



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 4 (86), 2014

Colegiul de redacție:

Gabriel ALBU (România)
Silvia BARBAROV
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Rima BEZEDE
Viorica BOLOCAN
Paul CLARKE (Marea Britanie)
Olga COSOVAN
Alexandru CRIȘAN (România)
Constantin CUCOȘ (România)
Otilia DANDARA
Ion DEDIU
Gheorghe DUCA
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Vladimir GUȚU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PÂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

Echipa redacțională:

Redactor-șef:
Mariana VATAMANU-CIOCANU
Redactor:
Dan BOGDEA
Tehnoredactare și design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chișinău
Tiraj: 900 ex.

Articolele publicate nu angajează în nici un fel
instituțiile de care aparțin autorii, tot așa cum nu
reflectă poziția finanțatorilor.

Adresa redacției:

str. Armenească, 13, mun. Chișinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: (022)542976, fax: 544199
E-mail: didacticapro@prodidactica.md
www.prodidactica.md/revista
ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

QUO VADIS?

Masa rotundă *Implicarea societății civile în acțiunile de modernizare a învățământului*
(The round table *Involving civil society in actions for modernize education*) 2

EX CATHEDRA

Vladimir GUȚU
Model psihopedagogic de proiectare a competențelor pentru disciplina școlară
(Psychopedagogic model of designing competences for school discipline) 5
Lilia TRINCA
Strategii psiholingvistice în procesul de predare a limbilor
(Psycholinguistic strategies in teaching languages) 10
Irina GÎNCU
Abordarea comunicativă a limbii străine în formarea profesională
(The communicative approach of foreign language in professional training)..... 16
Hussam Samara WATTAD
Teachers' Professional Identity: Challenges and Conflicts
(Identitatea profesională a cadrelor didactice: provocări și conflicte)..... 20

CUVÎNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Olga COSOVAN
Competențele și practica rațională și funcțională a limbii
(Competences and rational and functional practice of language) 24
Elena SUFF
Despre un alt fel de traducere
(A Different Kind of Translation) 26
Iuliana TIOSA
Limba interimă
(The interlanguage)..... 29
Daniela PASCARU
Individualizarea și diferențierea în procesul de învățare a limbilor străine
(Individualisation and differentiation in learning foreign languages) 33
Rodica GAVRILIȚĂ
Susținerea proiectelor individuale la literatura română
(The presentation of individual projects at Romanian literature) 36

DOCENDO DISCIMUS

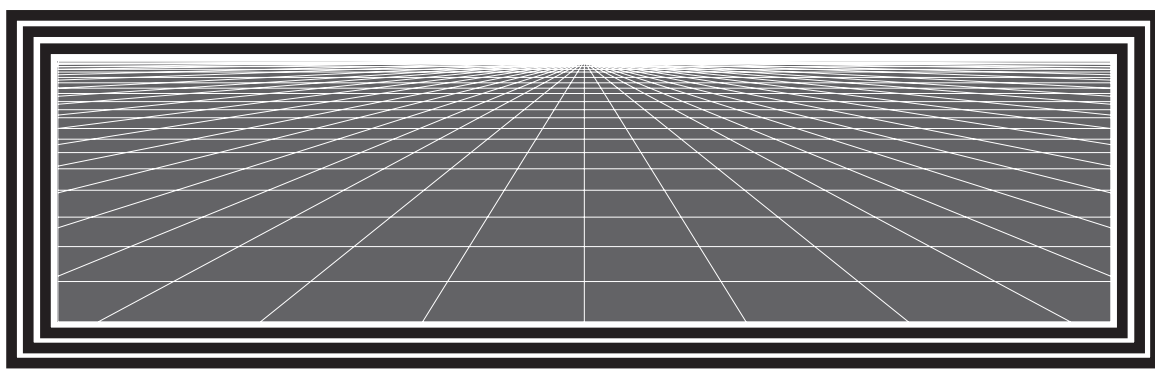
Rodica PĂDURARU
A Required English Course for ICT Teachers
(Un curs indispensabil de limba engleză pentru profesorii din domeniul TIC)..... 39
Lidia POPOV
Unele aspecte didactice în utilizarea tablei interactive la predarea disciplinelor informatice
(Some didactic aspects applied in the use of interactive board at teaching
computer courses) 41
Estella STARICOV
Strategii de formare a motivației pentru învățare la studenți
(Training strategies for learning motivation in students)..... 45

EVENIMENTE CEPD

Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Educație interculturală pe ambele maluri ale Nistrului
(Intercultural education on both banks of Nistru) 50
Octombrina MORARU
Pilotarea a trei curricula modulare pentru învățământul vocațional-tehnic în domeniul TIC
(The piloting of three modular curricula for vocational-technical education in ICT) 50

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA
Competența de comunicare în limbi străine
(Communicative competence in foreign languages) 51



QUO VADIS?

Masa rotundă *Implicarea societății civile în acțiunile de modernizare a învățământului*

Pe data de 8 iulie 2014, la Chișinău, a avut loc o masă rotundă ce a luat în dezbateră tema implicării societății civile în procesul de reformare educațională în Republica Moldova, la care au participat reprezentanți ai: Ministerului Educației, direcțiilor raionale de învățământ, administrației publice locale, mass-media etc. Activitatea face parte dintr-o asistență tehnică mai largă, oferită Ministerului Educației din Republica Moldova de Fundația pentru o Societate Deschisă și vizează elaborarea și realizarea politicilor educaționale într-un mod transparent și eficient, cu implicarea tuturor părților interesate.

Institutul de Politici Publice, Asociația pentru Dezvoltare și Promovare Socio-Economică CATALACTICA și Centrul Educațional PRO DIDACTICA sînt cele 3 organizații neguvernamentale ce vor implementa, pînă în luna aprilie 2015, cîte un proiect în acest domeniu, pe care le-au prezentat în prima parte a evenimentului.

C.E. PRO DIDACTICA va realiza proiectul *Pentru reforme calitative în educație*, ce are drept scop de a contribui la dezvoltarea și consolidarea politicilor/reformelor educaționale în Republica Moldova prin lansarea de discuții publice la nivel local și articularea poziției actorilor comunitari față de acest proces. Activitățile de bază vor fi: discuții publice în teritoriu, mese rotunde tematice, elaborarea și distribuirea unor materiale informaționale, promovarea prin emisiuni radio și TV a rezultatelor proiectului.

Institutul de Politici Publice va realiza un proiect ce înglobează următoarele obiective: analiza politicilor educaționale curente și de perspectivă, consolidarea capacităților umane în promovarea reformelor, creșterea transparenței în sectorul educației, informarea și mobilizarea cetățenilor, cu activități concrete: efectuarea de cercetări sociologice; elaborarea de politici publice; instruirea angajaților cu funcții de conducere din sectorul educației, a reprezentanților APL și mass-media; organizarea de dezbateri publice etc.

Asociația pentru Dezvoltare și Promovare Socio-Economică CATALACTICA va implementa proiectul *EDUrabil – Un sistem durabil și eficient de informare, consultare și implicare în procesul reformelor educaționale din Republica Moldova* și se va concentra pe efectuarea unei cercetări sociologice la nivel național, în urma căreia se vor formula recomandări de politici și de intervenții educaționale strategice.

Prezentăm succint discuțiile din cadrul mesei rotunde.



Anatol GREMALSCHI, Institutul de Politici Publice, coordonator de proiect, moderator al mesei rotunde: Salutăm prezența Dvs. la evenimentul de astăzi și ne exprimăm speranța că vom avea un dialog constructiv. Pentru început vom lua în dezbateră 2 întrebări lansate de Dvs.: prima se referă la specificarea rezultatelor proiectelor prezentate, iar a doua este legată de implicarea mai activă în acestea a elevilor, ca beneficiari direcți ai reformelor educaționale.

Rima BEZEDE, președinte al C.E. PRO DIDACTICA, director de proiect: Rezultatul spre care tindem prin derularea proiectelor prezentate este sporirea gradului de implicare a mai multor actanți educaționali. C.E. PRO DIDACTICA va organiza 10 discuții publice tematice (5 – în localitățile rurale și 5 – în centrele raionale), axate pe problemele stringente din educație; se vor lua în dezbatere documentele de politici publice, în primul rând Codul Educației, Strategia Educația 2020; vom aborda aspecte ce țin de reforma în educație, dar nu numai. În baza acestor discuții vor fi elaborate concluzii și recomandări pentru factorii de decizie, pentru toți actorii antrenați. De asemenea, vor fi realizate câteva interviuri, vor fi publicate materiale informative – lucruri foarte concrete.

În cadrul proiectului implementat de C.E. PRO DIDACTICA, elevii vor fi implicați în discuții pe subiecte ce țin de managementul participativ și de transparența decizională. Rata de participare a acestora va fi diferită, în funcție de tematica celor 10 dezbateri, dar vocile lor vor fi auzite și luate în calcul.

Anatol GREMALSCI: Noi vom avea o abordare multiaspectuală a problemelor, deoarece considerăm importantă orice opinie. Fiecare dintre participanți – copii, profesori, părinți, conducători de instituții de învățământ sau ai direcțiilor raionale de învățământ, reprezentanți ai administrației publice locale și administrației centrale – își are propria viziune, o anumită experiență. Scopul nostru este de a oferi o educație cât mai bună, de a respecta dreptul copiilor la o educație de calitate. Planificăm discuții în grup cu elevii: aceștia nu vor fi selectați de administrația școlii, ci de către expert, care va lucra nemijlocit în comunitate, după o metodologie aparte de formare a eșantionului. Astfel, copiii nu vor fi influențați în nici un fel de instituția în care învață, pentru a avea în final opinii obiective, ce ne vor ajuta să elaborăm recomandări referitoare la modernizarea curricula școlare, la manuale, la mediul de studiu, la modul de evaluare.

Mihnea PREOTESI, Asociația CATALACTICA, coordonator cercetare: Implicarea copiilor minori în anchete sociologice este restricționată de codul deontologic, dar și de legislația în vigoare. Grupul-țintă principal este cel al părinților, deci copiii vor fi reprezentați de aceștia. Bineînțeles, în anumite dezbateri putem implica adolescenți, elevi de liceu din anii terminali.

Dan MOCANU, Consiliul Național al Elevilor: Cred că elevii pot fi implicați în discuțiile prevăzute de proiectele nominalizate. Voi aminti aici de participarea lor la dezbateri privind Codul Educației și alte documente de politici publice. În cadrul Consiliului, sunt elevi foarte bine pregătiți.

Maria CÎȘLARU, directoare, Liceul Teoretic I.L. CARAGIALE, Orhei: Desigur, aceste proiecte pot

contribui la schimbarea lucrurilor în instituțiile noastre, reieșind din experiența de implementare a unor proiecte similare. Până acum cadrele didactice trebuiau oarecum singure să iasă în fața societății și să explice că ceea ce se întâmplă în sistemul educațional este spre binele copilului și al comunității în general. Din informația prezentată am înțeles că un grup social important nu este inclus în cadrul cercetărilor preconizate – părinții plecați peste hotare. Și ei pot forma o opinie importantă, care ne va ajuta să conturăm mai exact starea de lucruri din învățământ sau să propunem modificări la nivel de politici educaționale. Contactăm cu mai mulți părinți aflați la muncă peste hotare, care, deseori, ne sugerează idei interesante.

Mihnea PREOTESI: Cercetarea Asociației CATALACTICA nu se va limita la părinții care sînt pe loc. Corpul respondenților va fi reprezentat și de adulți care au grijă de copii ai căror părinți sînt plecați în străinătate. Migrația de muncă este un fenomen ce cuprinde un segment important din populație, în special de vîrstă medie, pe care nu putem să nu-l luăm în calcul. Vom antrena în cercetare tutorii, bunicii, rudele care educă copiii în lipsa părinților.

Nicolae CIOCAN, Asociația Obștească KEYSTONE MOLDOVA: În cercetările planificate vor fi intervievați și copiii cu cerințe educative speciale care sînt integrați deja în învățământul general?

Mihnea PREOTESI: În cazul investigației noastre, ei nu constituie un grup prioritar, dar vom avea un sondaj complex, care conține și întrebări legate de specificul instruirii acestor elevi.

Anatol GREMALSCI: Printre domeniile-cheie propuse de IPP pentru studiile de politici publice (*învățământul preșcolar, învățământul general, evaluarea*), care se vor efectua în colaborare strînsă cu Ministerul Educației, figurează și *educația incluzivă*. Sînt cazuri de integrare cu succes a acestor copii, dar și dificultăți. La început de septembrie vom avea elaborat și acest studiu, pe care îl vom prezenta opiniei publice.

Rima BEZEDE: Pe parcursul dezbaterilor din teritoriu prevăzute de proiectul C.E. PRO DIDACTICA va fi abordat și acest subiect, mai ales în localitățile unde sînt mai mulți copii cu CES.

Anatol GREMALSCI: Aceste trei proiecte fac parte dintr-un proiect mai mare, inițiat după întrevăderea lui Iurie Leancă, prim-ministru al Republicii Moldova, cu George Soros, fondatorul Fundației pentru o Societate Deschisă, care a promis să ajute sistemul de învățământ din țara noastră, cu concursul societății civile, care își va asuma rolul de „cîine de pază”. Vom accentua în proiecte necesitatea promovării unei noi paradigme în educație, cea participativă. Trebuie să creștem generații de oameni activi, care să se adapteze la cerințele economiei de piață și să depășim imaginea elevului din perioada sovietică,

cînd sistemul le cerea să fie ascultători, docili, să aibă mai puțină inițiativă.

Svetlana PĂUNESCU, șef adjunct, Direcția de învățămînt Soroca: În proiectele date, ce se vor derula în perioada 2014-2015, care va fi rolul Ministerului Educației, cum vor fi implicați specialiștii de acolo în acest proces?

Anatol GREMALSCHI: Toate acțiunile întreprinse în teritoriu vor fi coordonate cu directorii instituțiilor de învățămînt, cu direcțiile raionale de învățămînt, cu ministerul. Vor fi respectate legislația în vigoare și normele existente privind buna funcționare a instituțiilor și desfășurarea cu succes a procesului instructiv-educativ. Dar, pentru a asigura imparțialitatea, aceste instituții nu vor fi implicate în mod direct în anumite activități.

Svetlana PĂUNESCU: Un aspect important al oricărui proiect este durabilitatea. Care va fi impactul proiectelor prezentate asupra sistemului educațional în general?

Andrei PÂRVAN, sociolog, Asociația CATALACTICA: Ne dorim prin proiectul nostru să creăm o masă critică de oameni, care să înțeleagă adecvat procesele din sistemul de învățămînt și să ia decizii corecte, în cunoștință de cauză, deoarece persoanele bine formate și informate gestionează mai eficient lucrurile. Dacă va spori gradul de conștientizare a celor implicați în proiect, vom afla prin evaluările ex-ante și ex-post a celor 100 de „ambasadori ai reformelor educaționale”. Vom crea și o platformă on-line, unde vor fi plasate toate datele și materialele elaborate. Contăm mult pe conlucrarea cu mass-media. La finalul proiectului, vom veni cu recomandări pentru factorii de decizie în vederea îmbunătățirii sistemului educațional, recomandări formulate în baza unor cercetări reprezentative și obiective.

Mihnea PREOTESI: Pentru a observa care sînt schimbările de opinie, de viziune, îi putem evalua pe cei 100 de „ambasadori” în mod direct. În ceea ce privește impactul proiectului, îl putem aprecia după o perioadă mai mare de timp, nu imediat, la finele implementării acestuia. Este un proces complex și de durată, la care contribuie nu doar aceste trei proiecte, dar și multe altele, care se derulează sau care vor fi inițiate pe viitor. Pe de altă parte, nu toate procesele de durată, ce vizează sistemul în ansamblu, pot fi evaluate cu indicatori foarte preciși.

Anatol GREMALSCHI: Durabilitatea se va materializa prin „amprente” lăsate de noi în documentele de politici publice. Orice reformă se soldează cu rezultate atunci cînd „cîștigă” cadrele didactice, conducătorii instituțiilor de învățămînt etc., cînd se ține permanent cont

de doleanțele și opiniile lor, de realitățile din teritoriu.

Alexei BUZU, director executiv, Centrul PARTENERIAT PENTRU DEZVOLTARE: În cadrul proiectelor accentul se pune pe implicarea celor „de jos”. Ar fi bine ca și instanțele superioare să își asume promovarea unor reforme concrete, ca societatea civilă să aibă siguranța că lucrurile se vor schimba nu doar la nivel de atitudini, dar și la nivel de fapte. În plus, grupurile cu care se discută probleme din învățămînt trebuie să aibă certitudinea că lor le aparține inițiativa și posibilitatea de a realiza anumite schimbări în școală, că ei sînt cei care decid în anumite circumstanțe.

Andrei PÂRVAN: Fiecare părinte trebuie să ceară de la sistemul educațional „o valoare” proporțională contribuției proprii – materială, financiară – la buna funcționare a acestuia, la viața școlii. Anume acest lucru urmărim – să sporim nivelul de înțelegere a situației, dar și gradul de implicare, deoarece, din cîte știm, actorii comunitari nu dau dovadă de o participare „în exces” în acest sens.

Mihnea PREOTESI: Există două tipuri de probleme în societate: urgente/manifeste și latente. Prin consultările preconizate vom încerca să le spunem oamenilor că trebuie să atragă atenția nu numai problemelor manifeste, dar, mai ales, celor latente, care s-ar putea să fie mult mai importante decît primele.

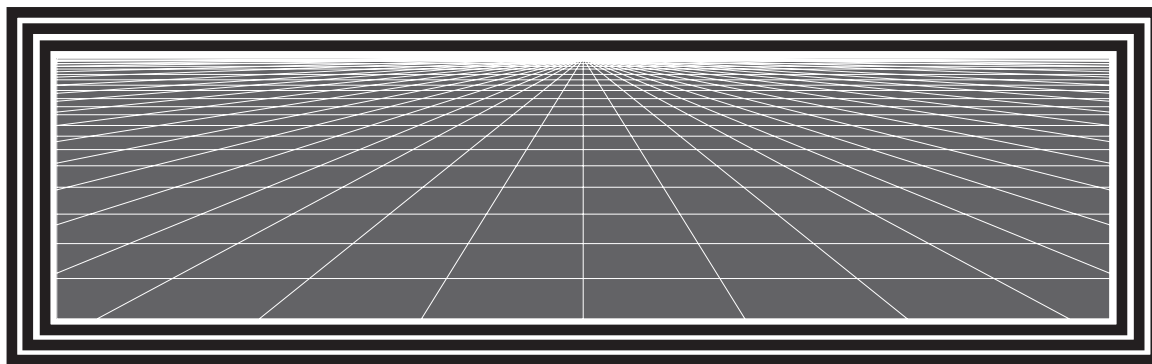
Maria CÎȘLARU: Toate reformele își fac anevoios drum în societate. Schimbările nu convin multora, ele se produc într-un ritm mult mai rapid decît, să zicem, acum 30 de ani. Numeroase inițiative au eșuat tocmai din considerentul că n-au fost înțelese și acceptate. Prin urmare, prin aceste proiecte, trebuie să arătăm latura pozitivă a reformelor în educație.

Dan MOCANU: Consider că, pentru a atinge obiectivele trasate, este important să creăm întîi de toate instrumentele prin care cineva poate să realizeze ceva concret, să contribuie la schimbarea instituției, a sistemului. În primul rînd, părinții ar trebui să fie mai bine reprezentați în consiliile de administrație ale școlii; în al doilea rînd, la acest for decizional, unde se discută probleme organizatorice sau legate de bugetul instituției, trebuie să participe și elevii.

Anatol GREMALSCHI: La noi se mai resimte încă mentalitatea veche. Părinții așteaptă ca statul, conducerea școlii să rezolve toate problemele. Ei nu conștientizează că regulile de joc s-au schimbat, că e nevoie să demonstreze mai multă inițiativă și implicare. Părinții pot deveni membri ai consiliilor școlilor, depinde însă cît de competenți și responsabili vor fi ei.

Va mulțumim pentru participare la această masă rotundă. Ne dorim cu toții să avem rezultate bune în urma proiectelor inițiate.

Consemnare: Dan BOGDEA



EX CATHEDRA



Vladimir GUȚU

dr. hab., prof. univ.,
Universitatea de Stat din Moldova

Model psihopedagogic de proiectare a competențelor pentru disciplina școlară

Rezumat: În articolul dat se fundamentează în plan psihologic, pedagogic și teleologic un model/referențial al proiectării competențelor generale pentru disciplina școlară.

Modelul se axează pe: teoriile psihologice ale învățării, structurarea teleologică a finalităților de învățare, potențialul formativ al conținuturilor disciplinei școlare, dar și pe definirea modernă a competențelor de format. În articol se descriu pe larg

etapele și procedurile de proiectare a competențelor generale pentru disciplina școlară, aplicând modelul/referențialul propus.

Abstract: The present article refers to the foundation of a model of designing general competences for school discipline taking into account psychological, pedagogical and teleological aspects.

The model focuses on psychological theories of learning, teleological structuring of education finalities, formative potential of school discipline content, but also on the modern definition of competences to be formed. The article also describes in detail the steps and procedures of designing general competences for school discipline, applying the proposed model.

Keywords: Definition of competences, general competences, psycho-pedagogical model, school discipline.

Transformările radicale în plan politic, economic și cultural, generate prin mondializare și europenizare, provoacă efecte numeroase în sistemul de învățământ, ceea ce solicită un nou mod de a gândi și de a organiza activitatea educațională. În acest sens, abordarea învățământului din perspectiva competențelor apare ca o provocare și ca o tendință postmodernă.

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

Competențele de care au nevoie elevii pentru a reuși în contextul dinamizării societății contemporane nu pot fi formate în întregime prin intermediul disciplinelor școlare. Reconsiderarea relațiilor și a conexiunilor dintre disciplinele școlare poate fi realizată în cadrul unui management teleologic modern.

Într-o analiză efectuată la nivelul țărilor membre ale

OECD (Organizația pentru Cooperare Economică și Dezvoltare), au fost identificate o serie de tendințe majore ce au dictat reconceptualizarea teleologică a finalităților educaționale: accentul pus pe abilități de ordin înalt și pe capacități cross-curriculare/competențe; integrarea disciplinelor/cursurilor; aplicarea tehnologiilor interactive în procesul de învățământ; învățarea prin cooperare și investigație; evaluarea performanțelor; creșterea responsabilităților elevilor, cadrelor didactice, managerilor. În contextul acestor tendințe, abordarea teleologică a competențelor reprezintă nu altceva decât finalitățile educaționale așteptate/prognozate/proiectate.

