed. In fact, *we tend today to use the expression **national character**, which should not blind us to the fact that **character** is in reality the embodiment of a philosophy or the habitual use of a method of judgement and thinking*<sup>1</sup>-as Glen says. Association of ideas plays a great part in thought, thus each man's past. For example the word *colonialism* carries particularly irritating connotations only to Americans, Roumanians, it carries no such connotation to Frenchmen, Englishmen. That is why they do not understand each other's attitude. It is anchored in the history.

As you see the misunderstanding appears, because it does not embody the ideological position recognizable to one of the parts. Moreover it brings home the idea that there are two sides to every question.

A TEFL teacher takes a great responsibility, as he should implement in his students' minds this concept. I completely agree with Professor Karl Pribram's revolutionary idea of the existence of four patterns of thoughts. As both teachers and students are foreign speakers the only way to be more or less linguistically

---

<sup>1</sup> Fawcett *The use and Misuse of Language: Oxford Press, 1963-pp45*

correct is the attempt to use the four patterns. The great majority of teachers suggest that the students should think immediately in the Source Language, if he wants to achieve results. This is impossible, because the idea comes in the mother tongue. The teacher's purpose is to make his disciple use the patterns, if he wants to approach to this nation's way of thinking.

Universalistic Reasoning. It is based on the premise that the human mind is able to grasp directly the order of the universe. Reasoning is credited with the power to know the truth with the aid of given general concepts and to establish absolutely valid rules for the organization of the humans relationships in accordance with these concepts. Universalistic Reasoning proceeds from the general to the particular; it believes that general concepts possess a reality independent from their components. The sentences and the situations that enter this Pattern do not bring any problem to foreign speakers as General ideas are translated without difficulty. The only problem here is British and American metric equivalents.

### **British**

**1 fluid=0.03 litre**

1 gil=0.14 litre

1 pint=0.58 litre

1 quart=1.136 litre

1 peck=9.092 litre

### **American**

1 pint=0.55

1 quart=1.101litre

1 peck=8.81 litre

Nominalistic or Hypophetical Reasoning. Nominalistic philosophy rejects the belief that general concepts have a reality of their own; instead it considers them as names, as convenient categories, more or less arbitrarily established by human minds. Reasoning proceeds from the particular to the general. Here teacher should help the student to think globally. A foreign speaker should be taught history and structure. Thus for example: in French and English there is the concept of underground, but each of the languages sticks to its own peculiar word. French visitors to New York are in general highly critical about their subway. What repels them is not the dirt or the crowding, but the evident lack of the comprehensive planning in the geographical distribution of the lines. The argument is that the New York subway is the one which carries the greatest number of people the most rapidly over the greatest distances from home to work and vice-versa. The Paris Metro ,on the contrary, covers all of Paris like a spider web.

Convenient changeover stations make it possible to go from one monument to the other. At the same time it is extremely slow. For us, Roumanians, it makes no difference as we do not have Metros.

When I have mentioned above of global thinking I meant that the teacher's primary aim is to penetrate into the core and make the students understand it.

Intuitional reasoning. This type of reasoning stresses intuition rather than systematic cogitation. It is thus in a position to ignore some of the basic apposition between nominalism and universalism. This pattern is used at an advanced level where there is a very good linguistic practice. The great problem of foreign speakers is the preposition. Often students and teachers guess what preposition should be used. You may disagree that guessing is a good thing, but the native speakers do not think what they are saying. Maybe achieving this level you can consider that you have a feeling for the language.

Dialectic Reasoning. Dialectics are derived from universalism and it believes in the possibility of full understanding of the universe through reason. It can not be achieved with the aid of rigid concepts, it is an ever changing phenomenon. The teacher should explain to the students that there may be many variants, depending on age, experience, intuition, knowledge. One and the same text may be transmitted by one and the same person differently. We, foreign speakers, have the right to be a little bit mistaken.

To sum up, it appears that all the semantic difficulties that TEFL teachers and students come across can not be solved. Even an imperfect method of classification may greatly help in analyzing patterns of thought as they appear in different cases, and thus to make easier to overcome obstacles in communication. Finally, this does not mean that we, foreign speakers, and they, native speakers, understand each other.

## **Bibliography**

1. Fawcett *The Use and Misuse of the Language*; Oxford Press, 1963, pp20-63
2. Mounin, G *Introduction a la semaseology*: Paris-1970, pp10-26
3. *Compact Oxford Reference Dictionary*; Oxford University Press, 2001
4. *Macmilan English Dictionary*: Selwood System, 2002

## **SOME STRUCTURAL CHARACTERISTICS AND PECULIARITIES OF THE FORMANT -S AND OF-PHRASES IN ENGLISH"**

**Anna Symaka, Magister.**

This article is devoted to the detailed research of the Possessive case of English nouns; the attention is focused on the prepositional phrase which denotes the same grammatical relation as the inflectional possessive case. In the paper a systematic approach to the study of of-phrases is undertaken, comparative analysis of the use of the inflectional and analytical Possessive in the sentence is performed.

In the course of linguistic investigation the category of case in English has become one of the vexed problems of theoretical discussion. The special views advanced at various times by different scholars should be considered as successive stages in the analysis of this problem. The view which approaches the English noun as having completely lost the category of case in the course of its historical development sharply counters the theories which existed before. That is the lingual unit that is named the genitive case" by force of tradition, would be in reality a combination of a noun with a postposition [i.e. a relational post position word with a preposition word possessing preposition-like functions].

Case is the category of a noun expressing relations between the thing denoted by the noun and other things, or properties, or actions and manifested by some formal sign in the noun itself. Thus case is part of the morphological system of a language.

Actuality of this work is conditioned by insufficient elaboration of theory and practice of the description and analysis of the category of case. Selection of the topic of the research is determined by its actuality for morphology, which corresponds to practical grammar.

The material studied through investigation i.e. theoretical and practical books on grammar served as a basis for the following elaboration of the theme. Thus, in spite of a considerable number of works dedicated to different viewpoints of gender (Blokh, Rayevska, Quirk, Huddleston) scientific novelty of the research is that it shows an indisputable parallelism of functions between the possessive case of English nouns and the prepositional constructions as their subsidiaries resulting in the optional use of the former in sentences.

The object of the study is the function of the formant 's and of-phrases, the common and distinctive features of their use in sentences.

The main method used in the study is a descriptive one which served to show the variety of the sentential and phrasal patterns of expressing the genitive case.

That is, the objective of the study is to investigate some structural characteristics and peculiarities of the formant -s and of-phrases in English.



And to show that the preposition of serves not only to substitute the formant s but forms an independent " genitive. E.g.: with nouns denoting living beings the of - phrase is used instead of the possessive case:

1) When the indefinite article or a pronoun precedes the governing noun: There was a friend of Macduff who heard the angry expression.

2) When the governing noun has an attribute expressed by a noun with a preposition or a subordinate clause:

She is the sister of the girl with whom we were at school together. Special attention has been given to show the great variety of patterns where the preposition of occurs.

The theoretical value consists in drawing a clear picture of the usage of the formant s and the preposition Accordingly the practical application of this knowledge in the process of teaching as well as in the work-shops will make it easier to chose the appropriate genitive" or the of- prepositional pattern".

Generally speaking, the -s genitive is favored by the classes that are highest on the gender scale, i.e. animate nouns, in particular persons and animals with personal gender characteristics. Although we can say either the youngest children's toys or the toys of the youngest children, the two forms of the genitive are not normally in free variation. We cannot say, for example, \*the roof's cost or \*the hat of John.

The following four animate noun classes normally take the -s genitive, but the of -genitive is also possible in most cases:

- (a) Personal names: Michael's voice
- (b) Personal nouns: a tailor's dummy
- (c) Collective nouns: the nation's social security
- (d) Higher animals: the horse's neck

The inflected genitive is also used with certain kinds of inanimate nouns:

(e) Geographical names countries: Ukraine's development  
Locative nouns' denote regions, heavenly bodies, institutions, etc: the Church's mission

- (f) Temporal nouns: a fortnight's holiday

Note. - The possessive case is used with some adverbs of time derived from nouns - today, yesterday, tomorrow: the evening's performance

(h) Sometimes with names of seasons, months and days: December's dusk  
But these nouns are generally used without any inflexion: December night

(g) Nouns of Special interest to human activity': the experienced actress's instinct. The meanings of the genitive can be shown by such sentential or phrasal analogues. The following include the more common

meaning of the genitive, and we add, for comparison, a corresponding use of the of - genitive where this is possible

## Genitives Analogues

- (a) possessive genitive
- (b) Arthur's brother\* Arthur has a brother
- (c) (b) subjective genitive
- (d) Bernard Higginbotham's existence Bernard Higginbotham existed
- (e) (c) genitive of origin
- (f) Kipling's poems Kipling wrote poems
- (g) (d) objective genitive
- (h) the other's mercy (+) pity the other
- (i) (e) descriptive genitive
- (j) a girls' boarding - school a boarding - school for girls  
(f) genitive of measure or extent
- (k) a moment's silence
- (l) The given survey of the semantic types of the genitive is by no means exhaustive in any analytical sense. The identified types are open both to subtype specifications, and intertype generalizations (for instance, on the principle of the differentiation between subject - object relations which Rayevska and others give), and the very set of primary types may be expanded.
- (m) In principle the genitive case is also possible with nouns denoting inanimate things and abstract notions, but it is not common and may be found only in literary style. In the following instances the use of the possessive case is closely connected with personification (reference to the nouns he or she)
- (n) (i) With the nouns sun, moon, earth: the sun's rays  
(ii) With the nouns ship, boat, vessel, etc.: the vessel's deck  
(iii) With abstract nouns (especially in poetry): Music's voice  
the set (a) permit of while the examples with length, reach, throw, and worth in (b) are idiomatized' and do not permit an of - genitive:
- (o) (a) edge: the water's edge (b) length: at arm's length reach: within arm's reach end: at his wits' end throw: at a stone's throw surface: the water's surface worth: their money's worth; for +sake: for God's sake

There are also pleonastic patterns with the post-positional genitive intensifier own used with the s-form, e.g.: to be one's own mistress  
There is considerable overlap in the uses of the two genitives. Although either may be possible in a given context, one of them is, however, generally preferred by native speakers for reasons of euphony, rhythm, emphasis, or implied relationship between the nouns. The use of the -s genitive is very common in headlines, where brevity is essential.

Furthermore, the -s genitive gives prominence to the modifying noun. Compare: HOLLYWOOD'S STUDIOS EMPTY :: THE STUDIOS

OF HOLLYWOOD EMPTY The of-phrase in Modern English is widely current in various types of structures, denoting: the idea of quantity or part (partitive genitive), e.g.: a piece of bread[26, 14] etc; material of which a thing is done, e.g.: a dress of silk; position in space or direction, e.g.: south of Moscow, within 10 miles of London; relations of time, e.g.: of a evening, of late, all of a sudden; attributive relations, e.g.: the language of a child=a child's language, etc.; composition or measure, e.g.: a pair of puppies, a herd of cattle.

We have underlined that the genitive case can be expressed in two ways, each of them having its restrictions and peculiarities.

### **Bibliography**

Blokh M.Y. A Course in Theoretical English Grammar. - M.: Higher School, 2003. - 423 p.

1. Huddleston R. Introduction to the Grammar of English. - Cambridge: Cambridge University Press, 1992. - 537 p.
2. Rayevska N.M. Modern English Grammar. - K.: Higher School, 1976. -261 p.

## **ОБРАЗНАЯ ПРИРОДА «ФАНТАСТИЧЕСКОГО» В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

**ЕКАТЕРИНА НИКУЛЬЧА**, ассистент,  
Бэлцкий Государственный Университет

Для раскрытия понятия «фантастическое» целесообразно проанализировать имеющиеся определения фантастики.

«Фантастика — мир причудливых представлений и образов, рожденных воображением на основе усвоенных ранее фактов реальной жизни» [3,432].

«Фантастика — разновидность художественной литературы, ее исходно идейно — эстетической установкой является диктат воображения над реальностью, порождающий картину «чудесного мира», противопоставленного обыденной действительности и привычным, бытовым представлениям о правдоподобии» [1,201].

Геро фон Вилперт в „Sachwörterbuch der Literatur“ описывает понятие фантастической литературы. Он понимает ее с одной стороны как, „Sammelbegriff für alle Literatur außerhalb religiös-mythologischen Kontexts, die die realistische Ebene überschreitet zugunsten des Irrealen, Surrealen, Wunderbaren, Übernatürlichen, Zauberhaften, Un-

heimlichen, Bizzaren, Grotesken, Okkulten, Traumhaften, Unbewussten, Halluzinatorischen, Visionären, Gespenstisch-Geisterhaften oder deren verschiedener Kombinationen“ [5,607].

В качестве подтверждения своих утверждений исследователями нередко приводятся ряд имен авторов — фантастов. Перечислим наиболее часто упоминаемых писателей: Д.Свифт, Э.Т.А. Гофман, Ф. Кафка, Н.В. Гоголь, М.А. Булгаков, М. Шелли, Э.А. По.

В одних описаниях понятия фантастического подчеркивается его возникновение под воздействием реального мира. Г. фон Вилперт, выделяя различные виды «фантастического» в художественной литературе, различает такие их признаки, как ирреальность, ощущение таинственного и в то же время гротеска — и все это в подсознании. При рассмотрении фантастической литературы в более узком смысле немецкий литературовед делает особый акцент на взаимодействие мира фантазии и реального мира. Все эти описания с разных сторон рассматривают фантастику, ее природу, свойства. Необходимо выделить важное свойство фантастического, указанное в числе других Г. фон Вилпертом, собственно, на сделанную автором оговорку: «выходящей за рамки религиозно-мифологического контекста». Значит, Фантастическое, по мнению исследователя, не связано с религиозными представлениями человека.

По нашему мнению, фантастическое начало в художественной литературе наиболее ярко представлено у Э.Т.А. Гофмана. Он — немецкий романтик, представитель гейдельбергской школы. В период его творчества происходит переосмысление средневековой культуры и традиций народного творчества. Романтики не только собирают, но и перерабатывают народные сказки и легенды, о чем свидетельствуют сборники сказок и легенд братьев Grimm. („Kinder- und Hausmärchen“, „Deutsche Sagen“ von J. und W. Grimm). Характерный для их творчества мотив «одиначества» тесно связан с другим важнейшим мотивом романтиков — мотивом «ночи», составляющим неразделимое целое с демоническим началом, хаосом и безумием. Противопоставленная ночи рациональная действительность дня является спасением из мира ужаса и кошмаров.