Definirea conceptului de *competență* se axează pe două laturi: psihologică și pedagogică. Din multitudinea de definiții ale noțiunii le evidențiem pe cele mai relevante, din punctul nostru de vedere: a) „concordanța optimă dintre capacitatea individului și rezultatele activității sale” [6, p. 181]; b) „capacitatea de a traduce deciziile în acțiuni, în fapte, de a realiza ceva corect, bine, util” [3, p. 7]; c) „capacitatea de a soluționa corespunzător o problemă,

de a lua decizii potrivite, de a îndeplini o misiune sau de a practica o profesie în bune condiții și cu rezultate recunoscute ca bune” [2, p. 77]; d) „capacități care sînt puse în aplicare, utilizate în diverse situații, potrivit cu regulile atribuite (asumate pentru rezolvarea cu succes, în mod rațional și creativ, a diferitelor sarcini, probleme” [4, pp. 203-205]; e) „o categorie de caracteristici individuale care sînt strîns legate cu valorile și cunoștințele acumulate”; „o aptitudine operațională validată” [1, pp. 7; 35-37]. M. Singer definește *competențele* ca fiind ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobîndite prin învățare; acestea permit identificarea și rezolvarea în contexte diverse a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu [7, p. 71-72].

În literatura de specialitate întîlnim și alte definiții: capacitate care permite reușita în exercitarea unei funcții sau în executarea unor sarcini (C.S.M.E. – Confédération syndicale mondiale des enseignants, 1985); ansamblu de cunoștințe și abilități („savoir-faire”) care permit realizarea adecvată a unei sarcini sau a unui ansamblu de sarcini (C.M.T.E. – Commission ministérielle de terminologie de l’éducation, 1992); abilitate dobîndită prin asimilarea unor cunoștințe pertinente și a experienței, care constă în circumscrierea și rezolvarea de probleme specifice (Dictionnaire actuel de l’éducation, 1993).

Competența, în viziunea noastră, poate fi definită ca „un set” de capacități pentru a acționa/activa în situații nedeterminate. Cea mai simplă și acceptabilă definiție poate fi formulată astfel: „integrare a cunoștințelor, capacităților și atitudinilor”. Sub aspect psihologic, competența reprezintă o stare de potențialitate psihică a unei persoane de a acționa adecvat și eficient sau un sistem de însușiri acționale și operaționale care, împreună cu cunoștințele, deprinderile și experiența necesară, conduc la acțiuni eficiente și de performanță [5, p. 805].

Așadar, *competența* reprezintă o caracterizare integrală a personalității. În acest sens, ea poate fi privită ca: a) integrare a cunoștințelor, capacităților/abilităților și atitudinilor, dar și ca mijloc de realizare a activității cognitive, sociale, profesionale etc. (plan psihologic); b) trăsătură/calitate a personalității determinată social/educațional; se formează și se manifestă în societate (plan sociopsihologic); c) obiectiv și finalitate a educației (plan pedagogic/teleologic).

În această ordine de idei, este propusă următoarea clasificare a competențelor:

I. *abordare psihologică*: competențe (metacompetențe) formate pe parcursul învățării disciplinelor școlare, dar și în cadrul activităților extracurriculare; competențe formate în cadrul studierii disciplinei școlare (generale și specifice); competențe formate în cadrul învățării unităților complexe de conținut (specifice);

II. *abordare pedagogică*: competențe-cheie; competențe transversale; competențe specifice disciplinei

(generale); competențe specifice unității de învățare (intermediare/constitutive);

III. *abordare teleologică*: obiective generale orientate spre formarea competențelor specifice în cadrul studierii disciplinei școlare; obiective de referință orientate spre formarea competențelor specifice în cadrul studierii unității de învățare; obiective operaționale orientate spre formarea dimensiunii operaționale a competențelor.

Există mai multe modele teoretice și praxiologice de proiectare a competențelor generale și specifice. Fundamentarea și elaborarea unui model de acest tip este în legătură directă cu teoriile învățării. În acest sens, teoria acțiunilor mentale, fundamentată de P. Galperin, P. Sanet și J. Piaget, poate fi valorificată în vederea construirii modelului de proiectare a competențelor. Teoria se axează pe două abordări:

Prima abordare ține de etapele acțiunilor mentale, argumentată de P. Galperin:

- *prima etapă* – interiorizarea acțiunilor (fază de constituire a bazei orientative a acțiunii); determină necesitatea proiectării *competenței de receptare și interiorizare*;
- *etapa a doua* – acțiune materializată, îndreptată direct asupra structurii sarcinii de învățare sub ghidarea profesorului; determină *competențele de prelucrare primară a informației și de algoritmizare*;
- *etapa a treia* – exteriorizare prin limbaj; determină *competența de exprimare*;
- *etapa a patra* – limbaj interiorizat, capacitatea de a rezolva un sistem de sarcini operaționale cu delimitări noțional-verbale clare; determină categoria de *competențe de prelucrare secundară a rezultatelor/informației etc.*;
- *etapa a cincea* – „flux de imagini verbale ale lucrurilor, proceselor, cuvintelor”; determină *competența de prelucrare secundară a informației, rezultatelor și, într-o măsură mai mică, competența de integrare*.

A doua abordare ține de alt concept de structurare a operațiilor mentale: percepție, interiorizare primară, construire de structuri mentale, transpunere în limbaj, acomodare internă, adaptare externă. Asumează această abordare a stat la baza unui model teoretic de proiectare a competențelor generale (specifice) pentru disciplinele școlare, fundamentat de M. Singer [7, p. 73]. Modelul dat se prezintă astfel:

Receptarea – poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: identificarea de termeni, relații, procese; observarea unor fenomene, procese; perceperea unor relații, conexiuni; nominalizarea unor concepte, relații, procese; culegerea de date din variate surse; definirea unor concepte.

Prelucrarea primară (a datelor) – poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: compararea unor date, stabilirea unor relații; calcularea unor rezultate parțiale; clasificări de date; reprezentarea unor date; sortarea-discriminarea; investigarea, explorarea; experimentarea.

Algoritmizarea – poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: reducerea la o schemă sau model; anticiparea unor rezultate; reprezentarea datelor; remarcarea unor invarianți; rezolvarea de probleme prin modelare și algoritmizare.

Exprimarea – poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: descrierea unor stări, sisteme, procese, fenomene; generarea de idei, concepte, soluții; argumentarea unor enunțuri; demonstrarea.

Prelucrarea secundară (a rezultatelor) – poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: compararea unor rezultate, date de ieșire, concluzii; calcularea, evaluarea unor rezultate; interpretarea rezultatelor; analiza de situații; elaborarea de strategii; relaționări între diferite tipuri de reprezentări, între reprezentare și obiect.

Transferul – poate fi concretizat prin următoarele concepte operaționale: aplicarea; generalizarea și particularizarea; integrarea; verificarea; optimizarea; transpunerea; negocierea de conexiuni complexe; adaptarea și adecvarea la context. Modelul dat poate fi dezvoltat, adaptat la diferite concepte de învățare și proiecte curriculare. În acest sens, se identifică clar două perspective: 1) asigurarea coerenței cu competențele transversale, în primul rând atunci când acestea fac parte din curricula disciplinare; 2) asigurarea “trunchiului continuu” de categorii ale competențelor, dar și a diversității și posibilității de extindere și de concretizare a acestora prin diferite concepte operaționale.

Conținutul *competenței* trebuie să dispună de potențialitate de discriminare/operationalizare în raport cu contextul de învățare, și invers, complexitatea operațiilor de învățare trebuie să se regăsească în conținutul și categoria competenței. Conținutul competenței poate fi raportat la diverse teorii de învățare, de exemplu:

- 1) la teoria inteligențelor multiple, având ca mecanism al “traducerii” realității în proces psihic, în structura intelectuală următoarea stadialitate: modelarea rudimentară, interiorizarea unui sistem simbolic specific, reprezentarea într-un sistem noțional specific, exprimarea într-un registru de roluri sociale și profesionale;
- 2) la teoria constructivistă, care pune accentul pe construirea cunoașterii prin resursele intime ale individului: inițiativă, activism, propria experiență;
- 3) la teoria gestaltivismului, care se axează pe: integralitatea percepției, organizarea spontană a

“cîmpului de experiență”, descoperirea soluției etc.;

- 4) la teoria acțiunilor mentale realizate în etape, lansată de P. Galperin (a se vedea mai sus).

Așadar, fiecare teorie a învățării, prin conceptul său, determină și conținutul categoriei de competențe. În structurarea categoriilor de competențe pot fi aplicate și diferite combinații, interconexiuni ale teoriilor învățării. Cu alte cuvinte, modelul propus de M. Singer încearcă să generalizeze mai multe abordări cu referire la învățare, dar și la structurarea/clasificarea finalităților de învățare (dimensiunea teleologică). Modelul, fiind unul atât teoretic, cât și praxiologic, îmbină reușit dimensiunea conceptuală și cea experiențială.

Categoriile de competențe generale și specifice în cadrul modelului analizat sînt abordate în plan pedagogic și teleologic, ele reprezintă “înrădăcirea” în sistem și pot fi privite ca obiective de atins.

Succesiunea competențelor la intrare, ca și succesiunea operațiilor mentale care determină conținutul și categoria acestora, nu este de natură ierarhică, ci temporală. Fiecare competență sau combinație de competențe poate avea roluri dominante în raport cu competențele transversale, competențele-cheie sau contextele de învățare. Și operațiile mentale sau combinațiile acestora pot avea roluri dominante în formarea unor anumite competențe/categorii de competențe. Pentru autorii de curricula și cadrele didactice este importantă și următoarea precizare/constatare: categoriile de competențe (receptarea, prelucrarea primară a datelor, algoritmizarea, exprimarea, prelucrarea secundară, integrarea și transferul) reprezintă repere/finalități atât la nivel de disciplină școlară, cât și la nivel de unitate de învățare. Fiecare categorie de competențe generale pentru o disciplină școlară sau alta se formează consecutiv prin operaționalizarea sa la nivelul fiecărei unități de învățare. Tipologia operațiilor/conceptelor operaționale (competențelor specifice unității de învățare) este determinată de: *categoria de competențe; conținutul unității de învățare; etapele formării competenței; nivelul de formare a competenței (complexitatea acesteia); corelarea cu competențele transversale/cross-curriculare.*

Așadar, modelul de proiectare a competențelor asigură un cadru de referință pentru proiectarea competențelor generale prin corelarea/raportarea acestora la categoriile din model și pentru proiectarea “competențelor specifice unității de învățare” prin corelarea acestora cu concepte operaționale/categorii de concepte operaționale/taxonomii de concepte operaționale.

Logica și procedurile de proiectare a competențelor pentru disciplina școlară se prezintă astfel:

Pasul 1. Se studiază modelul/referențialul privind proiectarea competențelor generale pentru disciplina școlară.

Pasul 2. Se analizează conținutul și valențele formative ale disciplinei.

Pasul 3. Se analizează competențele transversale și se stabilesc derivatele acestora cu referire la proiectarea competențelor generale pentru disciplina școlară.

Pasul 4. Se formulează fiecare categorie de competențe în conformitate cu categoria respectivă din model raportată la disciplina școlară.

Pasul 5. Se formulează alternative/variante pentru fiecare categorie de competențe, aplicând referențialul de concepte operaționale.

Pasul 6. Se discută cu experți ansamblul de competențe generale pentru disciplină și se aprobă varianta cea mai reușită.

Pasul 7. Se identifică consecutivitatea și conținutul unităților de învățare (unităților de conținut).

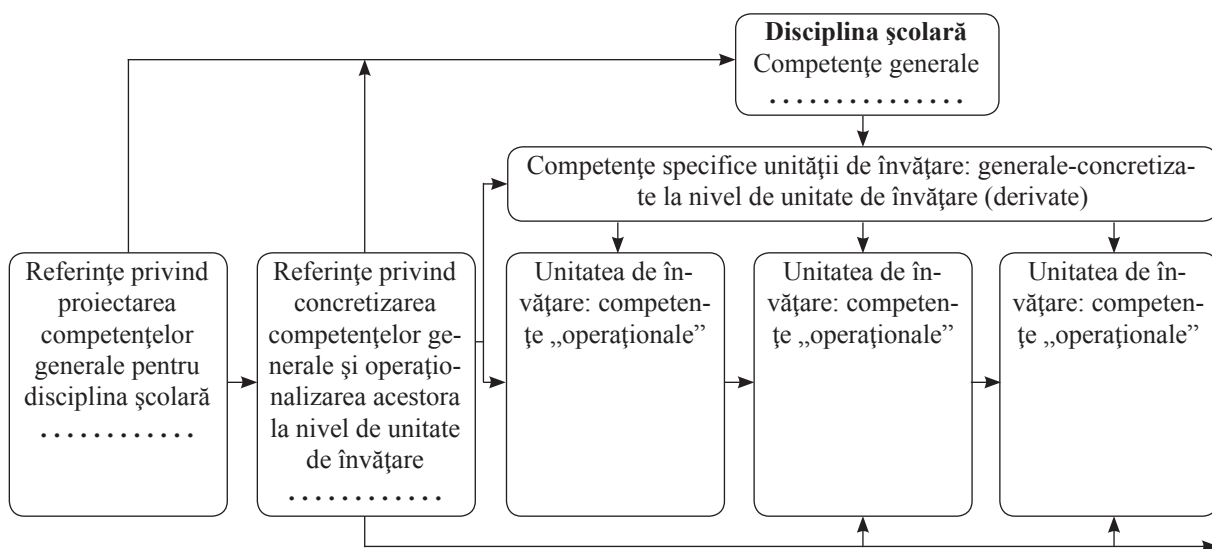
Pasul 8. Se formulează competențele specifice unită-

ții de învățare prin concretizarea competențelor generale la nivelul unității de învățare și operaționalizarea acestora în baza referențialului de competențe operaționale (taxonomii ale competențelor) și potențialul formativ al unității de conținut.

Pasul 9. Se stabilesc subcategoriile/conceptele operaționale dominante, repetabile pentru fiecare unitate de conținut (competențe specifice unității de învățare), din perspectiva realizării sistemice a taxonomiei competențelor specifice.

Pasul 10. Se realizează "operaționalizarea" competențelor specifice unității de învățare la nivel de secvențe concrete de învățare (proiectarea didactică a lecției); la nivel de sarcini didactice (se aplică conceptul de *dublă operaționalizare*) competențe generale → competențe specifice → obiective operaționale (sarcini didactice).

Figura 1. Structura și modelul de proiectare a competențelor generale și specifice pentru disciplina școlară



Referințe privind proiectarea competențelor specifice disciplinei școlare

I. Competența de cunoaștere și înțelegere

Nr.	Categoriile de competențe specifice disciplinei școlare (generale)	Competențele specifice pentru unitatea de învățare/concepte operaționale
1.	<i>Competența de receptare și interiorizare</i> • Receptarea și înțelegerea unor texte orale și scrise de diverse tipuri (limba și literatura). • Receptarea mesajelor transmise oral sau în scris în diferite situații de comunicare (limba și literatura). • Identificarea corectă a unor date matematice și interpretarea lor în funcție de contextul în care au fost definite (matematica). • Definirea și recunoașterea conceptelor specifice fizicii (fizica). • Perceperea coerentă a elementelor, proceselor și fenomenelor care definesc mediul geografic (geografia). • Receptarea în manieră personală a mesajelor artistice din universul vizual (educația plastică).	• Identificarea noțiunilor, fenomenelor, proceselor, relațiilor etc.; • definirea unor noțiuni; • observarea unor fenomene; • enumerarea unor fapte, fenomene, procese etc.; • reproducerea unor definiții, texte etc.; • culegerea de date, informații etc.; • descrierea faptelor, fenomenelor, proceselor etc.; • evidențierea faptelor, fenomenelor, proceselor etc.

II. Competența de aplicare

Nr.	Categoriile de competențe specifice disciplinei școlare (generale)	Competențele specifice pentru unitatea de învățare/concepte operaționale
2.	<i>Competența de prelucrare primară a datelor/informațiilor, observațiilor</i> <i>Exemple:</i> - Utilizarea corectă și adecvată a limbii în diferite situații de evaluare (limba și literatura). - Prelucrarea datelor de tip cantitativ, calitativ, structural, contextual cuprinse în enunțuri matematice (matematica). - Alegerea algoritmilor optimi care permit prelucrarea datelor (matematica). - Explorarea și experimentarea dirijată a unor fenomene și procese fizice (fizica). - Explorarea și investigarea metamorfozelor chimice ale unor substanțe (chimia). - Descompunerea unei probleme în subproblemă și prelucrarea datelor utilizând subprogramul (informatica).	- Analiza și sinteza; - compararea și discriminarea; - stabilirea unor relații; - categorizarea și clasificarea; - inducția, deducția; - investigarea; - explorarea; - experimentarea; - rezolvarea unor exemple simple.
3.	<i>Competența de modelare și algoritimizare</i> <i>Exemple:</i> - Folosirea instrumentelor de analiză stilistică a diverselor texte literare și nonliterare (limba și literatura). - Utilizarea algoritmilor pentru rezolvarea unor probleme practice (matematica, chimia, fizica). - Rezolvarea de probleme cu caracter teoretic și aplicativ (fizica, chimia etc.). - Modelarea unor fenomene și procese biologice în scopul demonstrării unor teorii (biologia). - Modelarea și transpunerea informațiilor tehnologice în reprezentări grafice prin intermediul simbolurilor convenționale (desenul tehnic).	- Construirea unor scheme, modele; - aplicarea schemelor, modelelor, algoritmilor; - rezolvarea de probleme prin modelare și algoritimizare; - anticiparea rezultatelor; - reprezentarea datelor; - structurarea.
4.	<i>Competența de exprimare și argumentare</i> <i>Exemple:</i> - Argumentarea în scris sau oral a problemelor, a opiniilor asupra unui text literar sau nonliterar (limba și literatura). - Producerea de mesaje orale sau scrise adecvate unor contexte (limba și literatura). - Exprimarea cu ajutorul datelor matematice a unor situații concrete și a algoritmilor de prelucrare a acestora (matematica). - Explicarea fenomenelor fizice într-un limbaj specific prin modelare și abstractizare (fizica). - Explicarea schimbărilor implicate în reacții chimice (chimia). - Descrierea unor elemente, procese, fenomene ce formează mediul geografic (geografia).	- Descrierea unor procese, fenomene, sisteme; - generarea de idei, concepte, soluții; - argumentarea unor enunțuri; - demonstrarea; - interpretarea; - ilustrarea; - relatarea.
5.	<i>Competența de prelucrare secundară a rezultatelor, datelor, observațiilor</i> <i>Exemple:</i> - Realizarea de interacțiuni în comunicarea orală sau scrisă (limba și literatura). - Analiza unei situații problematice și determinarea ipotezelor necesare pentru rezolvarea acesteia (matematica). - Analiza de situații problematice în scopul descoperirii de strategii pentru optimizarea soluțiilor (matematica, fizica etc.). - Relaționarea fenomenelor din realitate cu reprezentarea lor grafică, cartografică (geografia).	- Concluzionarea; - evaluarea rezultatelor; - analiza sistemică a unor date, fenomene, procese; - elaborarea de strategii; - relaționarea între diferite tipuri de reprezentări; - producerea de noi idei; - extrapolarea; - extinderea; - abstractizarea; - aprecierea.

III. Competența de integrare și transfer

Nr.	Categoriile de competențe specifice disciplinei școlare (generale)	Competențele specifice pentru unitatea de învățare/concepte operaționale
6.	<i>Competența de integrare</i> <i>Exemple:</i> • Identificarea elementelor specifice de cultură și civilizație a unei națiuni și integrarea lor într-un context multicultural (limba și literatura). • Transferul și medierea mesajelor orale sau scrise în situații variate de comunicare (limba și literatura). • Modelarea matematică a unor situații-problemă prin integrarea cunoștințelor din diferite domenii (matematica). • Realizarea unor transferuri și integrarea cunoștințelor și a metodelor de lucru specifice fizicii în scopul aplicării lor în științele naturii și în tehnologii (fizica). • Transferarea și aplicarea cunoștințelor din domeniul biologiei în contexte variate (biologia). • Proiectarea aplicațiilor pentru rezolvarea unor probleme utilizând instrumente specifice de prelucrare a datelor (informatica, fizica etc.). • Elaborarea de proiecte privind protecția mediului ambiant (ecologia).	• Generalizarea și particularizarea; • optimizarea; • transpunerea; • transferarea; • adaptarea și adecvarea la contexte; • planificarea; • gestionarea; • cercetarea individuală și în grup; • conceptualizarea; • rezolvarea studiilor de caz, a situațiilor-problemă; • luarea de decizii; • comunicarea eficientă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Garștea N. Formarea competențelor profesionale la studenții pedagogi în contextul noilor educații. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2003.
2. Jinga I. Structuri, strategii și performanțe în învățământ. București: Editura Academiei, 1989.
3. Mureșan V. Competența pedagogică în activitatea didactică și extradidactică. Timișoara: Miron, 1997.
4. Neacșu I. Instruire și învățare. București: Editura Științifică, 1990.
5. Polya G. Descoperirea în matematică: euristica rezolvării problemelor. București: Editura Științifică, 1971.
6. Salade D. Receptarea noului în practica școlară. În: *Dezbateri de didactică aplicativă*. Cluj-Napoca: Presa Universității Clujene, 1997.
7. Singer M. Realizarea unui curriculum centrat pe competențe – o provocare asumată. În: *Revista de Pedagogie*. București: IȘE, 2003.



Lilia TRINCA

Strategii psiholingvistice în procesul de predare a limbilor

Rezumat: Azi, este actuală abordarea psiholingvistică a didacticii limbii. Am ales acest traseu demersului nostru cognitiv dat fiind ineficiența, pe alocuri chiar eșecul, unor metode utilizate în predarea limbilor, metode având toate garanțiile de științificitate. Ideile în jurul cărora este construit acest traseu vizează congruența dintre limbă și gândire, dintre limbă și cultură, ceea ce implică, în mod obligatoriu, un al treilea element component de natură psihică – identitatea lingvistică. Specificul național al identității lingvistice se reflectă în

vocabular și în caracterul raporturilor din cadrul rețelei asociativ-verbale, ce reprezintă tabloul lingval al lumii. Iată de ce o modalitate sigură de reconstrucție a identității lingvistice este experimentul asociativ – o tehnică ce are drept scop identificarea asociațiilor existente în memoria unui om, apărute în baza experienței sale anterioare.

Abstract: *The psycholinguistic approach to language teaching has become a topical issue at present. We have chosen this direction to our cognitive research because of the inefficiency, sometimes even failure of many of the methods used previously in language teaching that have all the guarantees of being scientific. Our study is based on the ideas which stress the congruence between language and thinking as well as between language and culture. A third necessary component, which is of psychic nature, appears – the linguistic identity. The national characteristic of the linguistic identity is reflected in the vocabulary and in the nature of the relationships within the associative-verbal network, which represents the lingual picture of the world. For this reason a reliable way of linguistic identity reconstruction is the associative experiment – a technique that aims to identify the existing associations in a person's memory which appeared under the influence of his/her previous experience.*

Keywords: *Psycholinguistics, primary linguistic identity and secondary linguistic identity, associates, associative experiment, lingual picture, word-stimulus, reaction-word*

1. Deși o perioadă îndelungată sistemul educațional s-a axat, cu precădere, pe dezvoltarea cognitivă, intelectuală a elevului, actualmente se consideră că succesul acestui sistem este asigurat de echilibrul între dezvoltarea sincronă a laturii cognitive și a celei psihoemoționale; or, conform viziunii holistice, scopul de bază al profesorului îl reprezintă dezvoltarea personalității elevului în toate dimensiunile sale. În vederea eficientizării procesului de instruire, ne propunem să relevăm instrumente și tehnici de lucru care ne-ar oferi posibilitatea de a antrena în demersul nostru atât firul cunoașterii lumii din exterior, cât și cel al cunoașterii lumii interioare. În prezent, un spațiu din ce în ce mai mare îl ocupă metodele ce au ca suport datele furnizate de psiholingvistică. Dacă metodele tradiționale se bazează pe conținuturi și modul de învățare, atunci cele de natură psiholingvistică sunt orientate pe elev/student și țin cont de particularitățile lui psihologice. Succesul acestor metode este determinat de faptul că se ia în considerare specificul etnolingvistic al elevului, particularitățile lui cognitive și culturale, modul de viață, educația, individualitatea structurii aparatului fono-articulator etc.

1.1. Psiholingvistica se ocupă de cercetarea modelului fundamental al competenței de comunicare a omului. Iată de ce una dintre sferele ei de preocupare este metodică predării limbilor străine. Abordarea psiholingvistică a didacticii limbii este la ordinea zilei. Am ales acest traseu demersului nostru cognitiv dat fiind ineficiența, pe alocuri chiar eșecul, unora dintre metodele utilizate anterior în predarea limbilor, metode având toate garanțiile de științificitate. Or, lucru demonstrat, succesul însușirii unei limbi străine depinde nu numai de profesor¹, ci și de elevul însuși, de particularitățile lui; de aceea, în vederea optimizării procesului de învățare, metodele de predare trebuie să se axeze pe valorificarea întregului potențial al elevilor, a abilităților/competențelor lor.

2. Metodele și strategiile didactice trebuie centrate pe elev și elaborate individual, în funcție de capacitățile perceptive ale acestuia. Motoul poliglotului ar trebui să fie: „Languages are not taught – they are learnt!”

1 În caz contrar, toți elevii/studentii aceluiași profesor ar fi avut rezultate similare.

(„Limbile nu sînt predate, ci învățate!”). Pe de altă parte, elevul trebuie să învețe a-și valorifica potențialul, a-și identifica și a-și mobiliza resursele, a-și dezvolta strategiile perceptive (vizuale, auditive), a elabora strategii de interiorizare a materialului lingvistic la nivel fonetic, lexical și gramatical, a implica armonios resursele cognitive și cele emoționale în procesul de însușire a limbajului etc.

2.1. Ideea pe care se axează traseul demersului nostru este congruența dintre limbă și gândire, întrucît „reflexivitatea gândirii umane merge mîna în mîna cu verbalizarea” [6, p. 49]. Altfel zis, construcțiile lingvistice reprezintă mijlocul de inserție în procesul de gândire, deoarece „operațiunile strict reflexive ale gândirii își găsesc reflectarea fidelă în operațiunile lingvistice” [Ibidem]. Operațiunile de limbă nu pot fi separate de cele cognitive, pentru că evoluează în coalescență: „Limba apare ca fiind ansamblul mijloacelor pe care gîndirea le-a sistematizat și le-a constituit în ea pentru a-și oferi sieși posibilitatea permanentă de a opera o percepție [fr. *saisie*] rapidă și clară, imediată dacă este posibil, a ceea ce se dezvoltă în ea însăși” [8, p. 122]. Ceea ce-l distinge pe om de animal este tocmai capacitatea și forța de „a vorbi gîndirea, de a o exprima [...], de a trage în sine realul, de a-l reprezenta mental, cu toate consecințele care decurg din acest mod de reprezentare” [6, p. 76]. „Interiorizarea limbii în gîndirea umană, afirmă în acest context G. Guillaume, este de așa natură încît, chiar dacă ar dori și oricît de mare ar fi intensitatea acestei dorințe, individul uman n-ar putea să se sustragă cîtuși de puțin limbii, al cărui loc de definiție și de existență în univers este, inseparabil, chiar el însuși” [5, pp. 10-11].

2.2. De asemenea, metoda de predare a limbii nu poate ignora și legătura dintre limbă și cultură. „Limba, în viziunea lingvistului E. Coșeriu, e guvernat de două principii universale: creativitatea și alteritatea. Limbajul este locul de manifestare a relației dintre eu și tu, un mod de cunoaștere a propriei persoane, dar și a celui alt. Abordînd mecanismul limbii, Ferdinand de Saussure consideră că acesta „se bazează în întregime pe identități și diferențe, unele nefiind decît contraponderea celorlalte” [7, p. 123].

Semnificația este, la origine și în esență, pentru *celălalt* și, de asemenea, *a celui alt*: iată de ce limbajul reprezintă modul esențial și manifestarea primară a lui *a-fi-cu-celălalt* al omului. Grație alterității, limbajul transpune sub formă de limbi, de tradiții, ce sînt comune. Alteritatea este o particularitate specifică a actului lingvistic și constituie baza istoricității limbii, *alias* manifestarea permanentă a solidarității cu o anume comunitate de subiecți vorbitori avînd tradițiile lor și, în subsidiar, a esenței sociale a istoricității intrinsece a individului.

În viziunea psiholingviștilor, într-o comunicare, în special interculturală, recurgem la semne lingviale, bazîndu-ne pe cunoștințele de ordin cultural. Altfel zis, pentru o comunicare eficientă nu este suficient doar codul lingval comun, dar e nevoie și de cunoștințe și conștiință comune.

3. Conform noilor metode, legătura dintre limbă și cultură implică, în mod obligatoriu, un al treilea element component de natură psihică – *identitatea lingvistică*. În ultimele două decenii, metodică predării limbilor străine face uz de noțiunile de *identitate lingvistică* și *identitate lingvistică secundară*, legate indispensabil de teoriile ce țin de comunicarea interculturală, etnolingvistică, psihologie etnică, pragmatică comparativă etc. Cu toate acestea, procesul de predare a limbilor străine (atît sub aspect teoretic, cît și practic), pînă la ora actuală, se caracterizează printr-o lipsă de concordanță între obiectivele de instruire și metodele/procedeele aplicate care vizează, în principal, formarea la nivel verbal-semantic a identității lingvistice.

În secolul al XXI-lea, limba de comunicare interpersonală devine limbaj al culturii – cultura conștiinței sociale, cultura generală a personalității, cultura comunicării, cultura societății în ansamblu. Rezultatul procesului de studiere a unei limbi este formarea *identității lingvistice*², iar rezultatul însușirii unei limbi străine trebuie să fie formarea *identității lingvistice secundare* – un indiciu al competenței de participare plenară la comunicarea interculturală. Identitatea lingvistică se-

cundară reprezintă totalitatea capacităților unei persoane pentru studiul unei limbi străine la nivel intercultural, ce implică o interacțiune adecvată cu reprezentanții altor culturi” [10, p. 46].

Procesul de cultivare a identității lingvistice secundare, ca fenomen etnic, se bazează pe identitatea lingvistică primară, iar obiectivul acestui proces este integrarea diferențelor culturale, așa încît elevul să fie capabil să-și adopte noua cultură, conștientizîndu-se parte a ei. Identitatea lingvistică secundară e o categorie a didacticii limbii și reprezintă obiectivul, dar și rezultatul însușirii unei limbi străine.

3.1. Actualmente, este deja acreditată ideea despre interdependența între identitatea lingvistică și caracterul etnic al imaginii despre lume. „În virtutea esenței sale, limba furnizează individului cadrul ce-i susține „imaginea lumii”, exprimînd, așa cum preciza (în același context) Humboldt, „spiritul popoarelor”. Totodată, limba constituie un mod de „a locui” în lume” [2, p. 1]. Caracterul specific național al identității lingvistice se manifestă la toate nivelurile glotice, ceea ce permite a releva importanța componente etnice în structura identității lingvistice [Cf. 15 et alii].

3.1.1. Conform modelului lui A. Karaulov, specificul național al identității lingvistice se reflectă în vocabular și în caracterul raporturilor din cadrul rețelei asociativ-verbale, ceea ce reprezintă tabloul lingval al lumii. Aceasta presupune necesitatea însușirii nu doar a noului cod verbal și capacitatea de a-l aplica în comunicare, ci și formarea în conștiința celui care studiază limba a „imaginii despre lume” specifică vorbitorilor limbii studiate, ca reprezentanți ai societății. Faptul dat implică familiarizarea elevilor cu sistemul de noțiuni proprii societății lingviale străine.

3.1.2. În aceeași ordine de idei, I. Haleeva consideră că și capacitatea de a comunica la nivel intercultural se constituie din stăpînirea codului verbal-semantic al limbii-țintă, adică a imaginii lingviale (formarea conștiinței lingviale secundare) și a „imaginii (conceptuale/noționale) globale despre lume”, iar rezultatul însușirii îl vedem în faptul că identitatea lingvistică e capabilă să pătrundă în „spiritul” limbii studiate și „osătura” culturii poporului cu care poate realiza o comunicare interculturală [19, p. 26]. Așadar, elevul trebuie să-și adopte o nouă viziune etnolingvală, ceea ce-i va permite să conceapă o altă realitate socială. I. Haleeva menționează că în descrierea modelului identității lingvistice secundare trebuie să se țină cont de schimbările ce au loc în cadrul identității lingvistice în procesul însușirii unei limbi ne-materne. În viziunea cercetătoarei ruse, pentru o comunicare interculturală, e nevoie de o armonizare a două „tablouri lingviale” diferite [Idem, p. 70].

Astfel, noțiunea de *identitate lingvistică secundară* nu ține numai de codul lingval, ci are un caracter mult mai

2 După Iu. Karaulov, identitatea lingvistică este o formă de manifestare plenară a personalității ce include componentele psihică, socială și etnică, dar refractate de limbă și vorbire. Savantul relevă trei niveluri ale modelului structural al identității lingvistice: primul, nivelul verbal-semantic, reflectă gradul de cunoaștere a limbii vorbite, ale cărei elemente sînt cuvintele – unități ale rețelelor asociativ-verbale. La acest nivel se produce însușirea raporturilor sistemice și structurale ale limbii studiate, avînd ca scop realizarea sarcinilor de ordin comunicativ. Al doilea, nivelul cognitiv-glotic, este legat de tabloul lingval al identității lingvistice. Al treilea, nivelul motivațional (pragmatic), este reprezentat de necesitățile comunicative de acțiune ale personalității și include identificarea și caracterizarea motivelor și a obiectivelor [14, p. 53].

complex și pluriaspectual, referindu-se la mentalitate și specificul național. Iată de ce noțiunea respectivă se află în vizorul cercetărilor din domeniul lingvisticii antropologice, al etnolingvisticii, al culturologiei lingvistice, al comunicării interculturale etc. În consecință, trebuie să se renunțe la ideea că, în procesul de studiere a unei limbi, se însușește o cultură „străină” (generată de noțiunea de *limbă străină*), întrucât, *de facto*, este vorba de adoptarea unei noi viziuni etnoligviale asupra lumii.

3.2. Limbajul natural reflectă rezultatul procesului de cunoaștere a ordinii clasiale, *alias* a modului de segmentare a continuumului realității, avînd diverse configurații și proporții, de la o limbă la alta. Segmentarea realității transpare în zona de reprezentare metalingvistică în varii modalități de configurare semantică, prin paradigmele componențiale ale cîmpurilor semantice și asociative. Factorul uman joacă un rol imens în organizarea și structurarea lexicului în conștiință. Reieșind din aceasta, organizarea unităților lexicale trebuie analizată din perspectiva proceselor psihologice ale memoriei și gîndirii [Apud 12, p. 52]³. „Cuvîntul, după cum relevă J. Elman, nu e purtător de semnificație, ci mijloc de acces nemijlocit la reprezentările mentale, la memoria semantică” [4, p. 296]. S-a dovedit experimental că unitățile lexicale nu se stochează în lexicul mental în mod izolat, ci, pentru a le memoriza, conștiința creează anumite asociații de ordin semantic (cele mai frecvente), dar și de ordin formal, ortografic etc. Astfel, la utilizarea oricărei unități lexicale, în mintea locutorului și a interlocutorului transpare un alt cuvînt „adiacent” cuvîntului dat. Această interconexiune dintre cuvinte e determinată de similitudinea sau opoziția semantică, precum și de realiile denumite de ele” [18, p. 228]. Se crede că toate noțiunile existente în limbă sînt distribuite în grupuri, mai mult sau mai puțin, închise în baza apropierii sau opoziției formale sau de conținut. În aceste grupuri, fiecare noțiune există numai datorită conexiunii acesteia cu alte noțiuni/concepte din grupul dat, iar orice schimbare/dispariție implică restructurarea întregului grup [Ibidem].

3.2.1. O modalitate sigură de reconstrucție a identității lingvistice este *experimentul asociativ* – o tehnică ce are drept scop identificarea asociațiilor existente în memoria unui om, apărute în baza experienței sale anterioare. La moment, acest tip de experiment reprezintă cel mai eficient instrument pentru studierea conștiinței lingvistice: interdependența dintre idei, noțiuni, concepte reprezintă rezultatul relațiilor psihologice, adică al asociațiilor.

Prin experiment asociativ, pot fi create rețele asociativ-verbale și identificată imaginea despre lume a reprezentanților unei anume culturi, sistemul de stereoti-

puri culturale, ce reflectă specificul național. Or, cîmpul asociativ, rezultat în urma experimentului asociativ pentru un anumit cuvînt-stimul, reprezintă nu doar un fragment al memoriei verbale umane, ci și un fragment din imaginea lumii specifică unui grup etnic, reflectată în conștiința unui vorbitor de rînd (reprezentant al culturii date) și, prin urmare, un *stereotip cultural*⁴.

Caracterul constant al percepției culturale, ca sistem de conștiință legat de un anume grup etnic, relevă N. Ufîmțeva, este asigurat de stereotipurile culturale, adică de paradigmele imaginii conștiinței – modalități perceptive, acumulate ca un repertoriu de contexte structurate (scheme, cadre) [20, p. 99]. Percepția noastră se axează pe experiență, educație, limbă, cultură. În anumite circumstanțe (inclusiv cînd vine vorba de reprezentanții diferitelor grupuri etnice/culturi), același stimul poate induce percepții diferite, iar diferiți stimuli – percepții identice.

Lingvistul A. Leontiev menționează că metoda asociativă permite relevarea specificului cultural al unităților lingviale, a raporturilor semantice secundare, adesea nerelevante în comunicarea uzuală [17, pp. 114-128]. În viziunea lui A. Zalevskaia, experimentul asociativ furnizează un material bogat pentru studiile interculturale și interdisciplinare și permite identificarea caracteristicilor universale ale asociațiilor, dar și a unicității lor [Apud 13, p. 1].

3.2.2. Cîmpurile asociative relevate prin experiment asociativ pot servi la soluționarea unei probleme importante cu care se confruntă metodisti – selectarea materialului lexical indispensabil imersiunilor lingvistice și culturale ale individului doritor de a cunoaște o limbă, în contextul evoluției glotice perpetue. O valoare incontestabilă, în acest sens, o au normele asociative ale limbii date, întrucît se bazează pe natura „energetică” a limbii (Cf. cunoscuta accepție humboldtiană a limbajului ca activitate (Tätigkeit), numită de E. Coșeriu „Grundlage aller Sprachtheorie”), și nu pe interpretarea ei ca rezultat, ca produs finit și obiect în sine: „Limbajul în toate formele sale trebuie să fie considerat un fenomen care este, în mod esențial, *enérgeia*. Aceasta înseamnă că limbajul, în general, trebuie să se înțeleagă și să se definească ca producere (creație) lingvistică, nu pur și simplu ca totalitate a ceea ce s-a produs deja” [3, p. 145].

Normele asociative sînt cele mai frecvente reacții pentru un stimul, ce reprezintă nucleul asociativ, ele conțin practic toate relațiile dintre stimul și alte cuvinte, depozitate în memoria fiecărui purtător real de limbă și cultură

3 Anume memoria umană depozitează informația cu privire la structura conștiinței noastre. Mai mult, ea nu numai o depozitează, dar și o modifică [Ibidem].

4 Oricare realie e percepută de un anumit grup etnic nu numai din perspectiva dimensiunilor sale spațiale și temporale, dar și din perspectiva *semnificației*: altfel zis, fixează și stereotipul cultural, o invariantă a fragmentului imaginii despre lume, caracteristică acestui grup etnic.

etnică⁵. Considerăm că aceasta ar putea constitui acel *minim minimorum* pe care trebuie să-l însușească fiecare elev ce învață o limbă. Or, s-a demonstrat că cuvintele-reacții la diverși stimuli trimit la fenomene bine cunoscute tuturor reprezentanților unei societăți lingviculturale și, în subsidiar, sînt actuale atît în plan cognitiv, cît și în cel emoțional (un aspect extrem de important, ținînd cont de caracterul dinamic al evoluției limbilor).

Cu cît mai frecvent un cuvînt este prezent în vorbire (text), cu atît mai des el apare ca reacție la diverși stimuli în cadrul experimentului asociativ. Rezultă că ceea ce apare în vorbire (texte), într-un fel sau altul, este reflectat și „cimentat” în conștiința lingvistică a vorbitorilor și viceversa – ceea ce există în conștiința lingvistică a vorbitorilor, într-un fel sau altul, se manifestă (sau, eventual, ar putea oricînd să se manifeste) în vorbire, texte (deci și în cadrul experimentului asociativ). Mecanismul asociativ este considerat elementul cognitiv de bază, funcțional și are un caracter universal, întrucît vorbirea e un proces psihic care reflectă sfera cognitivă, emoțională și volitivă a personalității [9, p. 30].

3.2.3. Alegerea metodei de lucru cu vocabularul nu este o sarcină ușoară din punct de vedere metodic, fiind determinată nu numai de gusturile și preferințele profesorului, dar, întîi de toate, de legitățile psihologice – particularitățile de însușire a cuvîntului, locul lui în sistemul glotic, factorii psihologici de receptare a cuvîntului etc. După cum sublinia Fr. Nietzsche, “dezvăluirea” unui “adevăr” se produce numai în sistemul de referință al celui care îl lansează în comunicare, dar veritabila comprehensiune depinde de cel care “înțelege”. În felul acesta, în jocul dintre cel care spune ceva și cel care ascultă, cuvîntul devine deschidere și închidere în același timp, adică dezvăluie și ascunde, se manifestă ca purtător de mesaj și mască, mediator și frînă în actul de comunicare [Apud 2]. Iată de ce, pentru această etapă a lecției, experimentul asociativ ar putea fi extrem de util. Obiectivul procedurii în cauză este relevarea spectrului de asociații pentru un anumit cuvînt, precum și motivarea alegerii lor. Aplicarea tehnicii date contribuie la pregătirea elevilor pentru identificarea legăturilor asociative în diferite contexte și facilitează interpretarea sensurilor impicite în text. Or, „cuvîntul nou exprimă simultan o trăire psihică, dar și o imagine a lumii” [1, p. 3].

Desigur, rezultatele experimentelor asociative nu pot fi utilizate în mod direct, ci necesită o interpretare preliminară, adică stabilirea tipurilor de comportament comunicativ înregistrat în cadrul exercițiului. Or, există mai multe tipuri de asociații: *formale* (bunăoară, cele fonetice) și *de conținut* (sintagmatice, paradigmatic, tematice etc.). Unii indivizi preferă asociațiile paradigm-

matice, alții – cele sintagmatice. În funcție de preferințele respondenților, poate fi relevantă *tactica asociativă individuală* [Cf. 15, 1999] și, în consecință, pot fi aplicate procedee adecvate și eficiente de predare.

Trebuie de menționat faptul că s-au realizat observări cu privire la tipul asociațiilor care predomină la o anumită vîrstă, la băieți sau fete, la copii sănătoși sau cu deficiențe în dezvoltare etc. Importanța unor asemenea date este incontestabilă. Mai mult, pentru a obține date cît mai exhaustive despre respondenți, este necesar a identifica nu numai tipurile de asociații preponderente, dar și *strategia individuală de reacție* [11, pp. 226-233]. Strategiile de reacție se stabilesc prin intermediul evaluării, din punct de vedere comunicativ, a materialului asociativ. Rezultatele obținute prin experiment asociativ sînt o sursă certă despre performanța și potențialul comunicativ al subiecților.

3.2.4. În vederea eficientizării procesului de studiere a vocabularului la lecțiile de limbă străină, poate fi folosit procedeul *clusterelor semantice asociative*. Clusterul reprezintă reunirea într-un grup a mai multor unități omogene, iar *clusterul asociativ* constituie totalitatea asociațiilor, grupate și relevate în baza unei teme comune. La baza asociației ar putea fi atît trăsăturile semantice comune, cît și valoarea funcțională a unităților date. Bunăoară, pentru unitatea lexicală *primăvară*, clusterul asociativ ar putea fi cel relevat în urma experimentului asociativ: *flori, anotimp, verde, cald, vară, ghiocel, viață, reînviere, frumoasă, verdeață, soare, înviere, devreme, înfloritoare, început, noroi, frumusețe, tîrzie, veselie, iarnă, prospețime, renaștere, rece, reînnoire, Paște, ziua de naștere, umed, ploioasă, rîndunică, înflorită, frunze, un început nou, roz, copaci înfloriți, dorință, vine, gheață, colorat, fericire, timpurie, vînt, blîndă, lalele, bucurie, toamnă, proaspătă, iarna, a înverzi, liniștită, prospețime, sărbători, verdeață, naștere, vivacitate, mărțișor, plăcut* etc. Trebuie de menționat că clusterul asociativ nu este imuabil, ci, viceversa, e valoros prin caracterul lui dinamic și schimbător.