Характерна в этом отношении сказка Э.Т.А. Гофмана «Золотой горшок» (“Der goldene Topf“). Она целиком проникнута фантастичностью. Двойственное состояние главного действующего лица сказки — студента (переходы из реальности в ирреальность) проявляются уже с первых страниц произведения. В день Вознесения студент Ансельм,

гуляя по Дрездену, из-за своей неуклюжести опрокидывает корзину с яблоками и, расплачиваясь за нанесенный ущерб, отдает торговке кошелек со всем его содержимым. Неуклюж Ансельм всегда, особенно при разговоре с дамами, он или опрокидывает стакан, или задевает за скамейку. Провожая домой влюбленную в него Веронику, дочь конфектора Паульмана, он счастлив уже тем, что лишь один раз оступился, попав в единственную лужу на всем их пути и только «немного забрызгал белое платье Вероники» [2,13]. Подобное поведение студента Ансельма выделяет его из «фигурного» ансамбля сказки. Все преследующие Ансельма неудачи лишь усугубляют его неустойчивое состояние: он предается мечтаниям, «витанию в облаках». И именно в миг наивысшего полета своей фантазии Ансельм видит золотисто-зеленую змейку — нечто прекрасное, мечту.

Типичный романтический герой-мечтатель, не находящий себе места в реальном мире, мечущийся в нем и не видящий никакого выхода из жизненных неудач, и от этого еще сильнее погружающийся в созданный им самим воображаемый мир, пока еще наполняющий реальность, он в этой воображаемой им действительности не совершает поступков, которых должен был бы стыдиться. Темно-голубые глаза Серпентины влекут студента, и в нем рождается сильное чувство—любовь. Змейка же оказывается заколдованной дочерью Саламандра, Серпентиной, освободить от чар которую можно, лишь женившись на ней, что после преодоления многих преград удастся студенту Ансельму. В награду за верность и любовь молодожены получают подарок – золотой горшок - символ счастливой, беззаботной жизни. Таков сюжет этого фантастического произведения, где ирония пронизывает все линии изображения.

Созданные Э.Т.А. Гофманом образы, сама сюжетная канва произведения, свидетельствуют: змейка, превратившаяся в девушку, борьба за любимую со злом, чувство любви, пробудившееся к ней (не человеку), и далее награда, ожидающая победителя, являются не чем иным, как сказочными элементами, переосмысленными писателем в фантастическое.

Борьба со злом принимает в сказке из новых времен несколько необычное для этого эпического жанра выражение. Вероника, чувствует, что теряет Ансельма и тогда она ищет совета и помощи у своей старой няни Лизы-колдуньи. Колдунья назначает время для совершения задуманного – ночь осеннего равноденствия. Согласно средневековым трактатам о природе колдовства, ночь с 23 на 24 сентября считается благоприятной для проведения всевозможных колдовских обрядов.

Вероника и старая Лиза отправляются к намеченному месту, выбранному не случайно, - перекрестку дорог. Их сопровождает черный кот, верный спутник колдунов и ведьм, освещающий им путь искрами из глаз и зажигающий магический огненный круг. Процесс изготовления волшебного зеркала и произнесение заклинаний описаны очень детально с соблюдением всех установленных в этой области канонов. Помощь сверхъестественных сил, непосредственное обращение к ним посредством заклинаний и ритуалов — проявление мистики. Это образует еще одно наслоение на основной сюжет сказки.

Таким образом, сюжет усложняется от перечисления элементов нереального, а также магии, мистического. Мы видим, как в художественном тексте Э.Т.А. Гофмана оригинально, по-особому проявляется фантастическое начало, которое пронизывает все элементы сказки — ее сложный сюжет, ее необычные персонажи. Это выражается в деталях повествования, проникнутого ироническим авторским отношением. Так художественные тексты наталкивают на мысль, что описания природы фантастического необходимо углубить, уточнить, связать его с различными художественными текстами.

### **Список литературы**

1. Большая Советская Энциклопедия. (В 30 томах.) Гл. ред. А.М. Прохоров. Изд. 3-е. М., «Советская Энциклопедия», 1977. Т. 27. Ульяновск—Франкфорт. 1977. 624 с. с илл., 27 л. илл., 5 л. карт.
2. Гофман Э.-Т.-А. Золотой горшок. — М.: Сов. Россия, 1991.—320 с.
3. Словарь литературоведческих терминов. Ред.-сост.: Л.И. Тимофеев и С.В. Тураев. М., «Просвещение», 1974.—509 с.
4. Художественный мир Э.Т.А. Гофмана/И.Ф. Бэлза, О.К. Логинова, С.В. Тураев, Д.Л. Чавчанидзе.—М.: Наука, 1982.—296с.
5. Sachwörterbuch der Literatur/ Gero von Wilpert.—1.-7. Aufl. Kröners Taschenausgabe Bd. 231 8., verb. u. Aufl.—Stuttgart: Kröner, 2001, 925 S.

## **MODELUL ABSOLVENTULUI UNIVERSITAR: ABORDARE AXATĂ PE COMPETENȚE**

**VLADIMIR GUȚU**, dr. hab., prof. univ.,  
Universitatea de Stat a Moldovei

Noțiunea de „model” pentru prima dată a fost utilizată încă în sec. XVII. Renumitul filosof german G. Leibniț aborda această noțiune drept echivalent informațional al obiectului constituit în anumite scopuri practice.

DEI definește noțiunea de „model” ca „ceea ce este făcut sau ales pentru a fi reprodus sau imitat, prototip, machetă”. [1].

În ultimii 20-30 de ani, în special în literatura de specialitate editată peste hotare, au apărut un șir de lucrări vizând problemele „modelelor”, care ne permit să creăm imagine reală despre viitoarea activitatea profesională a unui specialist [2,3].

Modelele prezentate se bazează prioritar pe conceptul de competență.

Termenul „competență” (trad. lat. – corespundere, coraport) are două semnificații: a) sfera împuternicirilor unei persoane; b) capacitatea de a acționa în situații imprevizibile.

Dacă reieșim din această definiție în modelarea rezultatelor învățării, putem evidenția caracteristicile ei de bază: domeniul de activitate; gradul de incertitudine a situației; posibilitatea de a determina modul de acțiune; fundamentarea (argumentarea) modului determinat (empiric, teoretic, axiologic).

Există o interdependență între nivelul de educație și diversitatea modurilor de acțiune pe care le posedă persoana. Din acest punct de vedere, capacitatea studentului de a reproduce un volum impunător de conținut dificil ca structură, nu poate fi abordată drept o caracteristică a nivelului înalt al educației.

La momentul actual procesul didactic în universități nu asigură pe deplin formarea nivelului de competență a studenților, suficient pentru soluționarea eficientă a problemelor în condițiile societății în schimbare. Scopul universității este de a forma competențele axate pe cultura generală a personalității și competențele orientate spre realizarea obiectivelor profesionale specifice domeniului de activitate.

Prin competențe de referință, rezultate din studiile la universitate, presupunem capacitatea studentului de a acționa (a decide) independent în soluționarea unor probleme actuale determinate de contextul profesional / personal. Organizația Internațională a Muncii, abordează această noțiune drept capacitatea omului de a mobiliza în cadrul activității profesionale cunoștințele și capacitățile, utilizând metode adecvate esenței acțiunilor.

Ținând cont de esența conceptului de competență de referință, remarcăm necesitatea asigurării unui grad de generalitate în scopul prevenirii unei viziuni unilaterale și a inerției absolventului în cazul posibilei diversități a problemelor cu care se va confrunta pe piața muncii.

Remarcăm, în continuare, unele particularități ale abordării competențelor de referință formate de instituțiile superioare de învățământ. În primul rând, reliefăm capacitatea de a acționa eficient atât în domeniul instructiv (educațional), investigațional, cât și în domeniul profesional/social. În al doilea rând, evidențiem capacitatea de a acționa în situațiile când apare nece-



sitatea de rezolvare/soluționare a situațiilor de problemă și de evaluare independentă a rezultatelor. În al treilea rând, se are în vedere soluționarea problemelor actuale pentru student.

Cu toate acestea, trebuie să remarcăm că abordarea axată pe competențe nu neagă valoarea cunoștințelor, despre care deseori vorbesc adepții abordării tradiționale. Mai mult ca atât, cunoștințele pot avea o valoare diferită și amplificarea valorii cunoștințelor nu înseamnă întotdeauna amplificarea nivelului de instruire (pregătire) a studentului.

În ultimii ani au apărut un șir de lucrări în care este desfășurată și precizată esența fenomenului de „model” a specialistului în baza competențelor de referință. Pentru modelele profesiografice a personalității este caracteristică determinarea proprietăților de bază „ale profesiei” bazate pe sistemul de cerințe înaintate specialistului și pe capacități speciale, pe care într-o anumită măsură trebuie să le posede reprezentantul unei anumite profesii. [4]

La descrierea componentei „profesionale” a modelului, pe lângă cerințele de calificare, mulți savanți utilizează următoarele caracteristici: competență specială, competență intelectuală, social-juridică etc.

Noi propunem paradigma tridimensională a competențelor:

**I. Competențe generale (de bază)** Caracteristicile oricărui absolvent al instituției de învățământ superior:

- competența gnoseologică
- competența pronostică
- competența praxiologică
- competența managerială
- competența de evaluare
- competența comunicativă și de integrare socială
- competența de investigare
- competența de autoinstruire

### **II. Competențe profesionale**

Nivelul de pregătire profesională a absolventului, care presupune posesiunea de cunoștințe, capacități, atitudini, necesare pentru realizarea anumitei activități profesionale.

### **III. Competențe curriculare: (la nivelul unui curs universitar)**

- finalități exprimate în termeni de cunoștințe ( cunoaștere)
- finalități exprimate în termeni de abilități (aplicare)
- finalități exprimate în termeni de competențe (integrare)

Atât competențele generale, profesionale, cât și cele curriculare sunt asigurate, în special, de dezvoltarea unor capacități/calități personale importante, cum ar fi: memoria durabilă, gândire flexibilă/divergentă, organizarea

personală (autoorganizarea), echilibrul emoțional, flexibilitatea atenției, spiritul de observație etc. Dezvoltarea calităților enumerate în concordanță cu sistemul stabil de valori morale, servește drept bază pentru formarea componentelor necesare pentru instruire în cadrul oricărei specialități universitare.

Cele mai importante calități generale psihofiziologice necesare formării unui specialist competent sânt:

- **flexibilitatea** – capacitatea de a corecta programul de activitate în conformitate cu cerințele situației;
- **abstractizarea** – capacitatea de a generaliza cu succes fapte concrete, capacitatea de a se baza pe cuvinte abstracte, imagini în procesul de gândire;
- **reflexia** – capacitatea de a păstra informația în memoria de lungă durată, de fiecare dată reactualizând-o, chibzuirea minuțioasă a propriilor acțiuni.

La cele menționate, viitorul profesor sau specialist în domeniul științelor educației are nevoie și de prezența unor astfel de capacități ca:

- **verbalizarea** – flexibilitatea vorbirii, capacitatea de a reda cu ușurință în cuvinte informația necesară;
- **stabilitatea emoțională** – lipsa înclinațiilor pentru starea de stres, frustrare, agresivitate, susceptibilitate înaltă, acomodarea rapidă la diferite condiții, autoaprecierea adecvată.

Divizarea competențelor în generale, profesionale și curriculare poartă un caracter convențional și are loc exclusiv în conformitate cu obiectivele pedagogice ale organizării procesului educațional în instituțiile superioare de învățământ și neapărat (obligatoriu) cu evidența specificului fiecărei specialități.

## **Bibliografie**

1. DEI, Editura Cartier, 2000.
2. Джонс, Дж., Методы проектирования, Москва, 1986.
3. Шелтон А., Введение в профессиональную педагогику, Екатеринбург, 1986.
4. Суходельский Г., Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности, Москва, 1976.

## **EXPERIMENTUL DEMONSTRATIV ÎN STRUCTURA PRELEGERII UNIVERSITARE**

**A. BOLBOCEANU**, dr. hab. ,  
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

Un loc deosebit în studierea psihologiei în instituțiile superioare de învățământ aparține **experimentului psihologic demonstrativ**, mai puțin cunoscut și aplicat rar în cursurile teoretice. Predominarea comunicărilor verbale la

prelegeri în cuplu cu experiența redusă a studenților în acest domeniu al cunoașterii suprasolicită percepția și memoria auditivă, complicând procesul înțelegerii. Implicarea subiectului învățării prin inserarea unor probe experimentale în proces activează diverse tipuri ale percepției și memoriei, gândirea intuitiv-imaginativă și facilitează procesul percepției, memorizării și prelucrării informației. Valoarea acestei metode este determinată și de faptul că se operează cu date din viața reală a studenților. Experimentul psihologic demonstrativ poate fi aplicat cu diverse scopuri. Funcțiile lui didactice sunt: ilustrarea unei definiții, noțiuni, legități (exemplu: memorizarea primelor și ultimelor unități de informație într-un șir); demonstrarea unui fenomen psihic (apercepția); precizarea unor reprezentări (senzația, percepția ș. a.); stimularea atenției și a interesului cognitiv; obținerea unor rezultate, cu care se va lucra în continuare (prin experimentul asociativ la "Memorie" ce obțin date cu care se efectuează ulterior clasificarea asociațiilor); evaluarea performanțelor; formarea abilităților de lucru cu instrumentariul psihologic; demonstrarea posibilității de influență psihologica asupra persoanei; descoperirea independentă a informației noi despre un fenomen psihic.

E cunoscut faptul că studenții deseori confundă senzația cu percepția. Pentru înțelegerea diferențelor poate fi promovat un experiment în două părți. **În prima parte** unul dintre studenți, un voluntar, iese în față, închide ochii, întinde mâna. Profesorul pune pe inversul palmei un obiect (radieră, capăt de pix, cheie etc.). Elevul spune ce simte: cald, rece, greu, neted, zgrunțuros, mare, mic ș.a.m.d. Studenții determină procesul psihic: **senzația**.

**Partea II.** Profesorul pune obiectul în palmă și propune elevului să spună ce are în palmă. Apoi i se propune să pipăie obiectul și să răspundă la aceeași întrebare. Se anunță că de data aceasta a avut loc **perceperea** obiectului și se evidențiază în discuție diferențele. **Atenție!** Subiectul experimentat e prevenit să nu facă mișcări cu mâna, până nu-i va permite experimentatorul.