De asemenea, în procesul de lexicalizare a realiiilor, ar putea fi folosit procedeul *imagine – cuvînt*: înainte de a lingvaliza o nouă realie, ne propunem să-i creăm imaginea verbală: se identifică noțiuni, concepte apropiate, se relevă trăsăturile specifice ale realiei, se enumeră o serie de detalii legate de ea, creînd, în consecință, cîmpul asociativ al conceptului dat. De exemplu, cîmpul asociativ pentru *iarnă* ar include următoarele subdomenii: precipitații (*zăpadă, fulgi, fulg, omăt, viscol*); fenomene ale naturii (*frig, ger, natură*); caracteristici (*geroasă, rece, ghea, friguroasă, caldă, misterioasă, blînd, lungă, strălucire, mare, albă, blîndă, verde, frumos*); acțiuni specifice (*trebuie de făcut focul; ninge*); realii specifice (*schii, lumină, fum, săniuță, copaci albi, pustietate, seșiune, munte*); sentimente pe care le provoacă (*bucurie,*

5 Normele asociative conțin cuvinte sedimentate în conștiința fiecărui purtător al culturii lingvistice.

răceală, durere, frumusețe); sărbători (*Crăciun*) ș.a.⁶.

4. Asociațiile verbale sînt, fără îndoială, o reflectare a legăturilor între fenomenele extralinguale: realiiile din lumea înconjurătoare, istorie, cultură etc. Unitățile lexicale ce denumesc aceste realii se asociază în conștiința lingvistică, la fel precum realiiile denumite de ele se asociază în conștiința umană. Studiul legăturilor asociative ce transpar realmente în conștiința lingvistică a purtătorilor de limbă poate contribui la identificarea și interpretarea naturii relațiilor dintre cuvinte, a tipologiei și cauzelor metasemiei, a etapelor frazeologizării îmbinărilor libere de cuvinte etc. De aici și importanța lor pentru disciplinele lingvistice și didactice. Utilizarea rezultatelor experimentului asociativ contribuie la optimizarea procesului de percepere și însușire a unităților lexicale din orice grup lexicotematic, precum și la crearea unei baze pentru o descriere lexicografică mai eficientă a nivelului lexical.

Specificul național al conștiinței lingvistice reprezintă un subiect de mare interes și implică, inevitabil, renunțarea la anumite hotare între lingvistică și psiholingvistică. Or, rostul limbii și a vorbirii rezidă în faptul că acestea se utilizează pentru a reda starea conștiinței, conținutul psihic al lumii interne a omului. Este imposibil a studia limba în afara psihicului uman, care reprezintă fundamentul/baza însușirii acesteia. Metodele axate pe datele psiholingvisticii, în special experimentul asociativ, permit o nouă abordare a problemelor legate de predarea limbilor prin oferirea unei dimensiuni interculturale procesului de învățare, posibilitatea predării din perspectivă comunicativă, valorificarea competențelor emoționale, creative, sociale, cognitive și lingvistice ale elevului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Baci Ci. Limbă și gândire//<http://cogito.ucdc.ro>
2. Boboc Al. Limbaj și timp în comportamentul uman și în comunicare//<http://www.google.ro>
3. Coșeriu E. Omul și limbajul său. Studii de filozofie a limbajului, teorie a limbii și lingvistică generală. Iași: Editura Universității *Alexandru Ioan Cuza*, 2009.
4. Elman J. Connectionism and Language Acquisition//M. Tomasello, E. Bates, Essential Readings in Developmental Psychology, Oxford, 2001, pp. 295-306.
5. Guillaume G. Prolégomènes à la linguistique structurale II. Québec: Les Presses de l'Université Lavas, 2004.
6. Popescu Iu. Timp și limbaj. Introduce în lingvistica lui Gustave Guillaume. Iași: Institutul European, 2006.
7. Saussure F. Cours de lingvistică generală. Traducere și cuvînt înainte de Irina Izverna Tarabac. Iași: Polirom, 1998.
8. Yacob A. Les exigences théoriques de la linguistique selon G. Guillaume. Paris: Klincksick, 1970.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь//Собрание соч., т. 2. Москва: Педагогика, 1982, с. 6-361.
10. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя//Н.Д. Гальскова Москва: Аркти-гlossen, 2000.
11. Гольдин В.Е. Ассоциативный эксперимент как речевая игра//Жизнь языка. Москва, 2001, с. 226-233.
12. Залевская А.А. Индивидуальное знание. Специфика и принципы функционирования. Тверь, 1992.
13. Залевская А.А. Слово. Текст: психолингвистические исследования//Избранные труды. Москва: Гнозис, 2005.
14. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Москва: Наука, 1987.
15. Караулов Ю.Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. Москва: Институт русского языка РАН, 1999.
16. Караулов Ю.Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности. Москва: Помовский и партнеры, 2011.
17. Леонтьев А.А. Словарь стереотипных ассоциаций русского языка, его теоретические основы, задачи и значение для обучения русскому языку иностранцев//Вопросы учебной лексикографии. Москва, 1969, с. 114-128.
18. Филин Ф.П. Очерки по теории языкознания. Москва: Наука, 1982.
19. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. Москва: МГЛУ, 2001.
20. Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания//Этнокультурная специфика языкового сознания. Москва: ИЯ РАН, 1996, с. 139-161.

6 Cîmpurile asociative în cauză au fost relevate în urma experimentului asociativ realizat în cadrul proiectului de elaborare a *Dicționarului asociativ al limbii române*. În experiment au fost implicați, pînă la ora actuală, circa trei mii de respondenți – studenți de la diverse facultăți ale universităților din Republica Moldova și România. Testul constă în prezentarea (în scris sau oral) a unei liste din circa 100 de cuvinte-stimul unor subiecți care sînt rugați să răspundă cu primele cuvinte care le vin în minte – cuvinte-reacție. În calitate de cuvinte-stimul au fost selectate 500 de unități lexicale ce fac parte din fondul lexical de bază și masa vocabularului românesc.



Irina GÎNCU

drd., lect. sup.,
Universitatea de Stat din Moldova

Abordarea comunicativă a limbii străine în formarea profesională

Rezumat: În articol este analizată evoluția conceptului de competență de comunicare din perspectiva limbilor străine. În opinia autorului, competența de comunicare reprezintă o macrocompetență, datorită caracterului său integrator, și este constituită din patru componente: lingvistică, sociolingvistică, pragmatică și interculturală. Principala componentă a acesteia este competența interculturală. Împreună cu celelalte componente, competența respectivă asigură succesul formării

competențelor profesionale necesare viitorului cetățean. Importantă este și ideea integrării de cunoștințe, abilități și atitudini oricărei competențe și valorificarea tuturor componentelor în contextul pregătirii inițiale. Formarea interculturală a tinerilor specialiști se va baza pe câteva valori profesionale, care derivă din trei orientări indispensabile spațiului socioprofesional și cultural: afirmarea de sine, transcenderea de sine și deschiderea spre nou.

Abstract: The article deals with the concept of cultural competence from the perspective of teaching a foreign language. According to the author, communicative competence should be treated as a macrocompetence, which consists of four parts: linguistic, sociolinguistic, pragmatic and intercultural. The author states that the main part of the communicative macrocompetence is the intercultural competence. All these parts ensure the success of professional competences which are necessary for a future professional and citizen. The idea of integrating knowledge, abilities and attitudes of all types of competences and making them valuable in initial education is of great importance for the author: Intercultural education in professional development will rely on professional values, which derive from three main value orientations: self-enhancement, self-transcendence and openness to change.

Keywords: Foreign language, communicative macrocompetence, linguistic competence, intercultural competence, professional development, values.

Limba străină este un instrument eficient de abordare și valorificare a unui nou nivel de cultură, de maturizare spirituală și intelectuală. Ea oferă conținuturi noi și pune accent pe: dezvoltarea autonomiei studentului; introducerea unui număr mai mare de variabile ale diferitelor domenii de cunoștințe socioculturale; perfecționarea capacităților de receptor; restructurarea sferei conținuturilor și redimensionarea acestora pe valorile culturii naționale și universale; integrarea sferelor de dezvoltare a personalității: cognitivă (intelectuală), tehnologică (psihomotrică), atitudinală (motivațional-afectivă).

Învățământul superior constituie un mijloc important de a accede la surse internaționale de informare și de documentare în domeniul profesional prin promovarea valorilor individuale, profesionale și general-umane. Limba străină a devenit o pîrghie efectivă de comunicare interpersonală și interculturală. Aplicată în formarea inițială, ea oferă studenților o diversitate de conținuturi și contribuie substanțial la formarea competențelor profesionale.

În acest context, considerăm că marele avantaj al predării limbii străine derivă din faptul că este unica disciplină care se raportează direct la câteva din competențele-cheie, stipulate în *Cadrul european de referințe pentru învățarea pe tot parcursul vieții: comunicarea într-o limbă străină, competențe de relaționare inter-*

personală, interculturală și competențe civice, sensibilizarea culturală și exprimarea artistică/cunoștințe culturale” [13].

În literatura de specialitate, comunicarea este definită prin apelul la diverse orientări lingvistice și socioculturale, evocîndu-se două componente – competența și performanța. Prima componentă conține abilitatea de a aplica reguli gramaticale, de a utiliza expresii corecte din punct de vedere gramatical și într-un context adecvat. Astfel, competența de comunicare poate fi percepută atît din punct de vedere pedagogic, cît și lingvistic. Aspectul pedagogic derivă din teoria educației și a învățării limbajului, precum și a comunicării, prin asigurarea unui caracter funcțional al acestuia. Componenta lingvistică presupune cunoașterea abstractă a unei limbi și se concretizează într-o facultate înăscută a ființei umane. Interacțiunea celor două componente definește competența de comunicare lingvistică, din care rezultă contextul sociocultural ce permite dezvoltarea personalității umane prin interrelaționarea tuturor acestor componente.

Competența de comunicare presupune aplicarea de către o persoană a competenței lingvistice în actul comunicării personale și interactive. Abordată interrelațional, legătura dintre cele două dimensiuni ale termenului de competență, dimensiunea lingvistică și dimensiunea

comunicativă, vizează armonizarea lingvisticii cu aspectul social.

Conceptul de *competență de comunicare* a fost folosit pentru prima dată din perspectivă sociolingvistică de D. Hymes (1972), ca o reacție la noțiunea de *competență lingvistică*, propusă de N. Chomsky, care se referea la structura limbii fără a lua în considerație aspectul sociocultural. În opinia lui D. Hymes, competența de comunicare se referă la nivelul de învățare a unei limbi; aceasta permite transmiterea de enunțuri și înțelegerea mesajelor în situații contextuale specifice. Din această perspectivă, studentul este considerat competent dacă știe *cînd, unde și cum* să folosească un enunț într-o limbă străină, mai puțin dacă știe cum se produc structuri gramaticale corecte.

Constatările lui D. Hymes au fost preluate de M. Canale și M. Swain (1980), care au propus *Modelul teoretic al competenței de comunicare*, drept punct de plecare servindu-le următoarea idee: „competența de comunicare se referă la relația dintre *competența gramaticală*, sau cunoașterea regulilor gramaticale, și *competența sociolingvistică*, sau cunoașterea regulilor de folosire a limbajului” [5, p. 6]. Astfel, modelul conține trei componente: 1) *competența gramaticală* – acuratețea formării propozițiilor și a utilizării vocabularului; 2) *competența sociolingvistică* – capacitatea de a înțelege și a folosi limbajul în diferite contexte sociale; 3) *competența strategică* – capacitatea de comunicare eficientă [Idem, pp. 28-31].

Definirea conceptului a devenit și mai dificilă odată cu apariția termenului de *capacitate de comunicare a limbajului* (Communicative Language Ability, 1990), care a fost lansat de L. Bachman și se bazează pe trei componente:

1. **Competența lingvistică** cuprinde *competența organizațională* și *competența pragmatică*. *Competența organizațională* însumează *competența gramaticală* și *competența textuală* și se referă la capacitatea de a produce enunțuri corecte, înțelegerea mesajului acestora și aranjarea logică într-un context. *Competența pragmatică* a fost divizată de către Bachman în *competențe locuționare* și *competențe sociolingvistice*.
2. **Competența strategică** semnifică cunoașterea modalității de recunoaștere și refacere a neresurselor în comunicare, a modalității de a lucra în jurul lacunelor în ceea ce privește cunoștințele lingvistice ale unei anumite persoane; modalitatea de a învăța mai multe despre limbă din context.
3. **Mecanisme psihologice** se referă la procese neurologice și psihologice care asistă la procesarea limbajului ca fenomen [Idem, p. 99].

Menționăm că originalitatea acestui model se datorează aspectelor psihologice ale limbajului, mai puțin

abordate de alți cercetători în domeniu.

În Republica Moldova, termenul de *competență* a fost preluat mult mai târziu, odată cu realizarea reformei în învățămîntul preuniversitar și universitar, fiind elaborat Curriculumul Național axat pe triada: *cunoștințe, capacități și atitudini*. În cadrul procesului instructiv-educativ, competența se poate forma prin activități de integrare a *cunoștințelor, abilităților și atitudinilor* [9]. Sub aspect psihologic, competența, prin intermediul atitudinii, reprezintă o stare de potențialitate psihică a unei persoane de a acționa adecvat sau un sistem de însușiri acționale și operaționale care, împreună cu cunoștințele, deprinderile și experiența, conduc la acțiuni eficiente și de performanță.

În viziunea cercetătorului Vl. Pâslaru, competențele de comunicare „reprezintă achiziții ale personalității elevului. Ele sînt desemnate de predicatele *a ști să faci, a fi în stare să..., a putea să..., a fi capabil să...*” [10, p. 216].

Alte abordări ale competenței de comunicare se concentrează asupra abilității de a manifesta comportamente de comunicare potrivite în situații concrete. Conform concepției lui B.H. Spitzberg și W.R. Cupach, competența de comunicare vizează abilitatea de a demonstra comunicare potrivită într-un context dat [Apud 7, p. 38]. Iar J. Habermas a stabilit că fiecare act de comunicare competent trimite spre: prezentarea unei exprimări care să poată fi înțeleasă; afirmarea unor propoziții de cunoaștere; stabilirea unor relații sociale corecte; relevarea experienței vorbitorului [Apud 7, p. 193].

În acest context, cercetătoarea T. Callo se referă la *asumarea relației* sau la *angajarea în relație* [4, p. 89]. Asumarea este o responsabilitate a inițiatorului comunicării. Motivele pot fi diverse: să susțină o persoană, s-o ajute, s-o încurajeze, să completeze mesajul etc. [Idem].

Conform *Cadrului european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*, competența de comunicare include următoarele componente: competența lingvistică, competența sociolingvistică, competența pragmatică [3, p. 86].

Competența lingvistică include cunoștințele și deprinderile lexicale, fonetice, sintactice și alte dimensiuni ale sistemului unei limbi, „... independent de valoarea sociolingvistică a variațiilor sale și de funcțiile pragmatice ale realizărilor sale” [Idem, pp. 86-94]. Această componentă, examinată din punctul de vedere al competenței de comunicare a unui actor social dat, este în legătură directă nu numai cu domeniul și calitatea cunoștințelor, dar și cu organizarea cognitivă și modul de stocare în memorie a acestor cunoștințe (de exemplu, rețelele asociative de diverse tipuri, în care vorbitorul include un element lexical), precum și cu accesibilitatea lor (aplicare, amintire și disponibilitate).

Competența sociolingvistică se raportează la parametrii socioculturali ai utilizatorului limbii. Sensibilă față de normele sociale (formulele de adresare și de politețe; reglementarea relațiilor dintre generații, sexe, clase și grupuri sociale; codificarea lingvistică a numeroaselor ritualuri fundamentale în funcționarea unei comunități), această competență afectează puternic orice comunicare între reprezentanții diferitelor culturi.

Trebuie să menționăm că, deseori, această competență se înfățișează sub numele de *competență socioculturală* și vizează direct cunoașterea modalității de utilizare și de răspundere adecvată a limbajului, având în vedere situația, subiectul și relațiile dintre persoanele care comunică.

Competența pragmatică trimite la utilizarea funcțională a resurselor lingvistice (realizarea funcțiilor comunicative, a actelor de vorbire), bazându-se pe schemele sau descriptorii schimburilor interacționale. Ea se raportează la „măiestria discursului, coeziunea și coerența lui, la identificarea tipurilor și a genurilor de texte, a efectelor de ironie și de parodie” [Idem, pp. 96-101]. Numită și *competență discursivă* sau *strategică*, ea semnifică cunoașterea modalității de interpretare a unui context mai larg și a modului de construire a unei porțiuni mai largi a limbajului, astfel încât acestea să formeze un tot întreg coerent.

Analizând diverse accepțiuni ale conceptului de *competență de comunicare* și componentele acesteia, am desprins câteva caracteristici importante. Astfel, competența de comunicare:

- este un concept dinamic, ce depinde de negocierea sensului dintre două sau mai multe persoane care dețin o legătură directă cu același domeniu;
- se referă la diverse situații de comunicare (scrisă/orală etc.);
- depinde de un context anumit, iar succesul realizării – de înțelegerea corectă a contextului și perceperea experienței noi;
- este relativă și dependentă de cooperarea tuturor participanților;
- reprezintă un ansamblu integrator prin stăpânirea globală a unei categorii de situații complexe, prin mobilizarea unor resurse diverse, prin trimiterea la acțiune, prin utilizarea eficace a unui ansamblu de resurse.

Putem afirma cu certitudine că, în aceste condiții, competența de comunicare este, de fapt, o *macrocompetență* și include componentele: lingvistică, sociolingvistică, pragmatică și interculturală.

În opinia noastră, componenta principală a macrocompetenței de comunicare într-o limbă străină este *competența interculturală*. Competența interculturală vizează direct și într-un mod explicit cunoștințele cu privire la valorile culturale, standardele culturale și imaginile

culturale ale țărilor care vorbesc o anumită limbă.

Astfel, prin competența de comunicare interculturală are loc nu numai o reactualizare a obiectivelor lingvistice și literare, dar și a celor culturale. Inițial, ideea de interculturalitate însemna o cunoaștere a trecutului și a prezentului mediului cultural vizat. În prezent, dimensiunea interculturală a predării limbii străine are la bază următoarele repere: *cunoașterea și recunoașterea diversității de valori; conștientizarea interacțiunii între diverse reprezentări și instanțe valorice; capacitatea studenților de a efectua o alegere conștientă a unei convingeri (valori) și de justificare teoretică a acesteia.*

Cercetătorul B.D. Ruben, autorul *modelului competenței de comunicare interculturală*, prezintă un inventar de trăsături și capacități necesare în gestionarea eficientă a relațiilor interculturale: manifestarea respectului – nevoia de a demonstra respect față de alții și de a fi respectat; orientarea către cunoaștere; empatia; toleranța la ambiguitate etc. [Apud 6, p. 22].

În opinia lui L. Bărlogeanu, formarea competenței interculturale începe de la sine, prin dobândirea unei conștiințe și sensibilități interculturale, iar „...învățarea diversității culturale din analiza sinelui concurează la conturarea modului de a vedea lumea și de a face educație. Este tocmai cerința educării interculturale de a solicita celor care se formează să pătrundă în diversitatea culturală din interiorul lor. Această competență culturală contribuie la eliberarea spiritului și la acceptarea apartenențelor multiple și a diverselor fațete ale identității celor cu care interacționăm, la îngăduirea manifestărilor lor legitime” [2, p. 68].

Așadar, formarea interculturală a viitorilor cetățeni este un demers nu numai necesar, dar și actual. Această sarcină a fost discutată la *Conferința internațională în domeniul educației* (Vilnius, Lituania, 2008) cu tema *Formula Europei: competențele de azi – cheia succesului de mâine*. Una dintre temele abordate a vizat dezvoltarea unui sistem de competențe, inclusiv de comunicare într-o limbă străină, în calitate de competențe-cheie, stipulate de Consiliul Europei.

Tratată drept un concept integrator, competența se manifestă prin toate componentele sale, deși, recunoaștem, este deseori identificată cu capacitatea sau abilitatea. În consens cu cele expuse, menționăm că a fi competent într-o ocupație presupune: a poseda cunoștințe teoretice și practice, a utiliza cunoștințele în situații practice variate; a folosi deprinderi specifice; a analiza și a lua decizii; a manifesta creativitate în acțiuni; a colabora cu alți membri ai echipei; a comunica eficient; a se adapta la mediul de muncă specific; a face față situațiilor neprevăzute; a lua atitudine etc.

În susținerea celor expuse, prezentăm un tabel al competențelor lingvistice și interculturale în limba străină, în care am valorificat componentele acestora.

Tabelul 1. *Componentele competenței lingvistice*

Competențe de comunicare în limba străină		
Competența lingvistică		
Cunoștințe	Abilități	Atitudini
• Cunoștințe de exprimare verbală și scrisă; • recunoașterea tipurilor de interacțiune verbală (conversație, dezbateri); • înțelegerea caracteristicilor paralingvistice ale comunicării; • recunoașterea varietății de moduri de comunicare în funcție de contexte specifice.	• Abilitatea de a comunica oral sau în scris; • abilitatea de a înțelege diverse mesaje într-o varietate de situații; • abilitatea de a elabora argumente într-o manieră convingătoare.	• Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de limba străină; • abordarea altor opinii într-o manieră critică și constructivă; • dezvoltarea unei atitudini pozitive față de comunicarea culturală.

Tabelul 2. *Componentele competenței interculturale*

Competența interculturală		
Cunoștințe	Abilități	Atitudini
• Cunoașterea codurilor de conduită promovate în societate; • cunoașterea codurilor de conduită promovate în alte societăți; • cunoașterea asemănărilor și deosebirilor interlingvistice și interculturale; • cunoașterea căilor de identificare a celor mai bune soluții; • recunoașterea factorilor culturali în viața de zi cu zi.	• Abilitatea de a comunica în mod constructiv în diferite contexte sociale; • abilitatea de a fi empatic în relațiile cu ceilalți; • abilitatea de a exprima propriile frustrări în mod constructiv; • abilitatea de a genera sentimentul de încredere; • abilitatea de a accepta diversitatea; • capacitatea de a dialoga în limba străină din perspectivă profesională; • abilitatea de a manifesta solidaritate și interes în problemele altora; • abilitatea de a analiza o situație de comunicare, ținând cont de contextul lingvistic și sociocultural al țării respective.	• Interes și respect; • depășirea prejudecăților; • disponibilitatea de a negocia; • integritate; • toleranță; • sentimentul apartenenței; • acceptarea ideii de egalitate; • acceptarea diferitelor sisteme de valori.