Tema „Percepția” prezintă dificultăți atunci când abordăm proprietățile fundamentale ale percepției, fenomenul apercepției, rolul cuvântului în perceperea obiectelor.

Studenții privesc o foaie de hârtie albă lângă fereastră, departe de fereastră, sub bancă, în bancă, pe bancă și se conving că ea ce se percepe la fel în diferite condiții. Cantitatea de lumină se schimbă, dar foaia e percepută ca una și aceeași, tot albă.

Participanții se gândesc, cum ar putea fi numită această proprietate, când în condiții diferite obiectul e perceput ca unul și același? (Caracter constant al percepției).

Efectuarea următorului experiment contribuie la înțelegerea ușoară a caracterului integral și structural al percepției. Se demonstrează figurile geometrice, cazul A. Studenții sunt întrebați, ce sunt acestea . De obicei se răspunde: un triunghi, un pătrat, un dreptunghi, ceea ce demonstrează:

*Desenul 1*

**caracterul integral** al percepției - elementele sînt percepute ca avînd legătură între ele. Cazul doi demonstrează **caracterul structural** al percepției, și legătura dintre aceste două proprietăți.

Se propune pentru percepere una din petele lui Rorshah. Studenții scriu în caiete, fără a rosti cu glas tare, obiectul care îl văd pe desen. Apoi fiecare citește ce obiect a perceput. Se constată că răspunsurile sunt foarte diferite, datorită fenomenului **apercepției**. Se discută și se determină în discuție cu studenții de ce depinde a percepția.

Pentru a explica categoriile de asociații la tema “Memoria” se aplică experimentul asociativ. Studenții scriu primele trei cuvinte care le vin în minte atunci când experimentatorul a pronunțat un cuvânt-stimul. Rezultatele obținute prezintă un material bogat la care poate apela profesorul pentru a exemplifica fiecare categoria de asociații și pentru a cere studenților să facă unele concluzii referitor la natura memoriei.

Memorizarea și reproducerea unor șiruri de cuvinte sau cifre la început, reproducerea lor spre finele lecției și compararea rezultatelor deveni argument pentru confirmarea legii lui Ebinhaus pentru ilustrarea influenței inhibiției proactive și retroactive, a volumului memoriei și a particularităților ei individuale. Volumul și precizia memoriei poate fi explicat ușor prezentând studenților pe rînd (mai întîi A, apoi B) fișele din desenul 2. Se memorizează figurile din fișa A (expunere - 5 secunde); în continuare figurile memorizate se selectează dintre cele din fișa B

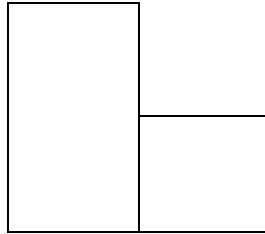


*Desenul 2*

În procesul de studiere a gândirii pot fi aplicate un șir de probe pentru a facilita achiziționarea felurilor ei principale.

Dacă vom propune studenților să înnoade o sfoară de 60 cm fără a lăsa din mâni capetele ei, îi vom face să înțeleagă ușor esența gândirii intuitiv-imaginative.

Esența gândirea intuitiv-imaginative poate fi explicată ușor, prezentând participanților o figură (desenul ) și propunându-le să explice cum se poate tăia din aceasta o parte și alipi astfel ca să obținem conturul întreg al pătratului.



*Desenul 3*

Gândirea abstractă va fi concepută ușor, dacă le vom propune studenților să compare două noțiuni, spre exemplu, senzația și percepția.

Experimentele demonstrative pot fi realizate cu toți studenții prezenți în sala de curs sau cu 1-2 persoane. Ele pot fi executate în diferite etape: la începutul, la sfârșitul lecției, în momentul comunicării informației sau cu scopul evaluării. Se vor selecta probe simple, vor fi aplicate probe care necesită timp puțin (maximum 5 minute); materialele pentru experimentare vor fi simple, accesibile și pregătite din timp.

E bine să se aplice probe aprobate deja pentru a obține rezultatele scontate. Nu este tragic, însă, dacă rezultatele vor fi altele; ele tot pot deveni subiect pentru analiză și concluzii.

## SISTEMUL DE CREDITE ECTS DIN UASM RACORDAT LA CERINȚELE PLANULUI – CADRU 2005

EUGEN ZACON, dr., conf. univ., prorector,  
Universitatea Agrară de Stat din Moldova

Perfecționarea continuă a învățământului superior universitar național este direcționat astăzi spre crearea condițiilor de integrare în spațiul european de învățământ superior. În acest context Universitatea Agrară de Stat din Moldova (UASM) a elaborat **Strategia** de dezvoltare a universității pe coordonate europene, un aspect al căreia este racordarea procesului didactic la sistemul european de credite transferabile **ECTS**. Utilizarea sistemului de credite de către universități este rezultatul realizării Declarației de la Bologna, deoarece acest sistem reprezintă instrumentul complementar de sporire a **transparenței**, și **comparabilității**, de facilitare a **recunoașterii calificărilor**. Această activitate, desfășurată în UASM începând cu anul universitar **2001-2002**, spre deosebire de alte universități, cuprinde toate facultățile și specialitățile, și toți studenții de la ambele forme de învățământ. Ca rezultat, în anul **2005** toți absolvenții au primit Suplimentul la Diplomă, în care pentru fiecare disciplină studiată a fost indicat și numărul de credite ECTS alocat, astfel încât diploma de licență a fost eliberată studenților care au acumulat un număr total de 240 credite ECTS. Această condiție fiind valabilă pentru orice formă de învățământ a condus la diferite durate de studii: la zi – 4 ani; la cel cu frecvență redusă – 5 ani.

Începând cu anul universitar **2005 – 2006** învățământul superior din Republica Moldova se organizează în conformitate cu noul Plan – cadru pentru ciclul I ( studii superioare de licență ). Aceasta implică elaborarea de către universități a planurilor de învățământ respective, fapt realizat de către Universitatea Agrară în termenii stabiliți de către Ministerul Educației, Tineretului și Sportului al Republicii Moldova. Deși Planul – cadru propus conține numeroase carențe și momente ne elucidate s-a purces la implementarea lui, racordînd în acest scop sistemul ECTS, care deja funcționează și cu succes în UASM și care la momentul de față se transformă într-un **Sistem generalizat European de Credite Transferabile (ECTS)** pentru spațiul european de învățământ superior, aflat în proces de constituire în perspectiva anului 2010.

În scopul eficientizării atît a procesului de predare, cît și a lucrului individual al studentului este stabilit, pentru învățământul de zi, ca număr optim – **60** credite pe an. În consecință, obținerea diplomei de licență este condiționată de acumularea a **240** credite ECTS (durata studiilor la învățământ de zi fiind de 4 ani) ori **180** credite ECTS (pentru durata studiilor

de 3 ani). În cazul specialității Medicină veterinară reglementările sectoriale din cadrul Uniunii Europene impun organizarea studiilor superioare integrate (licență și masterat), care va conduce la eliberarea diplomei de master cu condiția acumulării a **360** credite ECTS, durata de studii fiind de 6 ani. Aici ar fi cazul de accentuat că se va realiza consecutiv 2 nivele de educație ISCED – 97 (nivelul 5 – licență și nivelul 6 – masterat) dar cu o singură finalizare – masterat. De menționat că studenții care își fac studiile prin învățământ cu frecvență redusă și cei, care pe viitor vor studia prin învățământ la distanță tot de **240 (180)** de credite ECTS vor avea nevoie pentru a obține diploma de licență. Din motiv că durata studiilor la ultimele două forme de învățământ este cu un an mai mare (5 și respectiv 4 ani), decât cea de la zi, vom avea anual câte **48 (45)** credite.

Deși Planul - cadru cuantifică **unitatea credit** cu 30 ore de activitate de învățare în auditoriu ( de contact ) și cele de activitate individuală, pentru a obține într-un an de studiu 1800 ore se cere a lua în considerație atât timpul destinat învățării în timpul semestrelor ( $30 \times 30 = 900$  ore de contact +  $30 \times 15 = 450$  ore de studiu individual), cât și cel de pregătire pentru examene în perioada de sesiuni (450 ore în timp de 7 – 8 săptămâni). Aici s-a luat ca bază faptul că pe săptămână în timpul semestrului volumul de muncă al studentului în ritm normal este de 30 ore de contact și 15 ore de activitate individuală. Această repartizare este valabilă pentru cazul când avem corelarea 1 oră-auditoriu (de contact) – 1 oră-activitate individuală, dar numai pentru învățământul de zi, deoarece pentru celelalte forme de învățământ vom obține alte corelări. Aceleași situații vor avea loc dacă se va lua corelarea 1 la 2 unde activitățile individuale depășesc simțitor pe cele de contact. Astfel orele de contact pe un an de studiu vor fi: 600 ore-învățământ de zi; 120 ore-învățământ cu frecvență redusă. În consecință unitatea credit se va cuantifica convențional cu 60 ore – volum total de muncă al studentului, care va avea următoarea repartizare ore de contact / ore de studiu individual: a) corelarea 1 oră de contact / 1 oră activitate individuală – 30 / 30 la învățământul de zi, 12 / 48 la învățământul cu frecvență redusă și 6 / 54 pentru cel la distanță; b) corelarea 1 oră de contact / 2 ore activitate individuală – 20 / 40 la învățământul de zi, 8 / 52 la învățământul cu frecvență redusă și 2 / 58 în cazul celui la distanță. Având în vedere ponderea pregătirii practice în UASM este indicată folosirea raportului 1 / 1 la anul 1 și a raportului 1 / 2 la anii superiori de studii. Cât privește cele 450 ore planificate în timpul sesiunilor, ele vor fi repartizate pe zile funcție de durata sesiunilor, numărul de evaluări incluse în sesiuni, etc.

Experiența de activitate în UASM în vederea organizării și desfășurării a procesului didactic în baza Sistemului ECTS indică necesitatea planificării anului universitar pentru învățământul la zi în 2 semestre avînd durate **egale** a cîte **15** săptămîni, fapt salutat și de către studenți ai tuturor anilor de studii. Aceasta rezolvă de la sine problema programării evaluărilor prin verificări curente pe parcursul semestrelor, care fiind 2 în semestru se repartizează uniform după a **5-a** și a **10-a** săptămînă, iar materialul propus pentru evaluarea în timpul sesiunii va fi cel predat în ultimele **5** săptămîni ale semestrului. Conform Planului – cadru pot fi alocate suplimentar credite numai pe activități specifice, precum stagiile de practică, pentru care se alocă, de regulă, un credit pentru o săptămînă integră de stagiu. Acest procedeu este realizabil dacă durata practicii nu depășește jumătate din durata semestrului. În caz contrar este necesar de alocat cîte 2 credite pentru o săptămînă integră de practică.

**Transferabilitatea creditelor ECTS** poate fi asigurată la 3 niveluri de organizare administrativă:

- în cadrul unei universități;
- în cadrul aceluiași domeniu general de studii;
- în cadrul aceleiași facultăți.

**În cadrul UASM**, din anul universitar 2005 – 2006, toate creditele alocate disciplinelor incluse în componenta de formare a abilităților și a competențelor generale (16 credite), precum și cele din componenta de orientare socio-umanistă (28 credite) sunt transferabile, ceea ce reprezintă 18% din numărul total de credite: Limba străină 1 – 4; Limba străină 2 – 4; Informatică – 4; Psihologia comunicării – 4; Integrare economică europeană – 6; Bazele statului și dreptului – 4; Științe filozofice – 4; Bazele micro- și macroeconomiei – 6; Elemente de cultură universală și națională – 4; Etica profesională – 4. Menționăm că, spre deosebire de precedentele planuri de învățământ, se observă o majorare de la 11 pînă la 18 la sută a ponderii acestor două componente, care este în concordanță cu tendințele manifestate pe plan european în învățământul superior, precum și faptul că majoritatea disciplinelor sunt noi și vor permite studenților să se integreze mai ușor în activitatea lor profesională. Ar fi cazul examinării posibilității asigurării transferabilității acestor credite la **nivel național** pentru majoritatea domeniilor generale de studii.

**În cadrul aceluiași domeniu general de studiu**, de exemplu, 61 – Științe agricole sunt transferabile și creditele obținute de student pe disciplinele componente fundamentale (24 credite) și de specialitate ( 26 credite, de regulă, din categoria celor obligatorii). Astfel, în UASM, pentru



cei ce studiază în domeniul științelor agricole, sunt transferabile 94 credite (40%), inclusiv 44 - componentele de formare a abilităților și a competențelor generale precum și de orientare socio-umanistă ; 24—componenta fundamentală și 26 credite - componenta de specialitate. Reducere nesemnificativă a numărului de credite pentru ultimele 2 componente este explicabilă, deoarece un anumit volum din material din aceste componente sînt preconizate a fi studiate în cadrul ciclului 2, de masterat.

Pentru specialitățile **din cadrul aceleași facultăți** pot fi transferabile creditele alocate disciplinelor incluse în cele trei componente, inclusiv, din categoria celor opționale. De exemplu, în cadrul facultății de agronomie, sunt transferabile 127 credite (53%). Aceeași situație poate fi observată și la celelalte 8 domenii generale de studii, 8 facultăți și 25 specialități, în cadrul cărora se efectuează pregătirea specialiștilor la UASM în anul universitar 2005-2006.

Împreună cu funcțiile de **acumulare** și de **transferabilitate** a creditelor, **ECTS** trebuie să ofere studentului o anumită **flexibilitate** în procesul de asimilare a cunoștințelor. Monitorizarea implementării ECTS în UASM, în perioada septembrie 2001- iunie 2005, confirmă decizia Senatului în vederea promovării din semestru în semestru și de la an la an, a studenților cu maximum 6 credite ne acumulate. Astfel, studenții au fost promovați: în anul doi cu 54 credite (acumulate în semestrul 1 și 2); în anul trei - cu 114 credite; în anul patru - 174 credite. Au fost admiși însă la examenul de licență, studenții care au acumulat la finele studiilor 228 credite. Celelalte 12 credite au fost rezervate examenului de licență, care în anul 2005 a fost susținut de 446 studenți, constituind 70 la sută din numărul celor înmatriculați la anul 1 la învățămîntul la zi în anul universitar 2001- 2002. Semnificativ este interesul deosebit al studenților, încadrați în sistemul ECTS, în alegerea traseului și a ritmului individual de studii, care implică, atît avantaje cît și responsabilități. Analiza rezultatelor obținute de către studenți arată că nu mai mult de 10 la sută din ei nu au îndeplinit condițiile impuse de ECTS.

## **FORMAREA GÂNDIRII TRANSDISCIPLINARE CA METAOBIECTIV EDUCAȚIONAL UNIVERSITAR**

**ION GAGIM**, dr.hab., prof.univ., prorector,  
Universitatea de Stat “Alec Russo” din Bălți

*Calitatea învățămîntului universitar se află, implicit, în raport de natura și calitatea corelației dintre elementele sale constitutive de bază – aspectele fundamentale și particular/de specialitate ale pregătirii specialistului.*

Exigențele învățământului universitar actual, orientat preponderent spre o formare practic-“concretă” a absolvenților, indică la o accentuare (în concepția noastră, excesivă) a unuia din aceste două elemente – a celui de specialitate/aplicativ (subapreciat fiind, prin aceasta, cel fundamental). Se dorește o eficacitate imediată: noul specialist-absolvent de facultate trebuie să satisfacă necesitățile practice ale vieții de azi, “aici și acum”. Ceea ce va fi necesar mâine, poimâne, în perspectiva generală a vieții – vor învăța mâine etc. Lucrul acesta pare a fi, într-o măsură, justificat, de îndată ce acestea sunt cerințele vieții contemporane. Accentuăm: “într-o măsură”, nu, însă, în mod absolut. Pentru că învățământul nu trebuie să meargă “orb” după viață - dimpotrivă, marea sa misiunea socială este tocmai de a “conduce-dirija” viața, a o modifica conform unor aspirații supreme etc.

Așadar, o astfel de optică asupra învățământului universitar este, bineînțeles, ne-dialectică, respectiv, ineficientă în perspectiva sa. Instituția de învățământ numită Universitate are obligațiunea formării *universale* (de unde și denumirea ei) a absolvenților, ceea ce include: a) formarea multilaterală (multiaspectuală, multidisciplinară) și profundă/fundamentală cu respectivul tip de gândire – integratoare/generalizatoare și b) formarea de specialitate cu respectivul tip de gândire - “unidimensională”/specială.

Metamișcările de diferit gen – sociale, politice, economice, culturale, educaționale etc.- care se produc astăzi în lume, necesită o abordare globală a problemelor generate de aceste procese, de unde și fenomenul de globalizare (europenizare), implicit a învățământului. Aceasta conduce la necesitatea formării unei gândiri largi, cu caracter de “meta-“ sau de “trans-“ (=”dincolo de”) în interiorul fiecăruia din domeniile de activitate umană, inclusiv în domeniul educațional.

În calitate de corelate a acestor procese, care se pregăteau a ieși în scenă, în învățământ și-au făcut apariția în a doua jumătate a sec. XX fenomenele de *interdisciplinaritate* și *pluridisciplinaritate*: necesitatea de a găsi tangențe între diverse discipline, de a integra diverse aspecte ale lor, de a gândi “extra-disciplinar” etc. Însă, prin ele, problema obținerii unei viziuni integrale asupra lucrurilor nu s-a putut rezolva. De aceea, spre sfârșitul secolului apare necesitatea unei noi abordări a problemelor lumii contemporane – abordarea *transdisciplinară*.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> În clarificarea conceptuală a fenomenului transdisciplinarității am luat ca sursă de referință o lucrare fundamentală în această problemă: Nicolescu Basarab. *Transdisciplinaritatea. Manifest.* Ed. Polirom, Iași, 1999, pe unele poziții ale căreia ne sprijinim în textul de față.

Disciplinaritate, interdisciplinaritate, pluri(multi)disciplinaritate și, în sfârșit, transdisciplinaritate – noțiuni apărute ca necesare în conceptualizarea/realizarea învățământului epocii contemporane. Noua abordare, *transdisciplinară*, își face prezența din două necesități: 1) stabilirea unor obiective/relații de integrare a diferitor discipline și a unor obiective majore ale lor (la nivel de finalități atât macro-, cât și microstructurale); 2) formarea/atingerea unui tip de gândire, care transcende cadrul specialității / profesiei/domeniului dat și care permite/contribuie la o viziune aflată deasupra oricăror domenii/specialități.

În ultimul timp s-a produs un adevărat big-bang disciplinar. Parcelarea disciplinară se află astăzi în plină expansiune. Aria fiecărei discipline devine din ce în ce mai restrânsă ceea ce face ca dialogul dintre discipline să devină din ce în ce mai dificil. Fiecare disciplină/domeniu/specialist se aprofundează tot mai mult în materia sa, fără să-l «audă» pe cel de alături. E situația Turnului Babel. Trebuie să existe ceva care să vadă întregul, un factor de decizie general care să nu permită ruina generală. Un adevărat dialog nu poate fi decât transdisciplinar. Astfel, formarea unei gândiri de natură meta-sau transdisciplinară a specialistului din orice domeniu – gândire care, în concepția noastră, constituie o componentă indispensabilă a gândirii/formării lui atât fundamentale, cât și speciale - devine o exigență a timpului și, respectiv, un obiectiv major al formării specialistului în universitate.

Care este relația/corelația dintre acești termeni cu aceeași rădăcină, dar cu prefix diferit – pluri-, inter- și transdisciplinaritate ?

*Pluridisciplinaritatea* ține de studierea unui obiect/fenomen din una și aceeași disciplină prin intermediul mai multor discipline deodată. Obiectul iese mai îmbogățit în urma interacțiunii mai multor discipline. Dar, cu toate că pluridisciplinaritatea pășește peste granițele disciplinelor, finalitatea sa rămâne în cadrul cercetării disciplinare. *Interdisciplinaritatea* se referă la transferul metodelor dintr-o disciplină într-alta. Ca și pluridisciplinaritatea, ea trece peste limitele disciplinei, dar finalitatea sa, în consecință, rămâne înscrisă iarăși în cercetarea disciplinară. *Interdisciplinaritatea* chiar contribuie la big-bangul disciplinar.

*Transdisciplinaritatea*, însă, se referă – așa cum indică prefixul «trans» - la ceea ce se află în același timp și *între* discipline, și *înăuntrul* fiecărei discipline, și *dincolo* de orice disciplină. Cunoașterea transdisciplinară se nutrește din cea disciplinară, care, la rândul său, este limpezită într-o manieră nouă de cunoașterea transdisciplinară.

În gândirea științifică modernă apare noțiunea de *niveluri de Realitate* a lumii - în controversă cu noțiunea de *o singură Realitate* a gândirii clasice.

Cercetarea disciplinară se referă la unul și același nivel de Realitate (sau la fragmente ale unuia și aceluiași nivel de Realitate). Transdisciplinaritatea se preocupă de dinamica provocată de *acțiunea simultană* a mai multor niveluri de Realitate (=Realitate multidimensională). Multiplele/diversele niveluri de Realitate conduc inevitabil la multiple/diverse niveluri de percepție, respectiv, de înțelegere, respectiv, de gândire, conducând, în consecință, la o viziune din ce în ce mai generală, unificatoare a Realității. (Transdisciplinaritatea învață a citi/a înțelege/a aplica ceea ce este scris între rânduri).

În cazul cercetării transdisciplinare disciplinele și finalitățile lor nu se întâlnesc pe planul nici uneia din aceste discipline, dar pe un plan nou, pe «planul trei»,<sup>2</sup> care nu este nici a uneia din aceste discipline, și în același timp, este a fiecărei discipline (e o situație de natură cuantică).

Propunem a deosebi următoarele *niveluri/grade de transdisciplinaritate* (sau manifestarea transdisciplinarității la nivel): *filosofic*; *epistemologic*; *domenial general* (la nivel de domenii științifice: științe reale, științe umanistice, arte etc); *domenial general pluri- și interdisciplinar* (la nivel de relații între domenii diverse); *domenial particular* (la nivel de un singur domeniu); *domenial particular pluri- și interdisciplinar* (a) la nivel de relații între disciplinele unui singur domeniu; (b) la nivel de relații dintre o disciplină și disciplinele altor domenii); *disciplinar* (la nivel de o singură disciplină); *disciplinar pluri- și interdisciplinar* (a) la nivel de relații dintre disciplinele unui domeniu; (b) la nivel de relații dintre disciplina dată și disciplinele altui domeniu); *extradisciplinar general* (a) dintre disciplină și nivelul epistemologic general; (b) dintre disciplină și nivelul filosofic general. Astfel, întregul sistem de niveluri/grade de manifestare/realizare a transdisciplinarității se produce atât pe traseul *de la general la particular* (de la *filosofic* și *epistemologic* la *disciplinar*), cât și pe traseul invers, *de la particular la general* (de la *disciplinar* la *filosofic* și *epistemologic*).

Gândirea transdisciplinară operează cu (se sprijină pe) principii noi, descoperite/formulate de fizica/gândirea cuantică, de alte științe moderne, de noile descoperiri ale științelor tradiționale (*paradigma complexității*; *principiile: discontinuității, indeterminismului, conceptul inseparabilității, cauzalitatea globală; geometria haosului* ș.a.). La concret, unul din aceste principii este principiul *bootstrap*<sup>3</sup> (=înțelegerea realității nu ca un ansamblu de entități de bază cu anumite proprietăți fundamentale pe care se

---

<sup>2</sup> *Trans* și *trei* au aceeași rădăcină etimologică – ceea ce se află *dincolo* (în cazul lui « trei » - *dincolo de doi*).

<sup>3</sup> A se vedea, de exemplu: Capra Fritjof. *Taofizica*. Ed. Tehnică. București, 1995; Capra Fr. *Înțelepciune aparte*. Ed. Tehnică. București, 2004, p. 44-46.

sprijină celelalte fenomene, de natură «secundară/particulară», dar ca o rețea dinamică de evenimente/relații corelate, în care nici o parte nu este mai fundamentală decât alta). Aici am putea exemplifica oportun prin cazul muzicii, care nu este sunete (=obiecte), dar relații-evenimente între sunete («muzica o fac nu sunetele, ci relațiile dintre sunete», zice muzicologia). Or, de ce putem cânta în cor, dar nu putem vorbi în cor? Pentru că muzica este gândire simultană/sincronică/polisemantică/contrapunctică/translineară în raport cu vorbirea (=gândirea obișnuită), care este liniară/diacronică/unisemantică etc.

Programul de formare a specialistului în domeniul pedagogiei muzicale la Facultatea Muzică și Pedagogie muzicală a USB „Alecu Russo” urmărește o îmbinare dialectică a aspectului fundamental cu cel particular, a celui teoretic cu cel aplicativ. Planul de învățământ se constituie dintr-un sistem de discipline (cu relații între ele de natură inter-, pluri-, dar și transdisciplinară) din domenii diverse ca obiect specific de studiu, dar care se întâlnesc unificator pe “planul trei”. Această unificare pe un „plan de interes comun” se produce la nivel de *conținuturi* și de *finalități generale*. „Planul trei” aici este cercetarea/cunoașterea – cu aplicarea/integrarea ulterioară – a relației fundamentale Om-Muzică, relație care cuprinde spațiul între nivelele *existențial* (“muzica - element constitutiv-determinant al culturii/civiliza-ției/existenței umane”) și *educațional metodologic* concret (“muzica educă-edifică personalitatea umană prin respectivele legități-principii-tehnologii-mijloace”).

Ierarhic aceste nivele, sub aspectul formării studenților, se prezintă astfel: 1) nivelul fundamental, 2) nivelul umanistic general, 3) nivelul artistic general, 4) nivelul muzical, 5) nivelul educațional. Materiile domeniilor respective sunt reprezentate/se manifestă prin cicluri de discipline (sau module în cadrul unei discipline): *filosofic-existențial* (filosofia, filosofia culturii, filosofia muzicii), *epistemologic* (se produce un tip nou și specific de cunoaștere – cunoașterea prin auz/cunoașterea de tip muzical), *estic-artistic-general* (estetica muzicală, literatura universală și națională, arta comunicării, coregrafia), *muzicologic* (istoria muzicii, teoria muzicii, armonia, formele, contrapunctul), *interpretativ* (instrumental, vocal, dirijoral), *teoretic-educațional* (pedagogia, teoria și metodologia educației muzicale, psihologia, psihologia muzicii), *practic-educațional* (metodici particulare: a instrumentului, a corului, a coregrafiei cu respectivele practici pedagogice, arta audiției muzicale).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Disciplinele nominalizate sunt completate/dezvoltate de discipline opționale.

În rezultat, se urmărește obiectivul major de formare a *opticii-percepției-înțelegerii-gândirii* (iar în ansamblu, a *atitudinii*) *transdisciplinare* a studenților – studierea materiei fiecărei discipline prin prisma/în contextul «planului trei», muzical-educațional: modelarea-edificarea-spiritualizarea ființei umane prin intermediul artei muzicale.

## **ACREDITAREA - O MODALITATE DE CERTIFICARE A CALITĂȚII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI**

**VIORICA PALARIA**, dr., conf., consultant  
Direcția Acreditare, METS

Ministerul Educației, Tineretului și Sportului al Republicii Moldova în conformitate cu Direcțiile strategice de activitate în vederea modernizării sistemului național de învățământ pentru perioada 2005-2010, aprobate la 22.02.05 de VI.Voronin, Președinte al Republicii Moldova, a desemnat un grup de lucru, care a elaborat proiectul Codului de Legi în domeniul învățământului, pus actualmente în discuție.

A fost deja elaborat Programul de modernizare a învățământului, aprobat prin Hotărîrea Guvernului nr.863 din 16 august 2005, în care se prevede elaborarea Legii privind asigurarea calității învățământului. Grupul de lucru, instituit recent, prin ordinul METS nr.367 din 25.08.05, a convocat mai multe ședințe, la care s-au discutat 3 variante de proiecte a Legii privind asigurarea calității învățământului.

Toate reformele ce se vor produce în continuare au la bază opțiunea țărilor din Europa, exprimată prin Declarația de la Bologna de a realiza la orizontul anilor 2010 spațiul educațional unic european. În acest context pot menționa, că în linii mari documentele elaborate sînt destul de bine fundamentate, pentru ca să funcționeze o perioadă cît mai îndelungată de timp și să contribuie plener la îmbunătățirea, ameliorarea calității învățământului în țara noastră.