Sintetizînd cele expuse, menționăm că studierea unei limbi străine în contextul formării profesionale contribuie la dezvoltarea capacităților, cunoștințelor și atitudinilor. În procesul de predare-învățare a limbii străine se dezvoltă *competențele profesionale*, iar prin raportarea strategiilor și a activității individuale de învățare, de receptare și de producere tipice limbilor străine la cele ale limbii materne se creează o concepție unitară despre funcționarea limbii ca element primordial al comunicării. Altfel spus, limba străină este un instrument important atât în promovarea valorilor, cât și în conturarea orientărilor valorice ale studenților.

În opinia noastră, competența interculturală vizează direct formarea competențelor profesionale. Studentul a devenit actorul-cheie al societății în continuă schimbare, fapt ce impune o revizuire a competențelor profesionale pentru asigurarea calității formării profesionale în contextul provocărilor societății [8]. Reactualizarea competențelor profesionale cu suportul interculturalității va duce la configurarea unui profil valoric al studentului. Astfel, competența de comunicare interculturală

presupune nu o simplă transmitere de informații și nici circulația acestora, ci implicarea activă într-o căutare continuă a interlocutorului și împărtășirea atitudinilor, valorilor.

Așadar, sfera conceptului de *competență interculturală* este vastă și presupune deschidere, înțelegere a alterității, adaptare, flexibilitate, cooperare, comunicare eficientă cu altul, toleranță etc., nicidecum rigiditate, conservatorism, respingere a diferitului, intoleranță și monotonie.

Opțiunea pentru formarea competențelor ca scop al instruirii profesionale este determinată de contextul socioeconomic actual și cerințele pieței forței de muncă. Se mizează tot mai mult pe funcționalitatea și transferul achizițiilor tînarului specialist dobîndite în cadrul învățămîntului superior. Considerăm că funcționalitatea acestor achiziții va fi asigurată de registrul de valori încadrate în anumite orientări valorice pe care se axează domeniul formării profesionale. Susținînd ideea lui L. Bârlogeanu cu privire la dobîndirea unei conștiințe și sensibilități interculturale prin „analiza sinelui”, menționăm că această

orientare spre sine trebuie să cuprindă următoarele valori profesionale:

I. **Afirmarea de sine** presupune autodeterminare, autonomie, autodirecționare, autoevaluare, autenticitate, dezvoltare continuă, reflectivitate, semnificativitate personală, autoactualizare, perfectibilitate, eficiență. Este necesar să menționăm că această orientare, în viziunea studenților, este deseori asociată cu: statut social, prestigiu, control asupra oamenilor și resurselor, recunoaștere socială, bogăție, autoritate, succes prin demonstrarea competențelor, plăcere și satisfacție personală.

II. **Transcenderea de sine** este orientarea care promovează valori precum: colaborare/cooperare, empatie, consens, flexibilitate, deschidere, receptivitate. Aceste valori profesionale sînt direcționate spre: înțelegere, apreciere, toleranță, protecție pentru binele oamenilor și al naturii.

III. **Deschiderea spre nou** este orientarea valorică importantă în cadrul demersului prospectiv al educației și presupune: spontaneitate, inovație, pluralism, relaționare, integrare, inițiativă, varietate, curiozitate, creativitate, originalitate, alegerea propriilor idealuri. Caracteristice pentru această orientare sînt senzațiile tari; lucrurile noi; provocările; libertatea de decizie, de a crea și de a explora.

În concluzie: În contextul celor relatate, subliniem faptul că macrocompetența de comunicare, grație componentelor sale, contribuie la conturarea profilului axiologic al studentului de astăzi prin promovarea valorilor profesionale, limba străină fiind un instrument foarte eficient în acest sens. Treptat, studenții devin conștienți de apartenența lor la altă comunitate, învață să respecte o altă ființă umană în diversitatea ei, se pătrund de stimă și toleranță față de alții, față de un alt mod de viață, adică de o gamă întreagă de valori ce devin din ce în ce mai necesare în lumea contemporană. Astfel, *abordarea comunicativă* a limbii se dovedește a fi una funcțională ca mijloc al interacțiunii umane și permite definirea unor comportamente verbale care pot fi dezvoltate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bachman L. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press, 1990.
2. Bârlogeanu L. Educație interculturală. București: Ministerul Educației și Cercetării, 2006.
3. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. Consiliul de Cooperare Culturală, Comitetul Director pentru Educație „Studierea limbilor și cetățenia europeană”, Strasbourg.
4. Callo T. Educația comunicării verbale. Chișinău: Litera, 2003. 147 p.
5. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. În: *Applied Linguistics*, nr.1, 1980, pp. 1-47.
6. Educație interculturală. Note de curs. Tîrgoviște, 2011. 38 p.
7. Gamble T. K., Gamble M. Communication Works. New York: McGraw-Hill, 1993. 235 p.
8. Gîncu I. Dimensiunea valorică a competenței profesionale. În: *Didactica Pro...*, nr.1, 2014, pp.19-24.
9. Guțu V.I., Muraru E., Dandara O. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățămîntul universitar. Ghid metodologic. Chișinău: CE USM, 2003.
10. Pâslaru V.I. Introducere în teoria educației literar-artistice. Chișinău: Museum, 2001. 311 p.
11. Roegiers X. Manuel scolaire de développement de compétences dans l'enseignement. BIEF, Département de science de l'éducation de l'URL, 1998. 220 p.
12. Voiculescu F. Paradigma abordării prin competențe, Suport pentru debateri. Alba Iulia, 2012.
13. www.europa.eu. Competențele-cheie pentru educația pe tot parcursul vieții. Un cadru de referință european, noiembrie 2004, Grupul de lucru B: Competențe-cheie. Implementarea programului de lucru "Educație și instruire". Comisia Europeană, 2010.

Teachers' Professional Identity: Challenges and Conflicts

Hussam Samara WATTAD
drd., Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat: Identitatea profesională a cadrelor didactice determină semnificativ atitudinea profesorilor față de politicile educaționale și schimbările din învățămînt. Patru modele conceptuale contribuie la construirea identității profesionale a cadrelor didactice. Recomandările privind natura relației dintre profesori și factorii de decizie din învățămînt pot fi oferite în urma unei

cercetări-anchetă, care examinează complexitatea actului de învățare și poate facilita crearea unei “identități profesionale în permanentă schimbare”, o identitate conștientă de necesitatea perfecționării continue.

Abstract: *Teachers’ professional identity is a complex concept and has important effect on teacher positive or negative attitudes towards educational reforms and educational policy changes. Four patterns of possible conceptual and practical construction contribute of the professional identity. Recommendation regarding the nature of the relationship between teachers and educational policy makers are offered in the context of inquiry dialog, which examines the complexity inherent in teaching and can facilitate the creation of „professional identity in motion” – an identity that is aware of its complexities and continues to grow.*

Keywords: *Educational changes and reforms, inquiry dialogue, professional identity in teaching, teacher educators.*

Teachers are major contributors to the success of the education system, and countries that invest, in a continuous manner, in their teachers reach high scores in their educational outcomes [13]. Despite that, in many western countries, the profession of teaching and teachers’ education are in a deep crisis [5]. The complexity of this profession combined with the high skills which are required for such a profession places high standards of excellent academic and interpersonal abilities that candidates, who intend to become teachers, must have [10]. At present time, it is urgent, on the side of policy makers of teachers’ education and education policy, to develop a coherent attitude regarding teachers’ education and the development of the professional identity of teachers.

Yet, teachers’ education as a profession is complex, not well defined, ambiguous and is not recognized as an independent profession [2]. There is no consensus in respect to what types and components of knowledge which are necessary to a new in-or-pre service teacher; it is not clear what to teach them so they can become teacher. There is still no widely accepted pedagogy theory that conceptualizes and explains how a teacher learns to become one [1].

One of the major targets that teachers’ educator should address, while training their students, is help their pre-service students to conceptualize their professional identity; this identity will help pre-service students to deal with questions such as: who am I?, what type of teacher I want to become? Or how do I conceive my role as a teacher [9]? These students, at their studying stage, are not aware of their profession requirements. They face challenges in aspects like professional authority and their identity as leaders and they also misunderstand professional requirements and expectations [7].

It is important that teachers’ educators assist their students to conceptualize their personal and professional attitudes in respect to themselves as a human being, and in respect to their attitudes towards their profession as responsible professional teachers [9] who have high self-efficacy, good ability of judgment and well-formed ability to make professional decisions [4]. Despite the

impact of teachers’ educators on their students (future teacher) and despite their major role in preparing pre-service teachers, yet, there is no coherent conceptual guide lines offered to those educators to adopt and practice as their theoretical and practical framework on their work [8].

The continuous discussion about “teachers’ professional identity”, and the reoccurring attempts to define the components of this concept have lead many researchers to conclude that it cannot be referred to as one independent identity but rather it should be addressed as various sub-identities that construct the professional identity. Thus, Sachs [17] argues that it is a mistake to discuss a professional identity of teachers in singular, but rather professional identities – in plural – should be discussed and researched.

Reoccurring educational reforms and rapid changes in educational policies that teachers – at present times – are exposed to, cause a continuous identity crisis [12]. Day et al [6] argue that such a crisis decreases teachers’ commitment to teaching and reduces their motivation, self-efficacy, professional satisfaction and their internal coherency feeling. Once the difference, between how others conceive the teaching profession and how teachers conceive it, become more evident; thus the instability of teachers’ professional identity becomes more severe. As long as teachers are not an active part in planning and conducting educational reforms and policies, it is expected that they will oppose these reforms and policy which will sustain their frustration and identity crisis at a high level.

Day et al [6] notes that teachers in England and Australia feel unworthy of trust by policy makers and disrespected. Within the authoritative discourse practiced by educational policy makers, teachers, in these countries, cannot develop and fulfill their professional identity. And, thus, they tend to oppose educational reforms. Yet, in Finland, A democratic discourse is practiced rather than hierarchal one; Finnish teachers are satisfied and feel respected and worthy of trust. It is also interesting to notice that professional identity plays a major role, in opposing to or supporting educational reforms, not only on the side of teachers alone, but also in respect to

teachers' educators too. Robinson and McMillan [15] give an example of teachers' educators opposition to a reform suggested by a college dean in South Africa because the reform did not take into consideration educators' professional identity.

Constructing a professional identity of teachers within a dynamic changing reality is a challenging process. Marcia and Fraser [11] offer four types of professional identity construction that teachers might experience through their professional career:

1. Identity achievement: identifying internal instability situations within an individual's own identity will lead a process of learning, researching, evaluating and choice making in order to achieve well-developed identity and commitment to profession, to ideology and towards inter-personal attitudes. Those who reach well-formed identity are tolerant towards ambiguity, tend to function at a high level of moral thinking and function well under pressure. These subjects are stable yet flexible. For these subjects, a situation of identity crisis is not a catastrophe, but rather a cross road that might become an opportunity to grow.

2. Identity diffusion: in a situation of identity crisis, an individual or a group might feel instability, anxiety, emptiness or, on the contrary, unconcern and lack of commitment for a significant learning or researching.

3. Moratorium: when contradictions are substantial to the extent in which an individual or a group cannot decide how to deal with it. They delay their decision in respect to their identity for a long period of time. During this time, they struggle to know who they are and what are they. They struggle to reach attitudes and positions to which they can be committed. Such a continuous struggle is accompanied by embarrassment, anxiety, ambivalence and continuous conflicts.

4. Foreclosure: In order to create an identity, an individual or a group will choose a process of temporarily adaptive manner; in which they identify themselves with an important or authoritative figure and thus conceptualize their own identity. Such a process saves the individual or the group from anxieties during the formation of the identity. But, yet, it prevents them from any researching or examinations of alternatives.

Identity is dynamic and temporal. It involves the continuous reinterpretation of lived experiences with a framework of meanings of identity which have previously been self-ascribed. When new lived experiences do not align with existing lived experiences, a renegotiation of identity may take place. This renegotiation may take the form of a moment of disruption, or perhaps, much more than a moment.

As to the relationship between professional identity and teachers' education, Scotland [18] concludes that there is a relationship between professional identity

and pedagogy. Ruohotie-Lyhty [16] points out that pre-service teacher education is an important phase in constructing teacher identity. Besley and Friesen [3] argue that initial teacher education programs have the potential to facilitate or interfere with identity development at both the personal and social level. Providing an opportunity for individuals to explore their personal identity in conjunction with learning the values and norms associated with the teaching profession can facilitate the self-categorization process leading to a professional identity. Students rely on life-course experiences that inform their early teacher identity.

Therefore, they [3] recommend that teachers' educators may need to sensitively challenge students' pre-conceived notions of what it means to be a teacher, as many students at entry to a teacher education program may not have taken the time to adequately explore why they want to be a teacher. Pellin et al [14] provide empirical support for the fact that professional identity tensions may be subject to change and thus may be affected by the support and other activities provided by teachers' educators or mentors in schools. They [14] argue that teacher educators and mentors in school need to be able to recognize the (kind of) tensions that beginning teachers may experience, without ignoring the personal character of professional identity tensions.

It would be interesting to monitor initial professional identity perceptions of pre-service teachers, and how such identity changes and develops during teachers' educational process. A long term research regarding those initial perceptions and their development through pre-service education and in-service experience might offer major insights regarding difficulties, conflicts and tensions experienced while constructing a professional identity in the context of a cumulative educational experience. A qualitative research method might be preferred in order to reflect subjects own perceptions, conflicts and insights.

CONCLUSION AND REFLECTION:

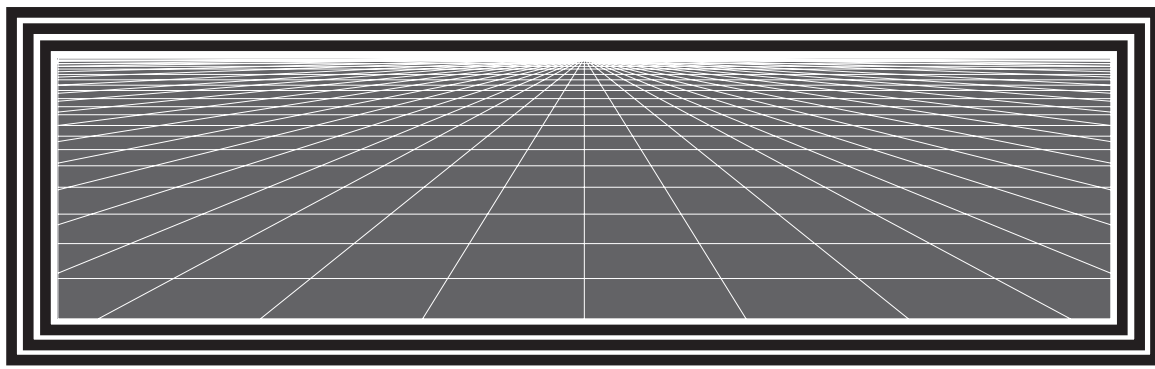
Teachers can experience different types of professional identity construction in a context of a changing reality especially when reforms and policy changes take place. They can conceive these reoccurring changes in an anxious manner, frustration, tension and a feeling of helpless and thus delay taking decision regarding their identity. On the other hand, they can also conceive this upcoming change as an opportunity of growth and coherency development. Well-formed professional identity teachers, not only, will respond positively to changes and educational reforms but also will have the potential to initial and promote such changes and reforms. Teachers' educators can play a major role in promoting educational reforms or oppose and slow

down such reforms when these ones threaten their professional identity.

We recommend that a dialogue of inquiry should be adopted when it comes to the nature of the relationship between educational policy makers on the one hand and teachers and teachers' educators on the other hand. A democratic discourse is substantial to promote reforms and professional identity construction and development. Whereas, hierarchal pattern in which policy makers force their attitude on teachers and teachers' educator were found to have negative impacts on professional stability, commitment and cooperative attitudes. We propose the concept of inquiry dialogue, which examines the complexity inherent in teaching and can facilitate the creation of „professional identity in motion” – an identity that is aware of its complexities and continues to grow. Policy makers in education should base any proposed changes on processes that engage those who are involved in teaching. Our recommendation relies on the understanding that the professional identity of teachers plays a vital role in the implementation of any educational change.

BIBLIOGRAPHY:

1. Ariav T. Training for Teaching: Present situation around the world and in Israel. In Kfeer & Ariav (Eds): *Teaching Crisis: toward improved teachers education*. pp. 10-55, Hakibotz Ha Meochad. Tel-Aviv. 2008.
2. Beauchamp C., & Thomas L. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education, *Journal of Educational Administration*, 39 (Iss.2), p.175. 2009.
3. Besley S.C., Friesen M.D. Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, pp. 23-32. 2013.
4. Beijaard D., Verloop N. & Vermunt J.D. Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal Knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 749-764. 2000.
5. Cocharan-Smith M. The new teacher education: for better or for worse. *Educational Researcher*, 34(7), pp. 3-17. 2005.
6. Day C., Elliot B. & Kington A. Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), pp. 563-567. 2005.
7. Grimsath G., Nordvik G., & Bergsvik E. The newly qualified teacher: a leader and a professional? A Norwegian study, *Journal of In-service Education*, Routledge, 34 (2), pp. 219-236. 2008.
8. Karnieli M. The Professional Identity if Teacher Educators-One College's Story. *Studies in Education*. Vol. 4: pp. 60-78. Publisher: University of Haifa. 2011.
9. Koethagen F. In search of the essence of good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, pp.77-97. 2004
10. Malm B. Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education, *Journal of Education for Teaching*, 35 (1), pp. 77-91. 2009.
11. Marcia J. E. & Fraser S. *Identity, psychological development and counseling*. Paper presented at the National Conference for School Counselors: Construction of identity and multiple identities in a changing era, Haifa University, Israel. 2008.
12. O'Connor K. E. "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher education*, 24, pp. 117-126. 2008.
13. OECD. *Annual Report, A comprehensive report on OECD activities in 2004*. 2005.
14. Pillin M.T., Den Brok P.J., Beijaard, D. Profiles and Change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, pp. 86-97. 2013.
15. Robinson M. & McMillan W.. Who teaches the teachers? Identity, discourse and policy in teacher education. *Teaching and Teacher education*, 22, pp. 327-336. 2006.
16. Ruohotie-Lyhty M., Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30, pp. 120-129. 2013.
17. Sachs J. Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Educational Policy*, 16 (2), pp. 149-161. 2001.
18. Scotland J., Operating in global educational contact zones: How pedagogical adaptation to local context may result in the renegotiation of the professional identities of English language teachers. *Teaching and Teacher Education* 37, pp. 33-43, 2014.



CUVÎNT, LIMBĂ, COMUNICARE



Olga COSOVAN

dr., conf. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chișinău

Competențele și practica rațională și funcțională a limbii

Rezumat: Practica rațională și funcțională a limbii trebuie reconceptualizată în demersul didactic la limba română ca limbă de instruire. Concepția actuală urmează să fie modificată cu accent pe integrare și orientată spre analiza holistică a faptelor de limbă a textelor din diferite timpuri și spații, prin ele conturându-se tabloul lumii în ansamblu.

Abstract: The rational and functional practice of the language needs reconceptualisation in the framework of teaching Romanian as the language of instruction. The current conception will have to be modified in order to adopt integration and to be oriented towards a holistic analysis of language phenomena and texts from various times and places, which ultimately create an image of the world as a whole.

Keywords: Competence, language, text, rational and functional language practice, integration.

Parte integrantă a demersului educațional la limba și literatura română, la orice altă limbă de instruire sau străină, practica rațională și funcțională a limbii este tributul plătit de disciplina școlară cunoașterii științifice a limbii, care culminează prin analize complexe, prin elucidarea cazurilor dificile de delimitări și se orientează, preponderent, spre gramatică. S-ar părea că dincolo de demersul educațional, de evaluările școlare această procedură nu are o relevanță palpabilă pentru competența de comunicare, atât în limba română, cât și în alte limbi. Totuși, procedura de analiză ne ajută, ca vorbitori, să corelăm elementele întregului într-un enunț și discurs, să alegem cuvântul potrivit dintr-o serie de sinonime, ca să nu mai vorbim de respectarea regulilor de ortografie și punctuație în textul scris. ”Spre deosebire de alte discipline, studiate aproape exclusiv în școală (ex.: istoria sau științele exacte), limba maternă (prima limbă, cum este numită adeseori) se învață mai întâi în mediul familial/natural; aici învățarea se petrece în afara oricărui intervenții sistematice, urmînd un proces lent, de impregnare și construcție, proces actualizat și rafinat continuu prin „baia de limbă”. La intrarea în școală, elevul are o competență lingvistică inițială,

ce urmează a fi dezvoltată prin orele de limbă română, competență pusă în act atât la celelalte materii de studiu, cât și în mediul extrașcolar.” [1, p. 10].

Dacă în cazul limbii materne, care e și limbă de instruire, mișcarea, sau vectorul, este de la funcțional spre rațional, studiul instituționalizat al unei limbi străine este invers: de la practica rațională spre cea funcțională. Problemele care apar atât în studiul limbii române ca limbă maternă, cât și în studiul limbilor străine țin de câteva momente esențiale. Este vorba de separarea materiilor, incoerențele de curriculum și lipsa de integrare.

În ceea ce privește partea vizibilă și evaluabilă prin lucrări a competenței, se pare că lucrurile sînt în ordine. Limba română pune în uz niște termeni de lingvistică, iar limba străină îi actualizează și extinde. De la elementarele constituirii de paradigmă (forme de plural, de gen acolo unde sînt, de persoană, mod, timp, grade de comparație etc.) într-o limbă străină pînă la concordanța timpurilor și atracția modurilor sînt subiecte care apar în conținuturile curriculare și în demersul didactic. Curriculumul gimnazial pentru limba străină chiar prevede un anume **conținut lingvistic** – ”sistem de cunoștințe obligatorii propuse spre

achiziționare elevilor și care țin de repertorierea materialului lingvistic (gramatica, fonetica, lexicul, stilurile) în conformitate cu activitățile de învățare și abordare funcțională a studierii limbii străine” [2, p. 7]. Rămîne deschisă doar problema sincronizării sau a consecutivității acestor termeni de lingvistică. Evident, ar fi corect ca elevul să-i afle la limba română și apoi să învețe timpurile și modurile similare în limba franceză sau italiană.

Practica funcțională, pentru vorbitorii nativi, este o parte esențială a competenței lingvistice, care nu doar le permite să rezolve diverse probleme cotidiene prin utilizarea comunicării verbale: să afle o informație, să dea o explicație, să ceară ajutor etc., ci și să se încadreze în activitățile educaționale la nivelul corespunzător vârstei. La școlarizare, practica funcțională a limbii unui copil constă în capacitatea de a înțelege mesajele care îi sînt adresate, sarcinile de lucru, în capacitatea de a susține acte de comunicare cu învățătorii și colegii. La vîrsta respectivă copilul încă nu are formate noțiunile de lexicologie și gramatică.