Ne punem toți întrebarea: De ce e nevoie de o Lege privind asigurarea calității învățământului? Deoarece *CALITATEA* a fost și este o cerință a societății. Ea trebuie să confirme încrederea societății în capacitatea instituțiilor de învățământ, ce prestează la diferite niveluri și trepte servicii educaționale, de a-i satisface așteptările. Instituțiile de învățământ din țară (începînd cu cele preșcolare și terminînd cu cele de formare continuă) trebuie să-și assume deplina responsabilitate pentru calitatea propriei prestații.

*CALITATEA* este o cerință a orientării spre performanță și creșterii competitivității instituției de învățământ. Indicatorul de performanță reprezintă acel instrument de evaluare și măsurare a gradului de realizare a unei activități prin raportare la standarde educaționale de stat. Societatea, piața de

muncă internă și externă are nevoie de specialiști înzestrați cu competențe care le-ar permite în prezent și în viitorul apropiat să fie utili, capabili să rezolve la nivel profesional corespunzător problemele mediului socio-economic, contribuind la asigurarea calității vieții.

De aici reiese, că *CALITATEA* trebuie astfel promovată în practica sistemului educațional, încât să conducă la perfecționare continuă a nivelului profesionist al cadrelor didactice implicate, perfecționarea continuă a metodicilor didactice creative, inovatoare prestate etc.

Evaluarea serviciilor educaționale prestate se realizează la noi în țară, precum și în alte state, sub forma procedurilor de licențiere și acreditare. Acreditarea instituțiilor, specialităților/specializărilor respective este o componentă inseparabilă a asigurării calității, prin care se certifică respectarea unor standarde predeterminate.

Aș vrea să menționez, că majoritatea echipelor manageriale și profesionale au conștientizat deja, că acreditarea nu este doar o simplă formă statală de control și evaluare. Comisiile specializate de evaluare și acreditare au stabilit: subfinanțarea cronică a învățământului de stat; gestionarea incorectă a surselor bugetare și celor speciale; încălcări grave la compartimentul financiar, demonstrând, că instituțiile private nu pot fi instituții non-profit; baza tehnico-materială și instructiv-metodică prea uzată; salarizarea activității cadrelor didactice insuficientă; deficit de personal didactic calificat de proporții mari; unele specialități/specializări, atât din cadrul instituțiilor de stat cât și din cele private nu au decît 20/25% din posturile ocupate de bază cu cadre deținătoare de titluri și grade științifico-didactice; specialități asigurate cu cadre tinere, neexperimentate, neinițiate în specificul practicii profesionale nonuniversitare, dar care conduc orele de seminar/de laborator, stagiile de practică, tezele de licență; structura de vîrstă dezechilibrată a personalului didactic (40-60% de cadre care au depășit vîrsta de 60/70 ani); formațiuni de studii subdimensionale la o specialitate, la care se continuă ani de-a rîndul să se pregătească specialiști (grupe academice formate din 1/2-5/8 studenți, timp de trei promoții au absolvit doar 13 studenți); sisteme deficitare de evaluare; slaba utilizare a tehnologiilor informaționale în formarea profesională, în special în predare; insuficienta pregătire a studenților pentru activitatea practică, deoarece sînt majorate orele teoretice la ciclul disciplinelor generale; un număr relativ mare de absolvenți la unele specialități în raport cu posibilitățile de plasament profesional în cîmpul muncii; instituțiile de învățămînt deseori nu-și asumă responsabilitatea nici pentru organizarea/desfășurarea stagiilor de practică, nici pentru amplasarea absolvenților în cîmpul muncii; gradul de dotare a bibliotecilor cu fond de carte specializat este mic sau chiar foarte jos.

Astfel, aş sublinia încă o dată, că acreditarea este şi modalitatea de asigurare a calităţii învăţămîntului, ce presupune o acţiune corectivă continuă. Pentru a spori transparenţa deciziilor

Comisiilor specializate de experţi în domeniu şi a informa un număr cît mai mare de persoane interesate de problemele educaţionale şi formării profesionale, ar trebui să se publice nu numai Hotărîrea Colegiului Ministerului Educaţiei, Tineretului şi Sportului de a acredita sau a nu acredita instituţia/specialitatea/specializarea, ci şi punctajul obţinut în baza utilizării scalei calimetrice de apreciere a nivelului de pregătire profesională în instituţia evaluată. Conform scalei calimetrice unele specialităţi sînt apreciate la nivelul minim de 5,5 puncte din cele 10 maximum posibile. Să comparăm calitatea pregătirii specialistului într-o instituţie unde toţi indicatorii sînt apreciaţi cu 4/5/6 puncte cu calitatea pregătirii profesionale în instituţia estimată la nivelul de 8/9/10 puncte.

Instituţiile de învăţămînt, atît private, cît şi cele de stat trebuie să fie în plutonul de frunte al sistemului naţional de învăţămînt, dintre care unele, cu tradiţii clasice de 60/65 ani de activitate să devină la nivel de excelenţă, contribuind la pregătirea unor specialişti cu adevărat competitivi, să fie angajate în ameliorarea calitativă a proceselor de formare profesională printr-o reflecţie continuă asupra serviciilor prestate, prin solidaritatea cadrelor didactice şi celor manageriale, cît şi a studenţilor în căutarea soluţiilor creative pentru educaţia prezentului şi viitorului.

Să optăm pentru responsabilitate, transparenţă şi eficienţă. Acceptarea conceptului de instituţie cu adevărat inteligentă vor apropia instituţiile noastre de standardele internaţionale. Să nu optăm pentru o instituţie superioară de învăţămînt de masă, în care sînt admişi şi cei cu un potenţial mai redus de performanţe doar pentru a supravieţui, pentru a nu pierde o parte din finanţarea de la buget. Să nu acceptăm studenţi cu performanţe slabe şi cadre didactice necalificate.

Dacă acest aspect va fi ignorat sau tratat de noi cu ipocrizie, calitatea pregătirii profesionale va fi puternic afectată, iar instituţiile noastre îşi vor pierde din prestigiu.

Consider, că acreditarea realizată la nivel de experţi competenţi şi exigenţi va asigura o puternică concurenţă între instituţiile existente. Oferta educativă trebuie să fie cît mai atractivă, flexibilă şi capabilă de adaptare rapidă la cerinţele pieţei de muncă.

Deci, Codul de Legi în general, şi Legea privind asigurarea calităţii în special, condiţionează cu insistenţă aplicarea unui program de schimbări în structura studiilor şi rutelor profesionale.



Fiecare instituție de învățământ trebuie să participe la instituirea unui sistem de evaluare internă și externă; să elaboreze un mecanism instituțional de asigurare și management al calității; să dezvolte proceduri permanente de asigurare a calității; să extindă evaluarea produselor educaționale; să amelioreze standardele de învățare; să dezvolte sistemul de consiliere și orientare pentru studenți; să pună accent pe rezultate pe termen lung și nu pe performanțe utilizabile exclusive în mediul academic; să reelaboreze criteriile și standardele de performanță instituțională, evaluării specializărilor și a programelor de studii și ierarhizarea lor; să ne gândim la introducerea unui sistem de finanțare diferențiată în raport cu calitatea performanțelor la nivelul programelor și instituțiilor; fiecare instituție să-și dezvolte o cultură instituțională a calității în care se implică toți membrii comunității didactice; anual s-ar cere analize comparative ale stării calității din propria instituție cu cea din alte instituții similare, fiind precizate nivelurile performanțelor pe fiecare indicator al calității.

## **INSTRUIREA CADRELOR DIDACTICE PENTRU PREDAREA “DEPRINDERILOR DE VIAȚĂ”**

**Victor Zepca**, conf. univ., dr.,

**Svetlana Chițu**, cercetător științific superior, dr.,

**Nadejda Olteanu**, cercetător științific,

**Vasile Gâtlan**, grad didactic I,

**Arnaut Natalia**, grad did. II

Institutul de Științe ale Educației,

LT “**Natalia Dadiani**”, Chișinău

În ultimii ani în învățământul preuniversitar au apărut un șir de discipline obligatorii și opționale, spre exemplu “Educația pentru sănătate”, “Educația civică”, “Deprinderi de viață” și altele. Pregătirea cadrelor didactice pentru predarea acestor discipline a fost efectuată nu de către universități ci de organizațiile ce coordonau diferite programe și aceste organizații în termen scurt, ca regulă câteva zile sau maximum săptămâni, au efectuat instruirea cadrele respective. Instruirea profesorilor școlari pentru predarea acestor discipline a fost făcută în Republica Moldova preponderent de către următoarele organizații nonguvernamentale internaționale: Fundația Soros, Corpul Păcii, UNICEF și altele. Cu toate că universitățile care pregătesc cadre didactice consideră necesar un termen de 3-4 ani pentru formarea unui profesor pentru o disciplină școlară, Ministerului de resort din Republica Moldova admite pentru a preda aceste discipline în școală cadre care au trecut instruirea într-un

termen mult mai mic. S-a format deci o așa situație când în școală sunt introduse discipline noi, dar pregătirea cadrelor didactice se face în afara universităților de stat responsabile de acest domeniu.

În anul de învățământ 2002/2003 în Universitatea de Stat din Tiraspol s-a introdus o nouă specializare “Biologia și educația sanalogică” – profesor pentru fosta disciplină opțională “Educația pentru sănătate”, dar din anul 2005 această specializare este exclusă din nomenclator – asta în momentul în care se introduce în școală o disciplină nouă obligatorie în toate 12 clase – “Deprinderi de viață” (“Educația pentru sănătate” este un modul din disciplina dată).

Situația care s-a format în învățământul preuniversitar vizavi de pregătirea cadrelor didactice poate avea urmări grave pentru școală din motiv că dacă “Educația civică” cu mare rezerve probabil poate fi predată de un profesor de istorie care posedă unele cunoștințe în drept, atunci predarea “Deprinderilor de viață” în școală, fără cunoștințe elementare în medicină a profesorilor, pe lângă cele ce țin de comunicare interpersonală, manifestarea empatiei, etc., nu poate fi predată la nivelul necesar și calitate înaltă.

Se propune:

Instruirea cadrelor didactice pentru predarea disciplinelor școlare, inclusiv și a celor noi, să fie efectuată în instituțiile de învățământ superior, atât de stat cât și cel privat, în termene respectiv cerințelor actuale.

## **EDUCAREA TOLERANȚEI LA ORELE DE LIMBA ENGLEZĂ – O NOUĂ CALITATE A PREGĂTIRII ÎNVĂȚĂTORILOR CLASELOR PRIMARE**

**MICAELA ȚAULEAN**, assist. univ., doctorandă,  
Universitatea de Stat “A. Russo” din Bălți

Problema toleranței – etnică, socială, politică – este foarte actuală în zilele de azi. Perturbațiile politice și economice au provocat schimbările și au transformat valorile morale, sociale și culturale. Este dureros că aceste schimbări au un caracter negativ, provocând neînțelegerea între oameni.

Dezvoltarea etnico-istorică a Moldovei a influențat la dezvoltarea situației în care reprezentanții diferitor grupuri etnico-culturale trăiesc împreună veacuri la rînd. După rezultatele chestionării, promovate în cadrul unei cercetări în grupele academice Facultății Pedagogie, Psihologie și Asistenței Sociale în anul de studii 2004-2005, am stabilit că conflictele interetnice din Moldova au avut un impact negativ asupra relațiilor interculturale și au contribuit la destabilizarea în unele regiuni. Din două sute de respondenți de vîrsta 19-22 de ani au devenit martori la careva conflicte interetnice. Noi,

profesorii, suntem neliniștiți de faptul că studenții diferențiază aceste conflicte și le împart pe “obișnuite” (pe care ei le observau în satele natale) și “specifice” (care se petreceau între reprezentanții minorităților etnice). 48% respondenți consideră că agravarea situației în relațiile interetnice a fost provocată de procesul de migrațiune, caracteristic noului mileniu. După părerea lor școala și procesul de învățământ sunt supuși la așa feluri de situații de conflict care se petrec în școli, licee și instituții superioare.

Menționăm că neacceptarea altor culturi, intoleranța există în istoria contemporană. Anume din cauza intoleranței se petreceau și acum se petrec războaie civile și izgoniri religioase. Istoria mondială ne arată că intoleranța distruge cele mai nobișle valori culturale.

Acum apare întrebare: oare este așa de necesar să învățăm să fim toleranți? Există oare limitele toleranței? Răspunsurile apar numai după o prelucrare științifică despre esența noțiunii “toleranță”.

În anul 1995 UNESCO a adoptat “Declarația principiilor toleranței” unde se descrie esența concepției de toleranță: “...toleranța înseamnă respectul, acceptarea și aprecierea bogăției și diversității culturilor lumii noastre, felurilor noastre de expresie și manierelor de exprimare a calității noastre de ființe umane.” (2;4). Dicționarul lui Guseinov A. și Kon I. ne dă o altă interpretare a cuvântului “toleranță”: lat. “*răbdare*”, capacitatea de a da altuia libertate de idei sau acțiuni.” (5;351) Deci esența toleranței este în condiția, în parametrii de a respecta drepturile altora și nu permite a pricinui prejudecăți. Autorul A. Asmolov consideră că toleranța, în sensul larg al cuvântului, este norma stabilizărea, care este determinată de diapazonul păstrării diferitor comuni în realitatea schimbătoare și este un mecanism comun coexistenței diferitor grupuri sociale, mari și mici, care au diferite posibilități de dezvoltare.

Bazându-se pe cele menționate sus, facem o concluzie că toleranța apare nu numai într-o sistemă de relații între un om și alți oameni, dar și în sisteme destul de complicate: între “omul” și “stat”, “societate”, “natură”. Toleranța se interpretează ca o condiție de funcționare ale societății civile și drept condiție de supravețuire a omenirii. Anume în acest caz apare necesitate de a forma la viitorii profesori ai ciclului primar atitudinea de toleranță. se asociază la ei cu:

- **Indiferența** (68%) față de alți oameni – reprezentanți ai diferitor grupuri etnice, ce, după părerea noastră, este rezultatul neînțelegerii sau incapacității de a înțelege interlocutorul, colegul sau vecinul. Răspunsurile tipice erau:”nu interveni în problemele mele și eu nu

intervin în ale tale”, “noi convețuim în pace la momentul cînd drumurile noastre se intersectează”.

- **Lipsa interesului** către reprezentanții minorităților culturale (25%), dar concomitent manifestarea interesului către apariția diferitor glume, porecle și etichete.
- **Înlărgirea propriei experiențe** în relațiile cu “alți oameni” și încercarea de a cunoaște mai mult despre alte culturi care locuiesc pe teritoriul RM (7%).

Trebuie de menționat că în ultimii trei ani unii cercetători ai acestei probleme (E.Kleptova, P.Valitova, A.Asmolov, V.Glebchina ș.a.) sunt contra înțelegerii noțiunii “toleranța” ca atitudine indiferentă față de oameni. Intoleranței indiferente i se opune atitudinea față de altă persoană și față de felul lui de a fi altfel ca valoare. În acest context autoarea E.Kleptova scrie că pentru toleranță este caracteristic atît apariția interesului față de “altul”, cît și tendința de a-l înțelege și de a conlucra pozitiv cu el. Existența imaginii pozitive a altei culturi prin păstrarea percepției pozitive a propriei culturi este o calitate importantă a toleranței. Cercetătorul V.Lectorschii pune accent pe directivă deosebită a omului față de schimbările reciproce ale pozițiilor în cadrul dialogului. El consideră că toleranța este un dialog critic care dă posibilitate pentru lărgirea “orizontului” experienței proprii. Autorii cărții “Vek tolerantnosti” (A.Asmolov, V.Glebchina, G.Soldatova, L.Șaigherova) sunt contra interpretării noțiunii “toleranța” ca îngăduința indiferentă. Ei unesc toleranța cu:

- Acceptarea altora;
- Exprimarea compasiunii față de altul (aproape de umanitate și altruism);
- Recunoașterea prețuirii diversității culturii omenești (pluralism cultural).

Așa fel de poziții provoacă neînțelegeri și discordanțe în interpretarea cuvîntului “toleranța”. C.Cucoș menționează că formarea toleranței reciproce nu înseamnă excluderea criticii reciproce sau a discuției științifice, nu presupune refuzul propriilor opinii. Academicianul N.Corlăteanu scrie că “toleranța în sens modern este un anumit mod de a gîndi, a acționa și a trăi altul decît al său ..., este o atitudine îngăduitoare față de cei din jurul tău”.(3;7)

Putem spune că dialogul culturilor presupune în primul rînd un dialog cultural. Aceste priorități se intersectează cu schimbările democratice care s-au început în sistemul de învățămînt în Moldova. Considerăm că anume cultura dialogului, datorită mediului, unde vor fi respectate valorile culturale ale fiecărui grup etnic, include acceptarea “altora” și interacțiunea cu “alții”. Anume aceasta și este *toleranța*.

Din păcate, nu există programe speciale bazate pe educația interculturală în studierea limbilor străine. De aceea, pentru formarea atitudinii pozitive a viitorilor profesori ai claselor primare și ai limbii engleze (specialității ce există mai mult de zece ani la Facultatea Pedagogie, Psihologie și Asistență Socială) față de cultura “altora” și formarea toleranței drept calitate necesară pentru un pedagog contemporan, noi am elaborat un curs special în limba engleză. Cursul “**Comunicarea interculturală și dezvoltarea limbajului**” cuprinde atît teme principale din sfera interculturalității, cît și jocuri didactico-lingvistice, dezbateri și discuții. Scopul cursului este dezvoltarea abilităților cognitive ale studenților – priceperi necesare pentru înțelegerea culturii, elementelor culturale, stilurilor de viață, valorilor culturale, tradițiilor și obiceiurilor diferitor grupuri culturale. Studenții anului trei fac cunoștință cu așa noțiuni cum ar fi; cultura și intercultura, contacte cu alte culturi, cultura și comunicarea, diversitatea culturală, minorități și majorități, comunicarea non-verbală etc.

Atmosfera autoexprimării creative și refuzul la felul și aprecierea lumii înconjurătoare stereotipic îi face pe viitorii profesori ai școlii primare să exprime părerea sa mai eficace și mai sigur, și să medieze între cunoașterea valorilor culturii umane și elevii clasei. Rivas Flores accentuează că “profesorul devine și un gen de cercetător interesant de resursele existente în comunitate care pot fi explorate în actul învățării și de posibilitățile prin care mijloacele de învățămînt pot fi corelate cu aceste resurse” [6;203].

## **SERVICII COMUNITARE DE PREVENIRE A DELICVENȚEI JUVENILE**

**Marcela Dilion, dr., conf. ,  
Svetlana Gațcan**

Universitatea de Stat a Moldovei

Adolescența este perioada cristalizării statutului viitor al tînărului. În aceasta perioadă se comit acte antisociale ( infracțiuni), apare problema reacției sociale organizate în raport cu ei, care reacție vizează, pe de o parte sancțiunea, aplicată, pe de altă parte, măsurile de reeducare și reinsecție socială și, nu în ultimul rînd, acordarea serviciilor comunitare de prevenire a delincvenței juvenile.

În cadrul serviciilor comunitare un rol deosebit îi revine comunității care este organizată de către echipele pluridisciplinare, APL, ONG, poliția sectorială. Societatea civilă, precum și alte sectoare: (privat și public) reprezintă unul dintre cele trei sfere care se intersectează în edificarea societății democratice, ea este un domeniu în care mișcările sociale devin mai organizate, conștiente de aportul participării active a cetățenilor în

soluționarea problemelor comunitare. Dezvoltarea comunitară prevede o activitate prin care se utilizează resursele investiționale și cele locale, adică ea întrunește atât dimensiunea socială cât și politică a unei activități .

Rolul promotorilor locali este de a contura bine scopurile și metodele de lucru cu copiii delincvenți sau potențialii delincvenți. Ei sunt cei care însuflă minorului putere, prietenie. Asistentul social va încerca să pregătească comunitatea și minorul să devină mai deschiși unul față de altul, mai solitari. Prin hotărârea Guvernului nr 1732 din 31.12. 2002, a fost aprobat proiectul de lege privind protecția copilului aflat în conflict cu legea, care prevede dezvoltarea și consolidarea sistemului de protecție a copilului prin:

- crearea unei rețele de servicii sociale profesionale acordate minorilor la nivel de comunitate.
- crearea de rețele primare de asistenți sociali
- dezvoltarea serviciilor comunitare de protecție a copilului.

Administrația publică locală participă la asigurarea drepturilor și necesităților nu numai al minorilor dar și a întregii populații. Ei sunt furnizorii de informație pentru cei defavorizați și promotorii reconstrucțiilor publice, ca de exemplu participarea activă la acțiuni ecologice împreună cu elevii sporind gradul de solidaritate a acestora și dezvoltând acțiuni de alternativă, promovind un spirit filantropic.

Sub jurisdicția administrațiilor publice locale se află instituții specializate care contribuie la:

- orientarea școlară și profesională, înțeleasă ca acțiune educativă prin care minorul este pregătit pentru alegerea și exersarea unei meserii;
- recuperarea școlară a minorului internat pentru a fi în măsură să învețe o meserie în conformitate cu aptitudinile sale;
- conștientizarea asupra pericolului social , a ceea ce este bine și rău;

Un rol deosebit în cadrul serviciilor comunitare îl au Consiliile Naționale pentru Tineret, care acordă și prestează servicii de susținere a programelor educaționale pentru tineret și adolescenți.

ONG-urile de asemenea contribuie la formarea acțiunilor locale, care astăzi își desfășoară activitățile pe întreg teritoriul țării noastre, cu preponderență în localitățile urbane ale Republicii. Aceste ONG –uri sunt active în susținerea familiilor defavorizate, organizează activități culturale. Cele mai numeroase ONG-uri sunt în raionul Bălți (31%) și municipiu Chișinău(16%). În dependență de sfera de activitate cele mai multe ONG-uri sunt înregistrate în învățământ(26%), unde copiii beneficiază de cele mai multe activități educative și extracuriculare. Drept exemplu de creare a condițiilor benefice de dezvoltare a copilului putem aduce proiectul

UNESCO cu tematica „Cultură pentru dezvoltare„ și ONG-ul „Secolul 21” organizează excursii pentru toate categoriile de copii la fiecare sfârșit de an școlar. Ideea acestui proiect, este prevenirea comportamentelor deviante prin includerea copiilor în activități de formare a noilor comportamente. Un alt exemplu îl constituie IRP, care prin pilotare acordă asistență psiho-juridică copiilor aflați în conflict cu legea, care își ispășesc termenul de detenție în cadrul izolatoarelor de detenție preventivă și în penitenciare tot odată inițiind alternative noi la detenția a minorului și a adultului.(medierea, probațiunea, munca neremunerată în folosul comunității).

Din perspectiva psihologică ONG-urile sunt modele de reunire a persoanelor și comunității în vederea rezolvării problemelor comune prin adeziunea la voluntarism și contribuție civică.

Fred Mahler afirmă că: „adolescența marchează nașterea socială a omului, constituirea și dezvoltarea unor noi tipuri conștiente și puternic coezive de relații, astfel se poate de efectuat o reeducare , o prevenire și stopare a delincvenților de vârste fragile”. În acest context voi prezenta câteva soluții posibile de contracarare a situațiilor de delincvență a minorului care include 2 obiective majore:

- crearea șanselor egale și a condițiilor de afirmare la nivel de comunitate;
- Stabilirea parteneriatului, consultarea obligatorie și găsirea consensului- decizia trebuie luată împreună cu cineva;

Ca să fie minimalizat numărul delincvenților este necesară echilibrarea mediul afectiv-emoțional al minorului, deblocarea problemelor de comunicare de blamarea barierilor de inhibiție, fobie, egocentrismului din partea minorului. După părerea specialiștilor germani este necesar de a atrage atenție la mediul înconjurător, de evaluat condițiile de trai, de profilaxie a discrepanțelor ce sunt create între cliajele existente. O experiență de prevenire a delincvenței este participarea la crearea organizațiilor obștești care au un profil divers:

1. Cultural- cenacluri culturale , concursul celui mai bun poet, spectacole excursii la sfârșitul de săptămână.
2. Sportiv –întreceri sportive la nivel local și cel raional, constituirea sălilor de sport.
3. Constituirea fan-cluburilor, lucrul cu cei ce au nereușite școlare să fie inițiate ore de derigenție pentru abolirea abandonului școlar.

O problemă deosebită ce generează delincvența juvenilă este lipsa su-pravegherii și a sprijinului familial, în special din motivul plecării peste hotare a părinților.

De exemplu în localitatea Molovata-Nouă a fost efectuat un studiu, de către jurnaliștii reviste „Fără Tabu” unde sa înregistrat faptul că din cei 2000 de locuitori fiecare al patrulea este plecat peste hotare la muncă de unde rezultă și slaba pregătire a copilului la materii, neglijarea lui socio-emoțională și lăsarea în grila altor persoane (vecini, bune, rude), precum și orientarea copiilor la niște munci grele și irosirea banilor în localuri de noapte, care se soldează cu băuturi alcoolice, toxomanie, bătaii și alte acțiuni violente ce sunt clasate ca delincvente. Ar trebui să ne îndreptăm spre aceste categorii de ființe firave și inocente prin acordarea asistenței specializate pentru a transforma problemele comune în obiective de lucru.

APL și școlile trebuie să extindă măsurile comunitare în sprijinul persoanelor minore, inclusiv prin fondarea centrelor de dezvoltare comunitară, facilități de servicii pentru recreere și agrement care să răspundă nevoilor speciale ale copiilor care se confruntă cu anumite riscuri sociale.

Se vor asigura facilități necesare pentru adăpostirea corespunzătoare a copiilor care nu mai pot să locuiască acasă sau care nu au locuință. Să se atragă atenția asupra acordarea serviciilor pentru cei care sunt la evidența comisarariatelor de poliție care astăzi este mai mult formulară.

Să fie create și extinse la nivel local organizații ale tinerilor care vor primi calitatea de participant la gestionarea problemelor de comunitate. Aceste proiecte vor încuraja pe tineri să elaboreze proiectele lor și să se coopereze între ei.

## **IMPLICAREA BIBLIOTECARILOR ÎN ACȚIUNILE DE EVALUARE A ACTIVITĂȚII BIBLIOTECHII - GARANȚIA MANAGEMENTULUI CALITĂȚII TOTALE**

**ELENA HARCONIȚA**, directorul Bibliotecii Științifice  
Universitatea de Stat "A.Russo", Balți

În condițiile actuale unul din obiectivele principale ale oricărei organizații este Calitatea. Managementul calității se află în atenția specialiștilor din toate sferile de activitate umană, fiind o filosofie managerială pentru fiecare nivel, care încurajează îmbunătățirea continuă a tuturor sistemelor și proceselor din orice domeniu, inclusiv din bibliotecă.

Cerințele societății față de bibliotecă astăzi rezidă în formarea resurselor informaționale, integrarea în spațiul unic informațional, atingerea nivelului tehnologic nou în procesele de obținere, prelucrare și difuzare a resurselor informaționale create. Biblioteca modernă, aflată în câmpul serviciilor educaționale și informaționale, rămâne competitivă numai atunci când utilizatorul va primi produse și servicii de calitate.



Sistemul de management al calității se bazează pe standardizare, în primul rînd ISO 9000. La moment seria standardelor ISO 9000 constituie baza obținerii calității stabile în orice domeniu.

Calitatea este văzută ca o proprietate, care nu poate fi analizată, susține David Garvin, cercetător din domeniul managementului de la Harvard. Calitatea însă poate fi apreciată din mai multe perspective transcende, afirmă același specialist. Un factor precis și măsurabil devine calitatea din perspectiva orientată asupra produsului final / serviciului, fluctuațiile apărînd atunci, cînd un serviciu ori produs nu întrunește toate condițiile preconizate. De exemplu, o listă bibliografică ar putea să nu conțină informația exhaustivă ori să nu conțină toate elementele necesare de prezentare. Din perspectiva utilizatorului, calitatea, la fel, are diverse dimensiuni. Fiecare utilizator vine cu preferința individuală asupra noțiunii de calitate. Factorii care, însă, afectează satisfacția clienților includ: competența personalului, mărimea colecțiilor, spațiul de studiu, calitatea locurilor de muncă la PC, viteza traficului, calitatea echipamentului tehnic (audio / videocasetofoane, televizoare), calitatea copiatoarelor, timpul în care sînt satisfăcute cerințele, convenabilitatea orelor cînd este deschisă Biblioteca, atractivitatea decorului, siguranța amplasării, complexitatea cercetărilor ș.a.m.d.