În această viziune și interpretare tradițională, practica rațională și funcțională a limbii constituie un domeniu autonom, care nu se intersectează decît sporadic cu studiul textelor literare. Credem că, dacă integrarea și intersectarea s-ar produce masiv, ar sta la baza concepției curriculumului, a manualelor și, mai ales, a demersului didactic la clasă, atît la limba română, cît și la limbile străine, cîștigul ar fi al elevilor, iar formarea competențelor ar avea mai multe șanse.

În paradigma complexă a studiului integrat al limbii și literaturii, ideea de cunoaștere a lumii prin limbă se materializează în varii forme, valorificînd abordări inter- și transdisciplinare. ”Orice comunicare umană se bazează pe o cunoaștere împărtășită a lumii. În ceea ce privește învățarea și utilizarea limbilor, cunoștințele care intră în joc nu sînt, desigur, exclusiv cunoștințele care au o legătură directă cu limba și cultura.” [3, p. 17]. Nu doar cunoașterea limbajului cotidian (de acasă, din comunicarea de zi cu zi) + cunoașterea noțiunilor gramaticale este cheia succesului vs. practica rațională și funcțională a limbii. S-ar părea, în virtutea tradiției din sistemul educațional, că ceea ce se are în vedere prin practica rațională și funcțională a limbii este stipulat în Curriculumul la limba și literatura română drept competența specifică 6: *Explicarea funcționării sistemului fonetic, lexical, gramatical al limbii române*; 7: *Respectarea normei ortografice, ortoepice, semantice, gramaticale, punctuaționale, stilistice a limbii române literare* și 9: *Operaționalizarea terminologiei lingvistice și literare, în limita standardelor de conținut* [4, p. 20 și urm.]. Această interpretare este incoerentă cu studiul integrat, dat fiind că fără o practică rațională și funcțională a limbii, autentică și eficientă, nu e posibilă nici formarea/dezvoltarea competenței specifice 8: *Lectura, audierea*

și interpretarea textelor literare și nonliterare, în limita standardelor de conținut, nici a competenței specifice 5: *Elaborarea și realizarea spontană, fluentă, exactă a diverselor acte de comunicare orală și scrisă*.

Practica funcțională, în accepția ei largă, implică și „cunoștințele academice din domeniul educațional, științific sau tehnic, cunoștințele academice sau empirice dintr-un domeniu profesional” [3], care sînt, evident, importante atît pentru receptarea și înțelegerea textelor literare și nonliterare, cît și pentru desfășurarea eficientă a învățării. Este clar că o persoană, care utilizează o limbă la nivelul A, nu poate să acceadă la studii universitare în acea limbă, dar ar putea să se înscrie la o etapă corespunzătoare a învățămîntului primar sau gimnazial.

Ceea ce ne interesează în acest articol este cum poate fi explorat textul artistic pentru lărgirea practicii funcționale. Altfel spus, ce experiențe de comunicare umană derivă din textele artistice, care zugrăvesc viața cotidiană, maniera de comunicare, emoțiile și sentimentele altcuiva. În paradigma-puzzle a studiului integrat, accentul trebuie să fie pus pe examinarea modului în care funcționează limba, în toate aspectele posibile. Dacă există această practică funcțională pînă la înscrierea la școală, în anii de studii ea se extinde și se diversifică în rezultatul varietății de contexte de socializare „pe viu” și a realizării numeroaselor acte de comunicare, unde elevului îi revine rolul de receptor. Pentru limba străină, lipsa practicii funcționale (sau limitarea ei la lectura cîtorva texte, adaptate, nu întotdeauna autentice) este impedimentul cel mai serios în formarea competenței de comunicare în acea limbă. Lectura textelor scrise sau traduse, în sau din alte limbi și în alte epoci, audierea/vizionarea emisiunilor, filmelor, spectacolelor reliefează cîteva aspecte de funcționare a limbii. Este valabil în egală măsură și pentru limba maternă, și pentru limbile străine.

În învățămîntul din Republica Moldova, ca și în alte sisteme educaționale, capacitatea de a înțelege la lectură sau competența lectorală stau la baza succesului școlar [a se vedea, bunăoară, finalitățile stipulate în învățămîntul din Franța, 5].

Nu e o taină că lectura textelor artistice mai vechi și mai noi este însoțită de enigme lexicale. Or, anume acest aspect al practicii funcționale, cu reflectare în cea rațională, apare cel mai clar în manuale și în demersul didactic. Elevul citește explicația cuvintelor de la subsolul paginii de manual sau din dicționare, înțelege sensul contextual al cuvintelor și își actualizează, după ocazie, termenii de *arhaism, regionalism, neologism* etc. Un pas următor ar fi să discute și să înțeleagă de ce acest cuvînt se utilizează în contextul dat, de ce acest cuvînt funcționează în timpul și spațiul respectiv. După declarațiile generale despre lexicul scrierilor lui Ion Creangă, este bine să vedem pe text ce este arhaic sau regional, de ce acest cuvînt e unicul posibil și să descoperim o altă lume a lucrurilor decît

ne-am imaginat. În frumoasa bucată literară *La cireșe* stă practic neexplorat alineatul-expoziție a ocupațiilor răzeșilor fără pământ: "Căci trebuie să vă spun că la Humulești torc și fetele și băieții, și femeile și bărbații; și se fac multe *giguri* de *sumani*, și *lăi*, și de *noaten*, care se vînd și *pănură*, și cusute... *sumane* mari, *genunchere* și *sărdace*; *ițari*, *bernevici*, *cămeșoale*, *lăicere* și *scorțuri* înflorite; ștergare din *borangic* alese, și alte lucruri...". La fel, descrierea încăperii din *Cîrciumă*: "Într-un colț al odăii, cîteva *mierțe* de fasole; ...mai încolo, un teanc de *chite* de cînepă și de in; pe-o grindă, *călepe* de tort...; apoi *cîlți*, *buci* și alte lucruri, *zăhăite* prin cele polițe și colțare, ca la casa unui gospodar fruntaș de pe vremea aceea...". O simplă explicare a cuvintelor nu este suficientă pentru a înțelege tabloul lumii zugrăvite.

Examinarea didactică a categoriilor gramaticale (genuri, numere, cazuri, persoane, timpuri, aspecte, moduri etc.) este, în mare măsură, izolată de text. Firește, vorbitorul obișnuit al limbii române nu se întreabă, în comunicarea cotidiană, de ce gen e un cuvînt, ce formă trebuie să ia adjectivul care se acordă cu el sau la ce mod trebuie utilizat un verb, discursul său fiind totuși coerent și inteligibil. Ceea ce trebuie văzut împreună cu elevii în procesul studiului textului este alegerea formelor acolo unde e posibil. Preferința pentru imperfect în descriere, pentru prezent în basme și alte narațiuni (deși acțiunea s-a încheiat demult) sau pentru perfectul simplu/perfectul compus/mai-mult-ca-perfectul colorează întreg textul. Un prim pas al studiului integrat este efectuarea analizei gramaticale a exemplurilor din textul inclus în același modul, pasul următor va fi motivarea alegerii formelor, estimarea importanței unei categorii sau forme pentru un text anume sau pentru limba română în general. Recunoașterea și includerea adecvată a formelor gramaticale mai puțin

frecvente în limbajul cotidian este unul dintre momentele importante ale studiului gramaticii în gimnaziu.

Nu mai puțin relevantă e și interpretarea structurilor sintactice, mai ales a dialogurilor din textele literare. Cine, cu cine, în ce cod/registru vorbește? De ce? Ce diferență este între dialogul viu și comunicarea scrisă? Cum funcționează limba română de la *Scrisoarea lui Neacșu* la mesajele electronice și intervențiile din talk-show-uri?

În concluzie: Credem că practica rațională și funcțională a limbii trebuie reconceptualizată în demersul didactic la limba română ca limbă de instruire. Concepția actuală urmează să fie modificată cu accent pe integrare și orientată spre analiza holistică a faptelor de limbă a textelor din diferite timpuri și spații, prin ele conturîndu-se tabloul lumii în ansamblu. Este corect ca limbajul textului să fie privit în ansamblu, cu referire la epocă, statutul personajelor, plasarea în timp a autorului. Textul studiat poate fi examinat ca model de utilizare a limbii în varii circumstanțe, inclusiv de comunicare contemporană, corectă și respectuoasă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Panfil A. Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise. București: Paralela 45, 2003, ISBN 973-593-835-9.
2. Curriculum școlar pentru disciplina limba străină I. Chișinău, 2010, ISBN 9975-78-259-0.
3. Cadrul european comun de referință pentru limbi. Chișinău, 2003.
4. Curriculum școlar pentru disciplina limba și literatura română. Chișinău, 2010.
5. <http://www.bienlire.education.fr>: Lire et écrire au cycle 3. Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle.



Elena SUFF

dr., lect. sup.,
Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chișinău

Despre un alt fel de traducere

Rezumat: Articolul examinează procedeul de „traducere în aceeași limbă”, care presupune explicarea realităților din textul studiat în contextul temporal și geografic în care fusese creat acesta. Se prezintă comentariul sociocultural ca strategie de abordare a textului și se demonstrează aplicarea lui pe poezia Sergentul de Vasile Alecsandri.

Abstract: The article examines “same language translation”, which involves explaining the realities of the studied text in the temporal and geographic context it had been created in. The author makes a presentation of the sociocultural commentary as a text approach strategy and demonstrates its application on the poem *Sergentul* by Vasile Alecsandri.

Keywords: Text, text approach, Bloom's taxonomy, sociocultural commentary, historical poem.

Cînd vorbim despre traducere, ne imaginăm, de regulă, operațiunea de transpunere dintr-o limbă în alta. Traducerea ca item de învățare sau evaluare va presupune rescrierea sau repovestirea textului dat într-o limbă

în altă limbă. Instrumentarul elevului va fi constituit din dicționare bilingve și explicative, de sinonime, de frazeologisme etc. – bilingve sau monolingve, la rîndul lor.

Cititorul conștiincios de texte în propria sa limbă va examina, probabil, un dicționar explicativ, o enciclopedie sau, în ziua de azi, un motor de căutare pe Internet, cînd întâlnește un cuvînt cu desăvîrșire necunoscut. Acesta îi poate fi nefamiliar, pentru că vine dintr-o sferă străină cititorului, sub aspect diacronic sau sincron: arhaism, istorism, neologism, jargon profesional, dialectism etc. Dar cîți cititori, fie și conștiincioși, se vor opri să verifice dacă pentru autorul textului din fața lor cuvîntul ce le pare familiar însemna exact același lucru? Atunci cînd nu e vorba de arhaisme sau dialectisme vădite (vorbitorul obișnuit să numească „pepene” castravetele se va simți încurcat cînd îl va vedea descris drept rotund și dulce), nu este realist să ne așteptăm ca cititorul de beletristică să acorde o atenție filologică ramificațiilor semiotice ale unor lexeme care nu îi sar în ochi drept neobișnuite. Aplicăm operațiunea traducerii dintre semnificația percepută de noi și cea intenționată de autor doar cînd simțim că ne scapă ceva din narațiune sau asocieri. Profesorul care dirijează studiul pe text va avea grijă să atragă atenția elevilor asupra discrepanțelor de sensuri și conotații, pentru a asigura o comprehensiune cît mai apropiată celei solicitate de autor.

Umberto Eco vorbește despre **manifestarea lineară a textului** – frazele scrise sau pronunțate, *ad litteram* – și **sensul** sau **sensurile multiple** ale acestui text, care depind de semnificația cuvintelor într-un context luat aparte. Așadar – explică semioticianul italian – încercînd să înțeleagă semnificația literală a fiecărei fraze, cititorul plasează cele lectorate într-un context propriu al operei. Prin urmare, citind că Alba-ca-Zăpada a mușcat din măr, cititorul află că o persoană de sex feminin mușcă, mestecă și înghite fragmente de fruct. Ca urmare, el construiește variate ipoteze privind posibilul univers unde are loc această scenă: este un univers ca al nostru, unde merele înseamnă vitamine și sănătate, sau este un univers unde a mușca dintr-un măr înseamnă a deveni victima unei vrăji? [1, p. 26].

Într-o anumită măsură, comentariul sociocultural este capabil să re-creeze acest univers al textului. Ca etapă a procesului de comprehensiune a textului, comentariul sociocultural presupune explicarea și discutarea realităților ce țin de altă epocă și cultură decît cea a cititorului. În fond, i se pretează majoritatea textelor potențial studiate în școală, acestea fiind scrise înainte și, frecvent, departe de realitatea noastră imediată, Republica Moldova în anul 2014. În ochii elevului de astăzi, *Singur în fața dragostei* necesită, pentru înțelegere, nu mai puține note explicative decît *Frații*

Jderi: cultura materială, mentalitățile, relațiile dintre oameni, regulile de interacțiune, chiar și, uneori, ideea de *bine* și *rău*, *corect* și *greșit* se pot dovedi a fi altele decît ale noastre. În edițiile academice de modă veche *notele editorilor* îndeplineau, într-o măsură oarecare, rolul comentariului sociocultural. Abordarea școlară în această cheie va repeta gestul: ne oprim la episodul relevant și îl discutăm pînă începem a vedea prin ochii unui contemporan al textului ce anume s-a întîmplat sau ce semnificație s-a presupus. Operațiunea nu se limitează la explicarea istorismelor și a altor „cuvinte necunoscute”: pentru a înțelege de ce Vitoria Lipan o exilează pe Minodora la mănăstire nu este suficient a cunoaște ce este, în general, o mănăstire. Trebuie înțeles anume rolul mănăstirilor ortodoxe de maici în România de la începutul secolului al XX-lea. Obiectele și realitățile trebuie privite în contextul căruia îi aparțin și urmează să fie înzestrate cu sensul și simbolismul pe care a căutat să-l atribuie autorul și pe care l-ar fi detectat, fără dificultate, cititorul autohton la momentul publicării. Ca să folosim din nou formula lui Umberto Eco, sensul literal trebuie pus în corelație „cu alte lumi posibile” [2, p. 49], ceea ce include reconstruirea universului narativ. Este universul Vitoriei unul unde mănăstirea se percepe ca un loc de încarcerare și pedeapsă? Refugiu? Devoțiune religioasă? Educație?

Privind lucrul pe text în ordinea taxonomiei lui Bloom, ne dăm seama că numai după o explorare profundă a conținutului la acest nivel, după epuizarea nivelului de cunoaștere, comprehensiune și aplicare se poate trece la nivelul analitic, sintetic și evaluativ. Or, nu este corect față de elev să-i cerem să analizeze un text pe care nu l-a înțeles. În interogarea multiprocesuală comentariul sociocultural se plasează la nivelul întrebărilor de traducere, de interpretare și aplicative. Întrebările de traducere țin de explicarea, reformularea, restructurarea, decodarea noțiunilor: anume traducerea în aceeași limbă, despre care am vorbit mai sus. Întrebările interpretative țin de stabilirea conexiunilor dintre evenimente, în cadrul textului examinat: legături de cauză și efect, explicarea faptelor și a motivelor. Întrebările aplicative presupun antrenarea unor cunoștințe din exteriorul textului, ceea ce creează oportunități de interdisciplinaritate. Astfel, la discutarea unui roman istoric întrebările aplicative se vor referi, printre altele, la reconstruirea cadrului temporal în baza cunoștințelor obținute de elevi la orele de istorie, cu ajutorul unor date ce nu fuseseră prezentate de către autor.

De regulă, ne așteptăm să aplicăm strategia comentariului sociocultural pe textul epic, unul prin excelență bogat în evenimente care se vor cere explicate. Însă poezia, în special poezia istorică, se poate dovedi a fi un teren nu mai puțin fertil pentru explorări în acest sens. Drept exemplu, vom examina poezia lui Vasile

Alecsandri *Sergentul*, care face parte din ciclul *Ostașii noștri*, consacrat participanților români la Războiul ruso-turc din 1877-78 (această campanie este cunoscută în istoriografia românească sub numele de Războiul de Independență: izbînda le oferea românilor din recent unificatele Moldova și Țara Românească șansa să se elibereze de „protecția” Înaltei Porți). Este important să se înțeleagă că poezia este una intenționat patriotică, menită să ridice „sus inima” cititorului. Ea a fost scrisă în decembrie 1877, adică cu puțin înainte de încheierea războiului.

Odată stabiliți parametrii temporali (vom vedea din text că, la momentul desfășurării episodului în cauză, războiul mai continua), se va determina dimensiunea geografică. O hartă a peninsulei Balcanice și o hartă istorică a României ar facilita vizualizarea spațiului menționat în poezie. Călătorilor prin județul Vaslui le este familiar „drumul de costișe”, detaliu de relief care și astăzi transformă călătoria cu automobilul într-o aventură și care, fără îndoială, complica înaintarea unui pieton venit de departe și rănit la picior în anii 1870 (recreînd *setting*-ul cu elevii, amintiți-le că drumul nu era decît un drum de țară, gloduros pe timp de ploaie și plin de pulbere altminteri, nu șoseaua asfaltată din ziua de azi). „Rana din pulpă” sugerează o leziune musculară care, probabil, nu a implicat și osul piciorului; însă trebuie să fie o rană destul de proaspătă, dacă dorobanțul pleacă în final „trăgînd al său picior”.

Descrierea protagonistului este sugestivă în ceea ce privește originea sa socială și starea materială. Sumanul rupt, cămașă ruptă, opincă spartă și căciula desfundată indică un țăran cel puțin *temporar* sărac – poate că acasă îl așteaptă o gospodărie prosperă, însă la momentul întîlnirii cu generalul starea materială a sergentului pune într-o lumină nefavorabilă atitudinea statului român față de propriii veterani – eroici – cu dizabilități. Este posibil ca acestea să fie tocmai hainele civile cu care plecase la război: în *Peneș Curcanul* Alecsandri îi descrie pe recruții vasluieni ca „Purtînd opinci, suman, ițari/Și cușma pe-o ureche”. Ne întrebăm dacă hainele sergentului fuseseră inițial într-o stare mai puțin prezentabilă sau calea și privațiunile suferite de erou le-au adus la acest aspect. Faptul că „bietul om” este slab și palid sugerează că are în spate și un itinerar istovitor, și o convalescență care, suspectăm, nu putea fi deosebit de confortabilă, judecînd după ceea ce cunoaștem despre spitalele de campanie și serviciile sanitare de epocă [3, pp. 21-24], [4, pp. 102-132]. Răspunsul naiv „am rang...de dorobanț!” indică și el că „searbădul român” trebuie să fi fost cioban sau țăran, un om fără multă știre de carte – de fapt, nici nu se prea orienta în organizarea armatei în care servise atît de eroid. Că era sergent ne spune autorul, în titlu și apoi la finele textului – altfel, haina

nu ar fi permis identificarea. Dorobanții erau un corp de armată (infanterie), nu un grad concret, cunoscuți și sub porecla de „curcani” (numărătoarea macabră și eroică *Peneș Curcanul* – „Plecat-am nouă din Vaslui,/Și cu sergentul, zece (...) Ș-acuma rămăsese/Cinci numai, cinci flăcăi din ea,/Și cu sergentul, șese!... – îl are ca narator pe un alt originar din Vaslui).

Acest portret de biet veteran cu veșmintele ferfe-niță are o semnificație faptică și stilistică deopotrivă. Autorul insistă asupra detaliilor hainei „calice”, pentru a asigura un efect mai mare la descrierea decorațiilor care o împodobesc atît de incongruent: „și crucea *Sfîntul Gheorghe ș-a României Stea*”. Crucea *Sfîntul Gheorghe*, decorație militară rusească ce se conferea pentru fapte concrete de vitejie pe cîmpul de luptă [5], exista în patru clase și o primă decorare nu putea fi decît de clasa a IV-a. Ea fusese instituită anume pentru decorarea rangurilor militare de jos – soldați și subofițeri [6]. *Stea* *României*, înființată curînd după intrarea țării în război, rămîne pînă astăzi cea mai înaltă decorație de stat. În varianta sa militară, *Stea* *României* era, în mod normal, destinată doar ofițerilor; decorarea unui sergent sugerează merite excepționale pe cîmpul de luptă [7]. Efectul celor două distincții militare nou-nouțe strălucind pe haina săracă a călătorului trebuie să fi fost extrem de puternic – un oximoron vizual – suficient pentru a opri din cale un colonel rus și batalioanele sale.

Deși la 1877 în Europa mai existau și alte imperii pe lîngă cel rusesc (Otoman, Austro-Ungar, Britanic), formula „garda împărătească”, în acel timp și loc, nu se putea referi decît la Imperiul Rus. Destinația batalioanelor ne permite să datăm episodul descris de Alecsandri destul de exact: ele merg „voios la Plevna cu dor s-o cucerească”. Or, asediul Plevnei a început în iulie 1877 și s-a încheiat prin victoria aliaților ruși și români în luna decembrie a aceluiași an. Armata română intrase în acțiune pe acest sector al frontului în a doua jumătate a lui iulie [8]. Sergentul vine „tocmai de la Plevna”, vădit încă necucerită, „pe drumul plin de soare”, ceea ce sugerează, în clima Moldovei, cel tîrziu începutul lui octombrie. Faptul că sergentul vine anume de la Plevna și că a fost decorat pentru că a capturat steagul redutei sugerează despre ce redută trebuie să fi fost vorba: Grivița, una din fortificațiile majore care apărau Plevna. Cucerirea Griviței pe 30 august 1877 a fost un moment decisiv al lungului asediu și s-a soldat cu pierderi grele în unitățile românești (cele mai mari din tot războiul). Iată de ce acapararea steagului inamic, moment simbolic de victorie, a fost răsplătită cu două decorații atît de prețioase: gestul eroid al dorobanțului poate să fi fost ultima picătură pentru demoralizarea otomanilor [9].