Pentru a avea, cu adevărat o imagine reală a serviciilor și calității produselor, utilizatorilor Bibliotecii universității bălțene, mereu li se oferă posibilitatea să-și expună părerile, obiecțiile, să critice serviciile ori bibliotecarii, de care nu sînt mulțumiți. Cît de dureros n-ar fi, dar trebuie să recunoaștem, că oricît de mult nu s-ar strădui o bibliotecă să asigure calitatea în toate și întotdeauna, mereu vor rămîne cititori nesatisfăcuți. Deaceia nu este suficient să evaluăm satisfacția cititorilor, dar trebuie să determinăm așteptările, nevoile lor și să le preîntîmpinăm, surprinzîndu-i uneori plăcut. Numai așa biblioteca va deveni atrăgătoare pentru utilizatori, care și sînt, de fapt, sursa principală a stabilității și a succesului Bibliotecii nordice.

Calitatea orientată asupra procesului de creație, executare, este determinată de gradul în care caracteristicile procesului / produsului sînt conforme cu standardele stabilite. Cum ne-am putea integra într-o unică rețea informațională - SIBIMOL (Sistem Integrat al Bibliotecilor Informatizate din Moldova), dacă nu am respecta anumite standarde, care constituie fundamentul calității și în această activitate? Dacă nu s-ar respecta regulamentele, tehnicile, metodologiile în vigoare, nu se știe dacă s-ar fi înțeles bibliotecarii din țara noastră cu cei din America, Germania, Franța, din oricare parte a lumii atunci cînd se referă la Registrul de Mișcare al Fondului, la Registre Inventare, la Modulele unui sistem

informatizat, cîmpuri, cote, claisificare - un amalgam de noțiuni, dar care au aceeași conotație și ne fac omogeni sub aspect profesional.

Cea mai importantă abordare este cea orientată asupra valorii. Se consideră că un produs sau un serviciu este de calitate dacă își îndeplinește menirea în raport cu prețul. Accesarea Internetului în Biblioteca universității bălțene nu constituie un serviciu contraplată., dar poate fi cuantificată valoarea lui. Calitatea și valoarea orelor de Cultură a informației, cît ar trebui oare să achite fiecare utilizator pentru a însuși cunoștințele și abilitățile necesare, pe care le transmit bibliotecarii? Valoarea acestora este incomensurabilă din perspectiva integrării fiecărui cetățean în societatea informațională.

Utilizatorii nu cunosc tehnicile muncii bibliotecarilor și estimează calitatea după impresia pe care și-o formează în momentul recepționării serviciilor, atenția pe care le-o acordă bibliotecarii. După ei, profesionist este acela care dovedește integritate, căldură și considerație. În abordarea managementului calității totale, calitatea nu este determinată numai prin conformarea la standardele profesionale ale biblioteconomiei, ci prin îndeplinirea așteptărilor utilizatorilor, afirmă teoreticienii MCT. Sunt specificate mai multe dimensiuni, care influențează felul în care clienții evaluează serviciile de care beneficiază:

- Pentru studenți Biblioteca a devenit un loc atractiv , care se impune prin spațiile renovate, mobilierul adecvat, mochetele care înăbușă zgomotul pașilor, informațiile prezentate. Studenții își dau întâlnire la Bibliotecă, se adună în grupuri pe holuri, în Mediatecă întreprind excursii virtuale prin lume. În spațiile Bibliotecii fac poze și tinerele cupluri vin să filmeze masa din sala de lectură unde s-au văzut și cunoscut pentru prima dată. Se sfătuie cărui bibliotecar să se adreseze: celor mai tinerele, frumoșele ori celor care sînt experimentate, calme , celor care posedă un limbaj corect și coerent și care le pot da cît mai explicite răspunsuri. Ne-am referit la o **dimensiune tangibilă**, dar deosebit de importantă pentru competitivitatea instituției în toate timpurile.
- O importantă dimensiune este **temeinicia și seriozitatea serviciilor**. " Știu că numai la Bibliotecă voi găsi răspuns la aceste întrebări, bibliotecarii mă vor ajuta". Este cea mai înaltă apreciere pe care ne-o dorim dintotdeauna. O colecție enciclopedică, care numără mai bine de 1 036 000 unități, în 42 de limbi ale lumii, acces la o bogată infrastructură informațională națională și globală.
- **Responsabilitatea, disponibilitatea și promptitudinea** personalului în oferirea serviciilor. Trecînd dimineața pe la Bibliotecă, profesorul face comandă de o recentă bibliografie la cursul său. După orele de curs vine să-și ia bibliografia: - *Doriți printare ori înregistrare electronică ?*, întreabă

respectuos bibliotecarul. - *Accept ambele variante*, răspunde profesorul". Zeci și sute de titluri uneori se adună într-o atare bibliografie ( cărți, reviste, articole din reviste , ziare, culegeri, informații din baze de date , sit-uri ș.a.). Cu seriozitate și credibilitate primește utilizatorul bibliografia comandată, bibliotecarul bazându-se în cercetările sale pe baza de date locală ( OPAC), catalogul tradițional, pe **programul aplicativ** (elaborat de către informaticienii bibliotecii) cu ajutorul căruia se obține o bibliografie perfectă ce conține toate elementele necesare, inclusiv și vedetele de subiect. Pentru a mări fluxul informațional s-a purces la scanarea cuprinsului publicațiilor periodice în limbile engleză și germană, s-a creat o nouă bază de date, tangențială celei din TinLib , care cuprinde peste 200 000 de informații.

**Competența, cunoștințele** bibliotecarilor apreciate cu recunoștință de utilizatorul rătăcit în hățișurile dense ale cărților și infrastructurii informaționale. „În toate situațiile, indiferent de soarta cărților și a locurilor care le adăpostesc, destinul bibliotecarii este unul crunt. Trăvialul tenace al procurii, selectării și gestionării volumelor, acum și stocarea informațiilor este, de obicei, uitat și trecut cu vederea. Nimeni nu-și propune să compare gestul creativ al alcătuirii unui volume cu acela al catalogării sale. Dar, câtă vreme biblioteca există ca templum și Palatium, trebuie să oferim aceluia care fac aceste clădiri să existe ca Bibliotecii, gândurile noastre afectuos cotidiene.

Bibliotecarul este singurul cercetător arhivar ( și în scus de philologus) care susține, întreținând, mai mult cadrul altor idei decât cele ale sale. Este vorba de faptul că nu se poate concepe o carte, nu studiu, o pagină fără o corelație cu materialul cuprins în Bibliotecă”.

(Cr. Florescu „Lumea bibliotecilor)

Felul în care sînt înțeleși utilizatorii,. eforturile făcute pentru determinarea nevoilor lor și felul în care i se acordă atenție fiecărui utilizator în parte. Temele de cercetare științifică ale cadrelor didactice, tematica cercetărilor în cadrul tezelor de licență, master, doctorat - acestea devin obiecte de cercetare bibliografică nu numai ale bibliotecarilor din serviciul respectiv ori de la referințe. Sarcinile sînt divizate între bibliotecarii din sălile de lectură, subdiviziunile specializate: Limbi și Literaturi Străine, Filologie română, rusă, ucraineană; Științe socio-umaniste, Muzică. Informațiile și adresele de situri pertinente se stochează pe masa de lucru a PC, în Mapa Generală - Intranetul local cu multiple funcții de comunicare interorganizațională.

• **Politețea, deosebita amabilitate** a bibliotecarilor de la comunicarea colecțiilor. Nu-i este defel ușor unei persoane venite din alt domeniu ( în

ultimii ani la bibliotecă se angajează cu precădere absolvenți ai facultăților pedagogice) să se adapteze felului de-a fi al bibliotecă-rului: calm, cu multă răbdare, demnitate, competență. Mentorul de alături îl ajută să devină așa, dacă însă nu-i reușește, în baza unei înțelegeri reciproce dintre angajat și angajator, persoana este transferată într-o subdiviziune funcțională pentru alte tipuri de sarcini și lucrări.

- **Abilitatea angajaților de-a comunica**, de-a explica serviciile oferite în termeni ușor de înțeles, având la îndemână pachetul de materiale promoționale, indicatoare și explicații de tot felul.
- **Siguranța**, inclusiv siguranța psihică și confidențialitatea materialelor împrumutate.
- **Căile de acces, amplasarea Bibliotecii , orarul de funcționare.** În centrul campusului universitar, în centrul urbei, cu un orar de 62 de ore pe săptămână, 11 - ore zilnic.

În vârful piramidei calității totale se află satisfacerea utilizatorului - **obiectiv prioritar, măsură a performanței** oricărei instituții. Forța motrice este continua îmbunătățire a serviciilor și produselor. În unele biblioteci sînt lansate proiecte speciale pentru Quality Sistem . Scopul lor este de a îmbunătăți structura organizatorică, de a raționaliza procesele interne, de-a reduce la minimum pierderea de timp , bani și energie și de a propune soluții pentru un management eficient al funcțiilor cheie dintr-o bibliotecă.

Caracteristicile managementului calității în Bibliotecă s-ar prezenta în felul următor:

1 **Declarația de misiune** și toate acțiunile managementului se dirijează spre realizarea acestei misiuni.

2 **Calitatea se obține în urma îmbunătățirii procesului:** calitatea a devenit o preocupare a managerului în fiecare fază de desfășurare a activităților, erorile sînt sesizate imediat și se întreprind măsuri active în vederea lichidării greșelilor și îmbunătățirii procesului. De exemplu , redactarea fișierelor de autoritate, comunicarea privind baza de date a Cititorilor.

3 Oferta cea mai ieftină înseamnă cantitate și nu întotdeauna calitate: în condițiile economice actuale trebuie să facem **selecții de carte și produse electronice** pornind de la **cerințele de calitate**. Nu mai irosim puținii bani pe cantități care-și trăiesc rapid veacul, ci punem preț pe volume importante care ar interesa cititorul în toate timpurile .

4. **Îmbunătățirea continuă și constantă a serviciilor prestate**, aceasta devenind o preocupare a fiecărui membru al echipei de bibliotecari.

5. **Îmbunătățirea pregătirii profesionale** a bibliotecarilor. În condiția activității unei biblioteci cu doar 25 % din salariați de formare inițială de specialitate, este absolută nevoie să se cultive cunoștințe, deprinderi și abilități speciale pentru a putea răspunde cu competență necesităților de informare ale utilizatorilor într-o societate în schimbare.

6. **Managerii superiori și funcționali învață capacitatea** de a înțelege și interpreta "imaginea de ansamblu", procesul în totalitatea lui și de a acționa cu eficiență în orice situație.

7. **Crearea unui climat de încredere și deschidere** în abordarea problemelor care apar. Această atitudine duce la creșterea interesului angajaților față de activitățile în care sînt implicați și la creșterea productivității muncii. Am exemplifica acest aspect prin participarea tuturor bibliotecarilor din Serviciul de Comunicare a colecțiilor la ghidarea studenților din anul I în turele Bibliotecii ca primă cunoștință, cu transmiterea concomitentă a informațiilor ce se conțin în *Foaia de lucru cu potențialii utilizatori*. Circa 73 de grupe de la secția de zi și 43 de grupe de la secția fără frecvență se intersectează prin labirinturile Bibliotecii, însușind localizarea și oportunitățile pentru ei, utilizatori ale fiecărei subdiviziuni. Altă dată aceste acțiuni erau îndeplinite de doar 2-3 bibliotecari.

Un alt exemplu de implicare a bibliotecarilor în realizarea calității: În sala de referințe își onorează funcțiile nu numai lucrători din Serviciul Informare și Documentare bibliografică, de la Catalogare și Clasificare, dar și de la sala de împrumut de literatură științifică și beletristică.

Cele 30 de ore de Cultură Informațională sînt promovate de o echipă de bibliotecari din cîteva subdiviziuni ale Bibliotecii, Centrul de coordonare fiind în Serviciul Studii și cercetări, Asistență de specialitate. Toți acești bibliotecari au devenit prin cumul membri ai catedrei de Electronică și Informatică.

Problemele dezvoltării calitative a colecției Bibliotecii se află în grija tuturor bibliotecarilor din sălile de împrumut și de lectură, nemaivorbind de serviciul respectiv. Calitatea se obține prin buna cunoaștere / sondare / preîntîmpinare a solicitărilor, ținîndu-se la curent cu noile cursuri, deschiderea catedrelor, cercetarea planurilor analitice, programelor de studiu, contingentului de studenți. Nimic nu se aduce la Bibliotecă fără a definitiva selecția împreună cu cadrele didactice.

Implicarea tuturor bibliotecarilor în acțiuni de evaluare a activității Bibliotecii. Toate aspectele de activitate, trecute în revistă pînă aici, demonstrează o implicare totală a salariaților în realizările Bibliotecii.

Odată cu instituirea Zilelor Bibliotecii la Facultățile universitare , fiecare bibliotecar se face participant la aceste acțiuni complexe, de anvergură, cu lansări de carte, care au un impact pozitiv asupra comunității universitare. În timpul Zilelor Bibliotecii la facultăți se desfășoară sondaje , anchetele conținând întrebări pe diverse fațete de activitate la care se solicită aprecierea utilizatorilor.

8. **Eliminarea lozincilor:** fiecare acțiune se bazează pe o analiză și evaluare atentă și realistă după care se obțin rezultatele dorite. Analiza dotării lectoratelor impune acțiuni și măsuri concrete de acoperire a lacunelor descoperite în completare. Se caută furnizori credibili , care ar asigura intrarea surselor calitative în colecția Bibliotecii în termenii propuși și prețuri convenabile.

9. **Eliminarea criteriilor cantitative în evaluarea activității personalului :** se pune accentul pe calitate prin examinarea modalităților de prestare a fiecărei activități. Analiza documentară, catalogarea - sînt procese foarte complicate, pentru care nu întotdeauna găsim personalul adecvat la angajare. Atenția și meticulozitatea inerente unui lucrător de la catalogare ori bibliografic, nu întotdeauna pot fi găsite ușor, deaceia în realizarea acestor procese nu se cere cantitate. Ori simplul proces de aranjare al cărților în raft . De corectitudinea plasării cărții la locul ei, depinde calitatea servirii clientului, promptitudinea satisfacerii cererii. Într-o bibliotecă toate procesele țin de un lanț și dacă se rupe o verigă suferă întreaga imagine a Bibliotecii.

10. **Bibliotecarul trebuie să știe ce responsabilități îi revin în cadrul compartimentului și să și le asume în vederea obținerii calității.** Aici este importantă Fișa postului întocmită cu claritate, oportun și cunoscută de angajat pe din afară cu toate dispozițiile ce le conține. Și desigur misiunea și obiectivele organizației, care trebuie să-i devină familiale din prima lună a integrării sale profesionale. Practica adunărilor de producere la finele lunii în fiecare diviziune cu rapoarte detaliate nu numai a șefului de serviciu / oficiu, dar a fiecărui bibliotecar, s-a încetățenit definitiv în Bibliotecă. În prim plan ori accentul în toate rapoartele, sintezele, fiind pus pe calitate.