Explicarea și comentarea acestor detalii istorice și

culturale va îmbogăți itinerarul de explorare a textului cu laturi noi, permițând trasarea unor conexiuni intertextuale și transdisciplinare. Rolul profesorului va fi unul de dirijare și administrare a cercetării. Dacă clasa nu este obișnuită cu acest tip de activitate, profesorul va indica momentele din text care necesită clarificare și „traducere”, subliniind că se cere mai mult decât definiția de enciclopedie a realităților mai puțin familiare. Se va încuraja utilizarea resurselor multimedia: hărți, inclusiv contemporane evenimentelor, vederi din localitățile vizate, imagini ale obiectelor de vestimentație și ale decorațiilor de stat, eventual fragmente din filme artistice și documentare dedicate acestei pagini de istorie, muzică ostășească de epocă – detalii care permit recrearea cât mai vie a atmosferei vremii când poezia a fost scrisă și publicată. În aceeași ordine de idei, se vor căuta mărturii ale contemporanilor privind receptarea războiului și receptarea poeziei. Produsul comentariului socio-cultural poate lua diverse forme: tabele cu „traduceri” și comentarii, prezentări de poster și în format Power Point, însoțite de explicații verbale, „ediții adnotate” ale textului, asamblarea unui set de ilustrații etc.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Eco U. A spune cam același lucru. Iași: Polirom, 2008.
2. Eco U. Mouse or Rat? Translation as Negotiation. London: Phoenix, 2003.
3. Кузьмин В.Ю. Медицинское обслуживание раненых в русско-турецкую войну (1877-1878 гг.)//Вестник ОГУ, № 2, 2005.
4. Постернак А.В. Очерки по истории общин сестер милосердия. Москва: Изд-во Свято-Димитриевского училища сестер милосердия, 2001.
5. <http://feldgrau.info/index.php/uniforms/7493-georgievskij-krest>
6. <http://medalirus.ru/georgievskie-kresty/georgievskiy-krest.php>
7. <http://medalii-si-decoratii.blogspot.hu/2011/07/sergentul-lui-vasile-alecsandri.html>
8. http://www.armyacademy.ro/e-learning/working/capitol_5.html
9. http://ro.metapedia.org/wiki/R%C4%83zboiul_de_independen%C5%A3%C4%83_al_Rom%C3%A2niei

Limba interimă

Rezumat: Articolul relatează despre învățarea unei limbi străine, proces ce se desfășoară diferit, în funcție de circumstanțe sau de persoană. Debutînd cu delimitarea noțiunilor-cheie, cercetarea pune accent pe aspectul psiholingvistic în asimilarea limbii străine de către studenți într-o instituție specializată. Structura articolului se bazează pe cele 5 principii psiholingvistice privind limba interimă, elaborate de Larry Selinker, ce îndeamnă studenții spre o învățare conștientă. Fiecare principiu este analizat și ilustrat prin exemple, care îi vor ajuta pe cei ce învață limba germană să înțeleagă ce înseamnă și cum se manifestă limba interimă. Ei vor fi mai atenți la transferul din limba maternă, la strategiile de învățare și de comunicare și vor evita generalizarea superficială. Acest articol tinde să schimbe reflecția studenților asupra limbii străine: să fie mai conștienți, mai independenți și mai motivați în învățarea ei.

Abstract: The article describes the learning of a foreign language which occurs in different ways, depending on the circumstances or the person. The research begins with the elucidation of the origin of the key-words. This article focuses on the assimilation of the foreign language from the psycholinguistic viewpoint by the students in a specialized institution. The structure of the article is based on the 5 psycholinguistic principles of the scientist Larry Selinker referring to the interlanguage. Each principle is analyzed and illustrated by means of clear examples. The suggested principles induce students to conscientious learning. They will help those engaged with the study of the German language to understand the meaning of interlanguage and to be aware of its stages. They will be more attentive to the transfer from the mother tongue to the transfer that will occur at the lesson, to the strategies of learning and communication and will avoid superficial generalization. This article intends to modify the students' reflection towards the foreign language: that is to be more conscientious, more independent and more motivated in learning it.

Keywords: Interlanguage, assimilation of the foreign language, 5 psycholinguistic principles, strategies of learning, superficial generalization.



Iuliana TIOSA

magistru în filologia germană, lect.,
Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chișinău

„Cel care nu cunoaște limbi străine, nu știe nimic despre propria lui limbă.”

(Johann Wolfgang von Goethe)

A poseda o limbă străină (ba chiar două) într-o societate care tinde mereu spre globalizare este o abilitate prețioasă. Capacitatea de a vorbi, de a gândi nu numai în limba maternă creează multiple oportunități. Trăim într-o lume multilingvă.

Învățarea unei limbi străine se desfășoară diferit, după caz: în funcție de persoană sau de circumstanțe. Aceasta se poate studia în grădiniță, la școală sau într-o țară în care se vorbește. Eu însă mă voi referi la însușirea limbii străine din punct de vedere psiholingvistic de către maturi într-o instituție specializată. Cu cât mai bine studenții/maturii cunosc limba lor maternă, cu atât mai ușor însușesc o limbă străină. Aceasta se datorează, probabil, faptului că ei sînt mai atenți la principiile, regulile de funcționare a unei limbi, la caracteristicile limbii, sînt conștienți de necesitatea de a asimila particularitățile ei.

Larry Selinker introduce în lingvistică noțiunea de *interlanguage* [18], Nemser vine cu noțiunea de *sisteme aproximative* [14], Corder o definește *competență tranzitională* [2], Raabe – *limbă interimă* [17] și Lauerbach – *limba studentului* [10]. Prefer să folosesc în continuare noțiunea de *limbă interimă*, care, după părerea mea, reflectă cel mai bine acest fenomen. Toate noțiunile de mai sus se referă la un sistem structurat, pe care studentul îl construiește într-un punct al învățării limbii străine. Sistemul este alcătuit dintr-o rețea de diferite subsisteme, care se întretaiesc și care se mișcă într-un așa-numit *continuum*.

Prin *limbă interimă* (conform DEX-ului – adv. din limba latină, înseamnă *între acestea, în acest timp*; astăzi se întrebuințează cu sensul de *provizoriu, ținînd loc de*) înțelegem unele trepte ale limbajului studentului care nu coincid întocmai cu limba străină. Acesta încearcă, prin testarea unor ipoteze, să se apropie cât mai mult de limba pe care dorește să o asimileze. Treptele interimare se pot explica, întâi de toate, prin interferențele interlingviale¹ (influența de o parte a limbii materne) și interferențele intralingviale² (suprageralizarea unei reguli) (<http://de.wikipedia.org/wiki/Interimssprache>).

Limba interimă nu trebuie tratată ca o variantă incompletă și palidă a limbii străine care va fi învățată. Ea este un sistem aparte, fiind în corelație cu limba maternă,

- 1 O noțiune care nu e de găsit în DEX, dar care provine de la lat. *inter-*, ceea ce înseamnă *între, care este la mijloc* – în context: *între limba maternă și limba străină, care urmează să fie asimilată*.
- 2 O noțiune care, de asemenea, nu e de găsit în DEX, dar care provine de la lat. *intra-*, ceea ce înseamnă *în, în interior* – în context: *în interiorul unei limbi*.

cu cea străină studiată, dar și cu alte limbi. Limba interimă se manifestă în sistemul de cunoaștere al fiecărui individ. Cunoașterea subiectivă a unei limbi străine este posibilă doar prin compararea noilor cunoștințe cu cele deja achiziționate, prin depistarea diferențelor și, pe baza acestora, prin construcția cunoștințelor noi.

Limba interimă dă dovadă de caracteristici unice, care o deosebesc atât de limba maternă, cât și de cea străină. Bausch și Kasper [1] menționează într-un raport că la însușirea limbii străine subiectul își creează un sistem specific, care posedă atât caracteristici din limba maternă, cât și din cea străină.

Limbile interime reprezintă rezultatul unor procese organizate în mod individual, susțin cercetătorii Maturana și Varela [11]. Elementul esențial în apariția acestora este limba maternă sau alte limbi străine deja învățate. Gradul de însușire a limbii străine este în corelație directă cu variabile de ordin individual, social, situativ și metodicodidactic.

Supozițiile care au stat la baza definirii limbii interime au fost formulate de Nemser, în anul 1971. Voi enumera doar caracteristicile cele mai importante: limba interimă este permeabilă, dinamică, sistematică și autonomă.

După Norman și Rumelhart [15], a învăța o limbă străină din punct de vedere psihocognitiv și pragmatic înseamnă a acumula cunoștințe *teoretice (a ști ce)* și *procedurale (a ști cum)*. Cunoștințele teoretice sînt cele legate de specificul limbii (fonetică, morfologie, lexic, semantică, sintaxă etc.), iar cunoștințele procedurale țin de procesele aplicării – a vorbi, a scrie, a citi, a auzi. Aceste două obiective pot fi dezvoltate independent, dar totuși ele se află într-o permanentă interacțiune. Teoria sistemelor ne spune că un element nu poate fi definit și înțeles prin sine însuși, ci doar din relația lui cu alte elemente [8]. Cunoștințele procedurale determină calitatea exprimării într-o limbă străină [12], sînt de importanță majoră pentru construcția strategiilor de rezolvare a problemelor, pentru lărgirea orizontului de cunoaștere a lumii. Cunoștințele procedurale deci fac legătura dintre universul limbii și lumea reală sau cea imaginară.

Larry Selinker a demonstrat faptul că limba interimă este determinată de cinci principii psiholingvistice:

1) **Transfer din limba maternă sau din alte limbi**

După Corder (1971), elevul apelează la limba maternă ca la un fel de instrument euristic, mai ales în faza timpurie a învățării limbii, implicînd identificări interlingviale. Reguli, structuri, elemente lingvistice ale limbii materne sînt transferate de către student în sistemul limbii interime, producînd exprimări adevărate (din punctul lui de vedere). Aceste exprimări însă sînt devieri de la normele sintactice, morfologice și semantice ale limbii străine, adică sînt greșeli.

Exemplul 1: *Meine erste Auto war eine große weiße Wolga.* Limba maternă este româna. O mare problemă o reprezintă folosirea genului substantivelor, care nu întotdeauna coincide cu genul substantivelor din limba străină. Atunci când cel ce învață transferă substantivele din limba maternă în cea interimă, le păstrează genul.

Exemplul 2: *Ich kann nicht sprechen mit dir auf dieses Thema.* Aici limba maternă este rusa. Sînt comise două greșeli grave. În primul rînd, nu este respectată topica cuvintelor în propoziție. În limba rusă și în cea română predicatul verbal complex nu se desparte (*eu nu pot vorbi cu tine pe această temă/я не могу говорить с тобой на эту тему*). În limba germană, verbul modal *kann* trebuie să rămînă neapărat pe locul II, iar infinitivul *sprechen* trebuie să fie plasat pe ultimul loc. A doua greșeală pe care o face un vorbitor nativ de limbă rusă este traducerea prepozițiilor. Ele sînt transferate din limba maternă direct în limba interimă, de aceea *na* s-a tradus *auf*. Tuturor celor care învață limba germană le este greu să înțeleagă la început ce înseamnă regim prepozițional, recțiune a verbelor – altfel spus, asimilarea proprietăților valențiale ale verbelor trebuie să aibă loc odată cu învățarea cuvîntului respectiv. Verbul, în limba germană, ocupă mereu locul II în propoziție și dirijează părțile acesteia direct sau cu ajutorul unei prepoziții, care cere după ea un anumit caz și o anumită topică.

Este etapa cea mai anevoioasă în învățarea unei limbi străine, care coincide cu nivelul A1, A2 al *Cadrului european comun de referință pentru limbi*. Anume acum profesorul trebuie să scoată la iveală explicit și prin exemple potrivite diferențele lingvistice, trebuie să ajute studentul să însușească particularitățile limbii străine, avînd grijă să nu facă acest transfer greșit din limba maternă. Chiar dacă pare ciudat: *eu te felicit/я тебя поздравляю* (în ambele limbi acuzativ) și în limba germană respectiv *ich gratuliere dir* (*gratulieren* este un verb intransitiv și cere dativul), aceste particularități se pot asimila prin atenționare și explicare (de dorit în limba maternă).³

2) Transfer de la lecție

Transferul de cunoștințe, acumulate pe parcursul unei sau mai multor lecții, în limba interimă nu este întotdeauna corect. Tema nepotrivită, tipologia exercițiilor neadecvată, formularea regulilor și a definițiilor – toate aceste pot cauza devieri de la normele lingvistice ale limbii străine. De exemplu, învățînd Perfekt (perfectul compus), studentul va folosi acest timp al verbului foarte des, mai des decît este utilizat în limba germană de către vorbitorii nativi.

O altă dificultate este fonetica limbii germane. Nu o singură dată m-am confruntat în practica mea de pedagog cu următoarea problemă: în școală se acordă

o atenție mai mică laturii fonologice a limbii germane. Este vorba de profesorii care n-au avut contact direct cu vorbitorii nativi, n-au avut posibilitatea de a petrece ceva timp nemijlocit în spațiul german. Elevii copiază de la profesorii lor pronunțarea cuvintelor. În plus, nici în școli, nici la universități nu există laboratoare fonetice sau, cel puțin, suficiente casetofoane. Unii liceeni, care vin la universitate cu dorința de a deveni profesori de limba germană, după 4 ani de facultate, perioadă în care au avut parte de lecții de fonetică și germanistică, de literatură, de oportunitatea de a conversa cu profesori din Germania, nu reușesc să își cizeleze exprimarea.

3) Strategii de învățare

Pentru ca învățarea limbii străine să evolueze mai ușor și mai efectiv, studenții, în cele mai dese cazuri inconștient, apelează la diferite strategii, alegerea lor depinzînd de tipul sarcinii. Aceste strategii sînt folosite pentru ca studentul să ia cunoștință mai întîi de unele caracteristici, să asimileze regularitățile limbii străine și pe urmă să le verifice. De exemplu, întîlnind în text un cuvînt nou, el încearcă să identifice caracteristicile acestuia și, datorită contextului, să verifice dacă cuvîntul respectiv are același sens ca și echivalentul lui din limba maternă.

4) Strategii de comunicare

Strategiile de comunicare au constituit obiectul multor cercetări [4; 5]. Scopul major în însușirea limbii străine este exprimarea corectă, fluentă și, din acest motiv, strategiile de comunicare ocupă un rol important în limba interimă. Studentul apelează la strategiile de comunicare atunci cînd încearcă să se exprime în limba străină, deși încă nu posedă toate mijloacele necesare. Strategiile îl ajută să înfrunte problemele în timpul conversațiilor (recepția informației și exprimarea). Astfel, atestăm *componenta cognitivă* (informația se recepționează și se prelucrează) și *componenta socială* (ca indivizi facem parte dintr-o colectivitate).

Krashen și Scarcella [9] sînt de părere că învățarea limbii străine se realizează prin *rutină* și prin *modele*, ca să trimită la exprimări care se învață ca programe memorate și la exprimări care servesc drept model pentru unul sau mai multe elemente deschise, flexibile.

Müller [13] a demonstrat empiric că în dialogurile orale există mai multe expresii idiomatice și procese de memorare a modelelor. Ele se întrebuințează des cu scopul de a transmite anumite conținuturi. Din această categorie fac parte nu doar, de exemplu, formulele de salutare *Hallo! Wie gehts?* sau expresii ca *meiner Meinung nach. Ich weiss Bescheid. Ich bin sicher*. Tot aici includem și expresiile regionale, ale limbii cotidiene, slangul și expresiile din mass-media.

5) Generalizarea superficială

Ultimul principiu psiholingvistic este generalizarea superficială. Studentul, pe baza cunoașterii regulilor

3 Este important aici studiul *contrastiv* al limbii materne și a celei germane, insistarea pe diferențe și specific.

asimilate la limba străină, alcătuiește expresii, ipoteze despre fenomenele limbii, care sînt greșite. De exemplu: studenților li s-a spus că în limba germană în timpul povestirii se folosește *imperfectul* și că acesta, în cea mai mare parte, se alcătuiește cu sufixul *te*. Formarea imperfectului la verbele tari, slabe și neregulate nu s-a studiat ca temă la lecție. În continuare, studenții vor folosi greșit verbele tari și neregulate, care au alte forme la imperfect. De exemplu: *Der Hund gehe. Da kommt die Katze. Wir springten im Hof*. Adică cunoștințele noi vor fi folosite în contexte lingvistice în care presupunerile și ipotezele studentului nu au valoare. De ce? Corder (1981) a încercat să rezolve dilema explicînd diferența dintre *Input* (intrarea informației) și *Intake* (absorbția informației). El a stabilit că între *Input* și *Output* nu există un raport de paritate. Studentul ia din informația care intră atîta cît îi permit cunoștințele interime la moment. Posibilitățile sale cognitive prelucrează structurile *Input* intern și recursiv. Anume aceasta este declarația cu care constructivismul radical argumentează teoria cunoașterii. Învățarea/orice asimilare a cunoștințelor, după cum menționează Foerster [6], decurge nu ca într-o mașină trivială (lipsită de originalitate), unde *Inputul* (x) este egal cu *Outputul* (y), ci ca într-o mașină mai complexă, în care *Inputul* (x) generează anumite Stări interne (z) ce determină *Outputul* (y). În acest proces se ajunge deci la emergențe, la o cunoaștere spontană și neprevizibilă, ca, de exemplu, exprimările nominalizate în cazul imperfectului.

În concluzie: Procesul de învățare a limbii străine este unul dinamic, ce îl apropie pe subiect de limba studiată. Este vorba despre un continuum al învățării limbii străine. Toate cunoștințele sînt mai întîi interime. Pe parcurs, fiecare student își construiește *activ* (cu ajutorul operațiunilor de acomodare) sau *pasiv* (cu ajutorul operațiunilor de asimilare) strategii viabile de comunicare [16]. El trebuie să acumuleze cunoștințele necesare de sine stătător, să știe cum se învață o limbă străină, să își dezvolte competența de a reflecta asupra limbii, să își diversifice conștient experiențele lingvale în interacțiune cu alții.

După Wolff [19], învățarea conștientă îl conduce pe student spre autoînvățare, deoarece îl face mai independent în demersul său, îl ajută să găsească stilul propriu de a învăța. El mai întîi descoperă, percepe, conștientizează, gîndește. Ceea ce descoperă trebuie să fie prelucrat cu ajutorul și sub ghidarea unui expert, învățător, apoi autonom. Cunoștințele sînt asociate, combinate, apreciate, selectate și doar ulterior utilizate.

Așadar, *limba interimă* reprezintă un sistem cu mai multe procese caracteristice: transfer, generalizare, testarea ipotezelor etc. Cel mai important lucru, din punct de vedere constructivist, este că fiecare persoană

își edifică singură acest sistem, fiind responsabilă de propria învățare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bausch K.-R., Kasper G. Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der großen Hypothesen. In: *Linguistische Berichte* 64/79, 1979, p. 15.
2. Corder S. Idiosyncraticdialectsanderroranalysis. *International Review of Applied Linguistics* 9, 1971, p. 149-159.
3. Corder S. Error analysis and interlanguage. Oxford: Oxford University Press. 1981.
4. Ellis R. Teacher-pupil interaction in second language development. In: Gass S., Madden D. (Hrsg), 1985, pp. 131-157.
5. Ellis R. The study of language acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1994.
6. Foerster H. von. Wissen und Gewissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993.
7. <http://de.wikipedia.org/wiki/Interimssprache>
8. Huschke-Rhein R. B. Systemtheorien für die Pädagogik. Köln: Rhein-Verlag, 1989, p. 36.
9. Krashen S., Scarcella R. On routines and patterns in second language acquisition and performance. *Language Learning* 28, 1978, pp. 283-300.
10. Lauerbach G. Lernersprache. Ein theoretisches Konzept und seine praktische Relevanz. *Neusprachliche Mitteilungen* 30/4, 1977, pp. 208-214.
11. Maturana H., Valera F. Autopoiesis and cognition: The realization of the living. Dordrecht: Steidel, 1980.
12. Meixner J. Kamele schlafen in der Luft: Selbstorganisationsprozesse in Lernersprachen. In: Michael Wendt (Hrsg), 2000.
13. Müller K. Lernen im Dialog. Gestaltlinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Tübingen: Narr, 2000.
14. Nemser W. Approximative Systems of foreign language learners. *IRAL* 9, 1971, pp. 115-123.
15. Norman D., Rumelhart D. Accretion, tuning and restructuring: Three modes of learning. In: Cotton J.W. u.a. (Hrsg), 1978, pp. 37-53.
16. Piaget J. Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart: Klett, 1976.
17. Raabe H. Trends in kontrastiver Linguistik. Band I. Tübingen: Narr, 1974.
18. Selinker L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 1972, p. 209-230.
19. Wolff D. Zur Rolle des Sprachwissens beim Spracherwerb. In: Gnutzmann, Claus și alții, Frankfurt: Diesterweg, 1995.



Daniela PASCARU

drd., Universitatea de Stat din Moldova

Individualizarea și diferențierea în procesul de învățare a limbilor străine

Rezumat: Pentru profesori, cunoașterea fiecărui educabil este asemănătoare unei confruntări cu o carte nouă. Orice persoană care vine în sala de clasă reprezintă o descoperire nouă cu fiecare întoarcere a filei, cu felul ei de a vedea și experimenta lumea, formînd o bibliotecă unică de experiențe, speranțe, temeri și vise. Creșterea cerințelor de mobilitate socială și profesională la nivel mondial dictează necesitatea de noi tehnologii de predare ce au drept scop explorarea potențialului

creativ și a căilor individuale ale celor care învață în predarea unei limbi străine. Un rol important în cadrul tehnologiilor date îl joacă diferențierea și individualizarea predării, care ar trebui să fie orientate spre abilitățile, interesele, obiectivele studenților și abordările individuale de autoeducație. Este cunoscut faptul că tehnologiile sînt încorporate în contextul mai larg de predare, care poate fi favorabil în procesul de diferențiere și individualizare a acesteia.

Abstract: For a teacher, getting to know each learner is like experiencing a new book. Every person – every mind that comes into the classroom – represents a new discovery with every turn of the page, their own way of seeing and experiencing the world, and they each bring a unique library of experiences, hopes, fears and dreams. The growing requirements of social and professional mobility in the global world dictate the need for teaching technologies that are aimed at unfolding the students' creative potential and individual ways of teaching a foreign language. Central to these technologies are differentiation and individualization of teaching which are supposed to be geared to the students' abilities, interests, goals, and individual self-study approaches. It is however common knowledge that these technologies are embedded in the broader teaching context which can be variously conducive to differentiation and individualization of teaching.

Keywords: Differentiation, individualization, theory of multiple intelligences, differentiated portfolio, monitorization, interdisciplinary approach.

Trecut printr-un amplu proces de reforme, sistemul de învățămînt din Republica Moldova își propune să modeleze încă din școală profilul viitorului cetățean, creînd condiții pentru valorificarea potențialului fiecărui educabil, indiferent de starea materială a familiei, apartenența etnică, limba vorbită sau opțiunile religioase ale părinților și oferind tuturor șanse egale la educația de bază, printr-un curriculum echilibrat pe toate domeniile și adaptat la nevoile de formare, flexibil și diferențiat.