11. **În vederea stimulării materiale a personalului** avem adoptat un sistem de recompensare. Salariul , pe care azi îl primește un bibliotecar din învățământul superior formează un pachet constituit din salariul stabilit de stat și anumite suplimente: grad, condiții nocive, supliment personalizat pentru creativitate - muncă științifică, cumul, cumulare etc. Cu regret, dar și cu aceste sporuri (atît de mici), un bibliotecar nu-și poate asigura nevoile sociale de stimă și autorealizare. Indicatorul de încredere pentru munca intelectuală

este performanța individuală. Bibliotecarii, care văd o legătură puternică între recompense și activitatea depusă tind să aibă o activitate mai bună.

" Managementul calității în învățământul superior presupune "calitatea formării specialiștilor în instituția de învățământ ca o garanție a competitivității absolvenților pe piața internațională a muncii și, concomitent, o importantă pîrgie a schimbărilor economice și sociale în Republica Moldova. <...> Intrările în sistem le constituie curriculumul universitar, infrastructura materială și resursele informaționale, nivelul de pregătire al candidaților, prestația cadrelor didactice, printre care, cu siguranță, că sîntem și noi, bibliotecarii.

Sistemul de management al calității prevede autoevaluarea și acreditarea, ideea principală a acesteia fiind îmbunătățirea continuă a calității în instituția de învățământ", la care, cu multă competență, sîrguință și modestie participă și bibliotecarii universitari.

### **Referințe bibliografice**

1. Asmolov A., Glebchina V., Vek tolerantnosti – M.: Prosveşcenie, 2003
2. Educație pentru toleranță / Făclia, 4 martie, 2004, p.6.
3. Corlăteanu N., Conflict și toleranță în context sociouman / Săptămîna, 22 mai, 1998, p.7.
4. Guseinov A., Kon I., Dicționarul explicativ – M., 1996, p.351.
5. Cucoş C., Educația interculturală – Iași: Polirom, 2000.
6. Cozma T., O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea —Iași: Polirom, 2001.

## **STANDARDE MORALE ÎN EDUCAȚIE DIN PERSPECTIVA TEORIILOR ELABORATE DE LAWRENCE KOHLBERG ȘI JÜRGEN HABERMAS**

**Liviu A. Măgurianu**, cercet. șt. drd.

Institutul de Cercetări Economice și Sociale „Gh.Zane”,  
Filiala Iași a Academiei Române

### **1. Standardele morale și teoria lui Kohlberg**

Pe baza cercetărilor întreprinse, Kohlberg a identificat 6 etape de raționament moral grupate în 3 niveluri majore. Fiecare nivel reprezintă o modificare fundamentală în perspectiva socio-morală a individului.<sup>1</sup>

Teoria dezvoltării judecății morale propusă de Kohlberg poate reprezenta un suport pentru identificarea unor standarde morale în

---

<sup>1</sup> cf. L.Kohlberg, *The Psychology of Moral Development, San Francisco, 1984*

educație. Deoarece este dificil și ineficient să propunem standarde morale generale în educație, considerăm că în acest demers putem utiliza stadiile de dezvoltare morală propuse de Kohlberg. Cu alte cuvinte, pentru fiecare stadiu de dezvoltare morală putem identifica o serie de standarde morale, importante pentru procesul de ansamblu al educației, care trebuie îndeplinite și fără de care persoana nu poate accesa un nou nivel.

### *Nivelul A. Nivelul preconvențional*

#### **Stadiul I. Stadiul pedepsei și al supunerii**

**Standarde morale:** evitarea încălcării regulilor, evitarea prejudiciilor fizice oamenilor și proprietăților

#### **Stadiul II. Stadiul scopului și schimbului instrumental individual**

**Standarde morale:** respectarea regulilor, respectarea drepturilor și intereselor celorlalți, promovarea dreptății (ceea ce este drept este just).

### *Nivelul B. Nivelul convențional*

**Stadiul III. Stadiul așteptărilor, al relațiilor și al conformității reciproc interpersonale**

**Standarde morale:** să trăiești potrivit statutului și rolului tău – mamă, tată, frate, soră, prieten etc., manifestarea preocupării pentru alții, a păstra încrederea, loialitatea, respectul și recunoștința.

#### **Stadiul IV. Stadiul sistemului social și al păstrării conștiinței**

**Standarde morale:** să-ți faci datoria în societate, respectarea ordinii sociale, menținerea bunăstării societății și a grupului din care faci parte, îndeplinirea obligațiilor la care ai consimțit, respectarea legilor,

### *C. Nivelul postconvențional*

**Stadiul V. Stadiul drepturilor prioritare și al utilității sau al contractului social**

**Standarde morale:** respectarea drepturilor fundamentale și contractele legale ale societății, respectarea diversității de opinii și valori, respectarea valorilor relative la un anumit grup și a valorilor universale, nerelative respectate în orice societate (de exemplu: viața, libertatea).

#### **Stadiul VI. Stadiul principiilor etice universale**

**Standarde morale:** respectarea legilor și principiilor universale ale justiției: egalitatea drepturilor omului, respectul pentru demnitatea ființei umane, interiorizarea acestora și transformarea lor în credințe de nezdruncinat.



## 2. Etica discursului la Jürgen Habermas

Supozițiile filosofice fundamentale ale teoriei lui Lawrence Kohlberg se situează pe linia pragmatismului american. “De la apariția lucrării lui Rawls, *Theory of Justice (Teoria dreptății)*, Kohlberg utilizează această etică, care începe cu Kant și cu dreptul natural, înainte de toate pentru a-și preciza concepțiile sale despre *natura judecării morale, inspirate în primul rând de Mead...*”<sup>2</sup> observă Habermas. Acesta consideră că există trei direcții prin care Kohlberg evidențiază premisele împrumutate din filosofie: cognitivismul, universalismul și formalismul. Una dintre ideile importante pe care autorul german dorește să o promoveze este că etica discursului, ca teorie a acțiunii comunicative, ar putea completa teoria lui Kohlberg. Poziția susținută de Habermas este că dimensiunile cognitive, universaliste și formaliste<sup>3</sup> fundamentale pot fi deduse din *principiul moral întemeiat prin etica discursului*. Acest principiu este formulat astfel:

“Orice formă valabilă trebuie să satisfacă condiția ca urmările și consecințele secundare, ce rezultă anticipativ din respectarea ei universală pentru satisfacerea intereselor fiecărei persoane individuale, pot fi acceptate fără constrângere de toți cei vizați”. *Habermas formulează și un principiu fundamental al eticii discursului care vine să completeze, alături de principiul enunțat anterior, teoria lui Kohlberg*: “Orice normă validă ar primi consimțământul tuturor acelor vizați, dacă aceștia ar putea lua parte la un discurs practic.”

Teoria etică a discursului propusă de către Jürgen Habermas se susține pe teze universaliste. Întemeierea eticii discursului este realizată pornind

---

<sup>2</sup> Jürgen Habermas, 2000, *Conștiință morală și acțiune comunicativă*, Editura ALL EDUCAȚIONAL, București, p.115.

<sup>3</sup> Cognitivismul susține că judecățile morale au un conținut cognitiv; acestea “nu exprimă doar atitudini afective contingente, preferinșe sau decizii ale vorbitorului” (Habermas, 2000, p.116). Etica discursului se opune astfel scepticismului etic, explicând modul în care pot fi întemeiate judecățile morale. Universalismul arată că orice persoană, prin argumentare, poate ajunge la aceleași judecăți despre acceptabilitatea normelor de acțiune. Etica discursului neagă astfel ideea centrală a relativismului etic, care afirmă că judecățile morale sunt valabile numai în cadrul culturii în care este integrat subiectul care judecă. În etică, a fost denumit formalism punctul de vedere al lui Kant, pentru că se ocupă numai de forma generală a normelor de comportament, neluând în seamă conținutul lor material. “*Etica discursului se îndreaptă împotriva supozițiilor de bază ale eticilor materiale, care se orientează către problemele fericirii. Etica discursului delimitează domeniul a ceea ce e moral valabil de acela al conținuturilor valorice culturale*” (Habermas, p.116).

de la principiul fundamental de universalizare, înțeles ca “o reconstrucție a acelor intuiții cotidiene aflate la baza evaluării imparțiale a conflictelor morale de acțiune”<sup>4</sup>. Principiul fundamental de universalizare are rolul de regulă de argumentare pentru discursurile practice.

Habermas arată că teoria lui Kohlberg necesită o analiză a modelului de stadiu. Împrumutat de la Piaget, modelul stadial e descris de Kohlberg cu ajutorul a trei ipoteze:

1. Stadiile judecății morale formează o succesiune invariantă, ireversibilă și consecutivă de structuri discrete. Astfel, este exclus ca subiecți diferiți să atingă același scop pe căi de dezvoltare diferite; un subiect să regreseze de la un stadiu superior la unul inferior; un subiect să sară în propria dezvoltare peste un stadiu.
2. Stadiile sunt ierarhizate în funcție de structurile cognitive ale unui stadiu superior, care au rolul de a suprima și conserva în același timp structurile cognitive de la stadiile inferioare. Cu alte cuvinte structurile cognitive aparținând stadiilor inferioare sunt înlocuite dar păstrate într-o nouă organizare.
3. Fiecare stadiu al dezvoltării morale poate fi înțeles ca un tot structurat, fiind imposibilă situația ca un individ să evalueze simultan diferite conținuturi morale la diferite nivele.

Habermas consideră că nucleul modelului îl constituie ipoteza a doua care constă în identificarea unei căi de dezvoltare, descriabilă prin structuri ierarhice bine ordonate.

Etica discursului se distinge de alte etici (cognitiviste, universaliste și formaliste) prin faptul că nu oferă orientări de conținut, ci o procedură cu mai multe premise, prin care se garantează imparțialitatea formării judecății. Teoria dezvoltării conștiinței morale elaborată de L.Kohlberg este interpretată de către Habermas ca o confirmare a eticii discursului ca o etică universalistă. Cu alte cuvinte, atât teoria lui Kohlberg cât și aceea a lui Habermas converg spre o respingere a relativismului etic. Cel din urmă arată astfel că “împotriva eticilor universaliste se invocă în general faptul că alte culturi dispun de *alte* concepții despre morală. Împotriva îndoielii relativiste de acest tip, teoria dezvoltării morale a lui Kohlberg oferă posibilitatea de a reduce diversitatea empirică a concepțiilor existente despre morală la o varietate a conținuturilor în raport cu formele universale ale judecății morale și de a explica diferențele structurale existente chiar și în acest caz ca diferențe de nivel în cadrul dezvoltării facultății de judecată morală.”<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Idem , p.112.

<sup>5</sup> Ibidem, p.113

## Concluzii

1. Creștem într-o atmosferă socială care ne spune ceea ce este bine și ceea ce este rău. Dacă propria noastră moralitate este diferită de cea a altor culturi tindem să credem că ceilalți se înșeală iar viziunea noastră moral-culturală este cea care are tot dreptul de a fi promovată. Nu toate societățile valorizează aceleași principii morale. Având în vedere acest aspect, relativismul moral este teoria conform căreia toate perspectivele morale sunt egal acceptabile. Ceea ce poate fi acceptabil pentru o cultură, poate fi neacceptabil pentru o alta și nici una nu are dreptate în mod obiectiv.

Date fiind standardele morale diferite de la o cultură la alta, putem să reținem cel puțin două idei: a) prima idee ar fi că *nu există principii morale universale sau generale comune, tuturor sau celor mai multe culturi* și b) *nu există standarde obiective, independente cultural prin care să fie evaluat codul moral al oricărei culturi*.

Prima afirmație presupune că nu există un acord universal asupra adevărilor morale. Aceasta înseamnă că fiecare cultură decide pentru ea însăși ceea ce este acceptabil moral în cultura dată.

Pe de altă parte, deși se vorbește despre o diversitate de culturi și norme morale, există o serie de valori universale care au rezistat în timp și care au fost considerate actuale în diferite societăți și epoci. Există adevăruri morale universale pe care toate culturile le consideră importante, fără de care societatea nu ar putea ființa și progresa. De exemplu, cele mai multe culturi valorizează onestitatea și interzicerea crimei.

Societățile, în general, trebuie să adere la anumite valori profunde pentru a exista mai departe. În acest sens, doctrinele morale antice pot reprezenta modele de inspirație pentru promovarea unor standarde morale în educația contemporană. Nu avem încă la dispoziție un “instrument” care să măsoare care dintre valorile morale susținute de diferite sisteme etice pot fi trecute la categoria *universale*. Există totuși o serie de valori morale care pot fi “nominalizate” la această “etichetare”: cunoașterea de sine, stăpânirea de sine (ca dominare a instinctelor prin rațiune), libertatea (ca fugă de pasiuni), promovarea dialogului, dreptatea, identitatea dintre virtute și cunoaștere, binele public care implică binele individual, abordarea căii de mijloc ca virtute, înțelepciunea, cunoașterea ca scop în sine, cosmopolitismul, libertatea, apropierea de natură, a filosofa asupra esențelor, a fi rațional, reținere și detașare în felul propriu de a trăi, a fi “măsurat”, “cântărit”, a fi prudent etc. Reconectarea la filosofie oferă pedagogiei posibilitatea unei autoregenerări și a unei resemnificări a fenomenului paideutic.

### **Bibliografie generală**

1. Cozma, Carmen, 1997, *Elemente de etică și deontologie*, Editura Universității “Al. I. Cuza”, Iași.
2. Habermas, Jürgen, 2000, *Conștiință morală și acțiune comunicativă*, Editura ALL, București.
3. Hatch, E., 1983, *Culture and Morality: The Relativity of Values in Anthropology*, New York: Columbia University Press.
4. Kohlberg, Lawrence, 1981, *Essay ou Moral Development*, Harper& Rows Puls, New York & San Francisco.
5. Kohlberg, Lawrence, 1984, *The Psychology of Moral Development, San Francisco*.

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

Materialele Conferinței jubiliare

Volumul I

---

Bun de tipar 6. 10. 2005. Garnitura Times New Roman. Comanda nr. 15. Tiraj 150.

Tipografia Universității de Stat «Alec Russo» din Bălți. Mun. Bălți, str. Pușkin, 38