Un astfel de învățămînt integrator, nondiscriminator începe să se contureze la ora actuală și în Republica Moldova, iar dezideratul acestuia vizează realizarea unei pedagogii pentru toți și pentru fiecare, centrată pe necesitățile individuale de formare. Această pedagogie pleacă de la premisa că toți sîntem diferiți, iar datorită instituției este să se adapteze la diferențele date și la cerințele specifice de educație care derivă din ele.

În contextul acestor schimbări de anvergură, se profilează mai multe tendințe în ceea ce privește dezvoltarea învățămîntului superior în Republica Moldova:

- trecerea de la adaptarea educabilului la instituții diferite la adaptarea instituției și a curriculumului la diferențele dintre educabili;
- centrarea procesului educațional pe cel ce învață

și pe necesitățile sale individuale de formare în vederea dezvoltării unui sistem de competențe de bază [3].

Odată cu masificarea învățămîntului superior a crescut brusc gradul de diversitate a studenților, o parte din ei nu se pot adapta la cerințele unui proces de învățămînt standardizat. Soluția propusă de mai mulți specialiști din domeniul educației este întrucîtva neașteptată: a ajusta procesul de formare la diferențele individuale ale studenților. O variantă ideală, însă impracticabilă, a unui asemenea pas ar fi individualizarea instruirii. O altă variantă valabilă, însă practică numai episodic în instituțiile de învățămînt superior din Republica Moldova, constă în diferențierea instruirii.

Problema tratării diferențiate a studenților conform particularităților individuale a fost abordată, sub un aspect sau altul, de către toți marii gînditori și practicieni din domeniul educației. Ideea democratică și optimistă conform căreia fiecare ființă umană este destinată să atingă performanțe maxime animă profesorii și factorii de decizie socială și educațională să accepte concepția că inegalitatea psihofizică nu duce în mod automat și fatal la inegalitatea de șanse în dezvoltare, și că tratarea individuală și diferențiată corespunde a ființei

umane poate să aducă contribuții benefice în dezvoltarea personalității și a profesionalității.

Diferențierea și individualizarea constituie un factor fundamental în organizarea și în metodologia procesului de predare/învățare a limbilor străine și impune evitarea uniformizării acestuia, contribuind la dezvoltarea la maximum a potențialului fiecăruia. În acest context de idei, cadrele didactice trebuie să adopte și să selecteze sarcini care se potrivesc celui ce învață, în scopul modelării și integrării personalității acestuia în mediul social, cu condiția respectării individualității sale.

Învățarea este cu atât mai eficientă și asimilarea cu atât mai mare, cu cât studenții sînt mai activi în raport cu sarcina de învățare, adică participînd creator la actul formării individuale. Iar certitudinea învățării conținutului lingvistic există în măsura în care aceasta implică interes, conștientizare, accesibilitate, sistematizare, continuitate, individualizare. Fiecare angajare a studentului la o participare activă în procesul instructiv-educativ poartă pecetea individualității respective.

Diferențierea și individualizarea instruirii se constituie ca noi obiective ale activității cadrelor didactice. În calitate de strategie de asigurare a eficienței procesului de formare prin valorificarea plenară a potențialului de care fiecare educabil dispune, diferențierea și individualizarea instruirii trebuie să devină elemente de conținut ale carierei și comportamentului didactic. Necesitatea de a forma specialiști calificați trebuie armonizată cu eficientizarea procesului de instruire pe baza diferențierii și individualizării, permițînd studenților să își dezvăluie pe deplin potențialul intelectual. În acest sens, procesul de diferențiere și individualizare a învățămîntului superior este actual și trebuie să fie preocuparea primordială atât a cadrelor didactice, cât și a studenților.

În practica tradițională, profesorul grăbit să comunice studenților un conținut intelectual voluminos, n-are răgazul să le asculte necesitățile și să se intereseze de capacitățile lor individuale. Din cauza caracterului puțin dialectic al relației pedagogice, profesorul nu cunoaște diferențele dintre indivizi și nu este nimic surprinzător în faptul că el continuă să se mențină exclusiv în albia unui învățămînt colectiv, conform liniei generale a programelor. În felul acesta, studentul se adaptează învățămîntului mai curînd decît încearcă instituția să se adapteze la nivelul fiecăruia.

Diferențierea și individualizarea constituie două dintre strategiile principale de ameliorare a randamentului universitar și de înlăturare a insucceselor. Diferențierea presupune adaptarea activității didactice, sub raportul conținutului, al formelor de organizare și al strategiilor didactice, la particularitățile educabililor și la tipurile de individualități. Însă individualizarea presupune adaptarea activității didactice la potențele/particularitățile educabililor.

Constatăm că diferențierea studiilor se extinde

asupra tuturor laturilor activității didactice (structura sistemului universitar, stabilirea obiectivelor pedagogice și determinarea conținutului învățămîntului, formele de organizare a activității, mijloacele de învățămînt ș.a.). În consecință, afirmă Ion T. Radu, diferențierea are o sferă mai cuprinzătoare decît individualizarea, care privește îndeosebi tehnologia didactică, tratarea adecvată a unor educabili în desfășurarea lecțiilor, nuanțarea lucrărilor de muncă independentă în clasă și pentru acasă, precum și o modalitate adecvată de prezentare a conținutului, în concordanță cu particularitățile însușirii acestuia de către unii educabili [5].

În cazul limbilor străine, problema a fost, teoretic cel puțin, rezolvată prin *stabilirea criteriilor* în funcție de care trebuie să fie organizat procesul didactic, odată cu elaborarea și cu dezvoltarea teoriei privind *abordarea comunicativă* a predării unei limbi străine. La nivel teoretic, diferențierea instruirii este determinată de *scopul* învățării sau, în termeni de abordare comunicativă, de *performanțele* de care studentul trebuie să dea dovadă în folosirea limbii străine. Criteriile luate în considerare sînt:

- *publicul* căruia îi este destinat procesul de predare și care poate fi captiv, adică studenți constrînși prin programa de învățămînt să participe la o anumite activitate didactică;
- *nevoile de limbaj obiective*, care pot fi generalizate pornind de la o situație concretă de comunicare și extrapolate unor categorii mai largi de public. Ele pot fi prevăzute, analizate, definite;
- *obiectivele predării*, ce trebuie definite în termeni de capacități, aptitudini, pe care publicul trebuie să le dobîndească pînă la sfîrșitul parcursului didactic;
- *conținuturile* de predare, care sînt determinate în funcție de nevoi și de obiective și organizate conform competențelor ce trebuie dezvoltate și performanțelor programate [4].

Aceste criterii duc la diferențierea instruirii raportată la profilul instituției de învățămînt, la durata acordată procesului de învățare și la scopurile generale și colective propuse a fi atinse la sfîrșitul perioadei de instruire.

În procesul de învățare a limbilor străine deseori se vorbește despre aptitudinea educabilului pentru asimilarea acestora. Înțelegerea diferențelor individuale este strîns legată de aptitudinile fiecăruia. Este important să cunoaștem față de ce obiecte studentul manifestă aptitudini în scopul valorificării acestora și în ce măsură este capabil să facă față exigențelor înaintate de activitate.

J. Carroll consideră aptitudinea un factor stabil, chiar înnăscut – deoarece aptitudinile studenților nu pot fi schimbate în procesul de instruire, „capacitatea de a învăța o temă, care depinde de mai multe sau mai puține particularități individual-psihologice ale studentului” [1].

Teoria inteligențelor multiple generează un nou criteriu de diferențiere în instruire, care contribuie la identificarea particularităților individuale, constituind un fundament în obținerea performanțelor. Cunoașterea lor influențează posibilitatea de a educa și a dezvolta competențe. Aplicarea teoriei inteligențelor multiple în actul de formare reprezintă o variantă de valorificare a disponibilităților pedagogice în procesul educațional. Din acest punct de vedere, identificarea inteligențelor multiple ale fiecărui educabil este foarte importantă pentru obținerea unor rezultate notabile. Este bine să se cunoască tipul de inteligență dominant, pentru a putea fi convertit într-o linie de forță la nivelul personalității celui care învață. Proiectarea, monitorizarea și evaluarea trebuie să se axeze pe concepte și principii legate de teoria inteligențelor multiple și a interpretării lumii moderne, pe determinarea intereselor fiecărui student, pe construirea nivelului său de disponibilitate cognitiv și emoțional.

De aceea, profesorul trebuie, prin metode variate, să depisteze la timp tipul de inteligență, să-i stimuleze și să-i monitorizeze evoluția. Analizând caracteristicile tipurilor de inteligențe multiple, putem prognoza ce metode de evaluare a lucrului individual le vom propune studenților: referat, portofoliu, eseu, reprezentare grafică sau studiu de caz. În acest mod educabilii își vor manifesta capacitatea, interesul și punctele forte la realizarea cu succes a lucrului individual.

Impactul teoriei inteligențelor multiple a dus la o schimbare de paradigmă din perspectivă constructivistă, deoarece profesorul direcționează esența actului educativ spre educabil, văzînd în acesta un actor activ, motivat, cu posibilități variate de afirmare și dezvoltare.

Anume în timpul monitorizării se observă nerespectarea termenelor îndeplinirii sarcinilor propuse pentru o anumită perioadă de timp. Desigur, trebuie să ținem cont de pregătirea fiecărui student pentru realizarea sarcinii, de volumul lucrului, de particularitățile formării profesionale etc. Pentru a micșora deficitul de timp, profesorii de la catedră (dar și de la catedre diferite), consultîndu-se și analizînd lucrul individual pe care trebuie să-l îndeplinească studentul, pot elabora în comun sarcini pentru activitate individuală, dar care să conțină aspecte specifice necesare fiecărei discipline în parte.

Propunem o *strategie de monitorizare* a lucrului individual la trei discipline diferite de la anul II de studii din cadrul Facultății de Limbi și Literaturi Străine, elaborată în comun cu colegii. Această strategie are scopul economisirii bugetului de timp alocat disciplinelor date și eficientizării realizării lucrului individual. Disciplinele la care ne vom referi sînt: *Lexicologia limbii engleze*, *Sociolingvistica limbii engleze* și *Lingvistica textului englez*. În scopul determinării complementarității dintre aceste trei discipline, vom analiza finalitățile din curriculumul disciplinelor care se vor regăsi în lucrul individual unic realizat de către student.

Tabelul 1. *Finalitățile disciplinelor*

Disciplina	Finalități
<i>Lexicologia limbii engleze</i>	• Utilizarea diferitelor căi de formare a cuvintelor; • aplicarea termenilor învățați în variate contexte profesionale; • argumentarea importanței cuvintelor internaționale în studiul limbilor străine.
<i>Sociolingvistica limbii engleze</i>	• Aprecierea diversității culturale a lumii; • acceptarea toleranței față de valorile culturale ale altor etnii; • orientarea în spațiul sociocultural al țării alofone (tradiții, obiceiuri, sărbători, personalități istorice, culturale etc.).
<i>Lingvistica textului englez</i>	• Dezvoltarea abilităților comunicative; • identificarea particularităților și a funcțiilor stilistice ale limbii în receptarea diferitelor tipuri de mesaje/texte; • exersarea abilităților de a scrie în baza textului citit.

În baza identificării tipului de inteligență multiplă la studenți, profesorii disciplinelor vizate elaborează sarcinile pentru lucrul individual. Aceste sarcini fac parte dintr-un portofoliu diferențiat (vezi Tabelul 2).

Beneficiul abordării interdisciplinare în realizarea lucrului individual constă în faptul că evaluarea devine mai obiectivă, deoarece nu se rezumă la un singur instrument, ci se referă la o serie de tehnici cît mai diverse, incluzînd și procese de negociere.

Abordarea interdisciplinară este benefică atît pentru student, cît și pentru profesor. Acest proces de complementaritate devine o modalitate de stimulare a motivației, de diferențiere și individualizare a procesului de învățare.

Totuși, trebuie subliniat că interesul pentru învățarea și cunoașterea limbilor străine este determinat de realitățile lumii de astăzi: globalizare, importanța multilingvismului în edificarea unei noi Europe sub sigla UE, sporirea șanselor individului de a beneficia de oportunitățile oferite de fenomenele menționate, precum și de necesitatea ca într-o asemenea lume să fie formați și educați cetățeni care acceptă alte culturi, conștienți de faptul că toleranța și efortul de înțelegere a

celor care sînt diferiți este singura cale care asigură progresul și prosperitatea comunității omenеști.

Tabelul 2. *Sarcini ale lucrului individual în baza inteligențelor multiple, după H. Gardner*

Disciplina Inteligența	Sociolingvistica	Lexicologia	Lingvistica textului
verbală/lingvistică	Referat		
	Determinați particularitățile stilului oficial și utilizați-l prin cercetare	Identificați lexicul specializat (lingvistic) și modalitățile de formare a acestora	Comentați asupra particularităților lexico-gramaticale și stilistice ale limbajului utilizat în referat
	Elaborarea glosarului de termeni		
	Definiți termenii socio-lingvistici	Clasificați cuvintele după modul de formare (derivare, compunere, abreviere)	Parafrazați cuvintele polisemantice din opera propusă
vizuală/spațială.	Folosirea mijloacelor audio-video		
	Identificați particularitățile dialectelor limbii engleze în baza materialului audiat	Descrieți deosebirile și asemănările de ordin ortografic, lexical și fonetic al variantelor american și britanic al limbii engleze	Reproduceți informația audiată și identificați tema, idea și mesajul
	Elaborarea de mind map-uri		
	Elaborați schema conceptelor de monolingvism și bilingvism în Europa	Utilizarea diferitor tipuri de abrevieri în elaborarea mind map-ului	Utilizați standardele textualității în elaborarea mind map-ului
logică/matematică	Analiza textului		
	Analizați dialectul regional în textul propus	Interpretați unitățile frazeologice din text	Identificați elementele piramidei lui Freytag în textul artistic
	PowerPoint		
	Determinați funcția socială și rolul argoului în limbă	Identificați tipurile de argou după modul de formare	Explicați particularitățile lexicale și gramaticale a argoului

Tipul de activitate individuală

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Carroll J. Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In: K. Diller (Ed): *Individual differences and universals in foreign language aptitude*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1981.
2. Gardner, H. *Multiple Intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books, 1993.
3. Hadîrcă M., Cazacu T. Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive. Ghid metodologic. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2012. 96 p.
4. Kral Th. Teacher Development. *English Teaching Forum*, 1989, pp. 201-211.
5. Radu I.T. Învățămîntul diferențiat: Concepții și strategii. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1978. 255p.



Rodica GAVRILIȚĂ

gr. did. sup., Liceul Teoretic M. Sadoveanu, Călărași

Susținerea proiectelor individuale la literatura română

Rezumat: Este foarte dificil să înveți elevii a căuta și a argumenta prin citatul cuvenit o idee, o judecată de valoare, iar proiectul individual contribuie la dezvoltarea acestor competențe. Fiind aplicat în clasa a XI-a, fiecare elev a primit câte o sarcină, care presupunea ca, timp de o lună, să citească romanul *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă cu alți ochi, cu cei ai unui cercetător. Ei au selectat citate și imagini din operă pentru a pregăti o prezentare. Analizînd lucrările, le-am sugerat ce mai trebuie să redacteze, iar variantele finale au

fost prezentate în fața colegilor. Proiectul individual s-a dovedit a fi o modalitate eficientă de instruire și evaluare.

Abstract: *One of the most difficult although important responsibility of a teacher is to guide his students to (re)search, to choose, to motivate their choices. The individual project as an assessment technique offers these opportunities. I have applied the individual project technique for 11th grade. The students have received an individual task that they performed for one month. Each student has communicated with the teacher until the moment of the presentation, adjusting and making changes towards a better result and following the teachers' suggestions. The individual project proved to be an effective way of training and assessment.*

Keywords: *Arguments, individual project, individual task, presentation, suggestions, choices.*

A-l ajuta pe elev să descopere, să cerceteze, să fie în permanentă căutare este cel mai dificil, dar și cel mai important aspect al activității profesorului. Competențele de a selecta citatul potrivit dintr-o operă pentru a-și argumenta opinia, de a accesa sursele necesare pentru a găsi imaginea potrivită sau explicația unui cuvânt, de a aranja toate acestea pe slide-uri constituie o necesitate a zilelor noastre.

Pentru a verifica și a consolida aceste competențe, am proiectat evaluarea sumativă a unității *Realismul* prin intermediul proiectului individual, intitulând-o *Elemente de realism în romanul „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă*.

Cu o lună înainte de evaluarea propriu-zisă, am repartizat temele prin tragere la sorți, dar cu posibilitatea de a se negocia, dacă cineva ar fi avut predilecție pentru un subiect concret. Fiecare elev a primit o temă individuală, avînd drept sarcină realizarea unei prezentări Power Point de 5 minute.

Printre temele repartizate au fost: *Obiecte de vestimentație în romanul „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă; Ocupații țărănești în romanul „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă; Metode, procedee, obiecte, materii de învățămînt în romanul „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă; Limbajul aforistic în romanul „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă; Regionalisme în romanul „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă; Toponime în romanul „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă; Elemente de arhitectură în romanul „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă; Porecle, nume, prenume și semnificația lor în romanul „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă; Expresii și locuțiuni: valoarea lor stilistică în romanul „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă; Figuri de stil (comparația, metafora etc.) în romanul „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă; Sărbători, datini, obiceiuri în romanul „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă; Valoarea stilistică a diminutivelor și augmentativelor în romanul „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă; Ocupații legate de prelucrarea lînii în romanul „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă; Obiecte de cizmărie și meseria cizmăritului în romanul „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă; Jocuri și elemente de joc în romanul „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă; Tradiția șezătorilor, clăcilor și a horelor în romanul „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă etc.*

Elevii, în prima fază, au citit cu alți ochi romanul, l-au analizat din perspectiva unor cercetători. A urmat etapa selectării și trierii citatelor corespunzătoare, îmbinată cu căutarea imaginilor potrivite, explicarea cuvintelor (arhaisme, regionalisme, lui Creangă necesită o explorare detaliată).

„Frumos în noi e faptul căutării”, afirma M. Eliade. Acest proces chiar a avut un farmec aparte. Elevii mă țineau la curent cu etapa la care se aflau, mă întrebau dacă e potrivită o idee sau alta, dacă sînt adecvate imaginile. Cînd au considerat că prezentarea este gata, mi-au trimis-o prin poșta electronică, corespondînd permanent. Le-am explicat ce ar trebui să schimbe, unde au comis greșeli de ortografie și de punctuație, cum trebuie să fie fundalul, am discutat despre îmbunătățirea designului prezentării. În situația cînd s-au abătut de la temă, le-am menționat acest fapt, i-am îndrumat să facă modificări, să elimine anumite secvențe etc. Elevii au redactat și mi-au retrimis prezentările. Am intervenit doar pe alocuri, foarte delicat, și abia atunci ei au putut să se bucure de faptul că proiectul lor a nimerit în mapa *Proiecte bune pentru prezentare*.

Leția de prezentare a proiectelor a fost una deosebită, debutînd cu *Muzeul amintirilor*. Fiecare elev a adus cîte 1-2 obiecte vechi, moștenite de la bunici, străbunici sau împrumutate de la consăteni, unele dintre ele fiind chiar din secolul al XVIII-lea. Exponatele, aranjate ca-ntr-un muzeu, pe niște prosoape vechi, brodate frumos, au fost prezentate pe rînd, elevii numindu-le, arătînd din ce episod al operei s-au inspirat, explicînd de unde au luat obiectul, ce valoare afectivă are pentru posesorul lui.

Au fost două ore în care s-au îmbinat perfect elementul arhaic cu cel modern. *Muzeul amintirilor* și-a dat întâlnire cu tehnologiile contemporane, pentru că elevii au prezentat proiectul în fața casei, folosind computerul și proiectorul.

Ei au trăit o experiență inedită de la începutul și pînă la finele proiectului. Unii nu se credeau în stare de a elabora o prezentare, erau chiar îngrijorați de acest lucru. Pe parcurs, i-am încurajat să încerce și ei și-au format deprinderi de a aranja textele, imaginile pe slide-uri. Cu atît mai mare le-a fost satisfacția cînd au ajuns să prezinte în fața întregului colectiv rodul muncii lor, al activității de creație și de căutare.

Voi prezenta câteva secvențe din proiectul realizat de eleva Viorica Gavrilă (conținând și imagini, care valorează uneori mai mult decât sute de cuvinte).

Toponimie în romanul *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă:

Humulești: „Cînd începusem și eu, dragăliță-Doamne, a mă ridica băiețuș la casa părinților mei, în satul Humulești, din tîrg drept peste apa Neamțului; sat mare și vesel, împărțit în trei părți, care se țin tot de una: Vatra satului, Delenii și Bejenii.” (*Humulești este o localitate aparținătoare orașului Tîrgu Neamț, județul Neamț, România.*)

Broșteni: „Am să iau nepotul cu mine și am să-l duc la Broșteni.”; „Și satul Broșteni fiind împărțiat, mai ca toate satele de la munte, nu se rușinau lupul și ursul a se arăta ziua-miaza-mare prin el; o casă ici, sub tihăraia asta, alta dincolo de Bistrița, sub altă tihăraie, mă rog, unde i-a venit omului îndemînă să și-o facă.” (*Broșteni este un oraș situat în județul Suceava, în nord-estul României.*)

Pipirig: „Și, luîndu-mi rămas bun de la părinți, am purces cu bunicul spre Pipirig.” (*Pipirig este o localitate în județul Neamț, România, fiind reședința comunei cu același nume.*)

Fărcașa: „Și suind pe la fundul Hălăucii, am ajuns după un tîrziu în Fărcașa, unde ne-a fost și masul.” (*Comuna Fărcașa este situată în partea de vest a județului Maramureș, pe rîul Someș, la 23 km de orașul Baia Mare. Localitatea este amplasată în cadrul mării unități de relief numită Depresiunea Baia Mare. Comuna are în componență 4 sate: Fărcașa, Sîrbi, Tămaia, Buzești. Atestată documentar la începutul secolului al XIII-lea, comuna este printre primele localități din Transilvania.*)

Fălticeni: „Peste cîteva zile după asta, auzim că Nică Oșlobanu s-a dus să învețe la școala catihetică din Folticeni, vorbă să fie!”; „Fiindcă la Folticeni-Vechi era ceva mîngiere pentru mine, mă potrivesc lui Trăsnea, și ne ducem împreună.” (*Fălticeni este un municipiu din județul Suceava, în nord-estul României. Se remarcă prin numărul mare de oameni de cultură și oameni de știință români care s-au născut, au locuit, au studiat ori au creat în acest oraș.*)

Socola: „La Socola să mergem, dacă voim să ieșim dobă de carte!... Acolo-s profesorii cei mai învățați din lume, după cum aud eu.” (*Socola este un cartier al municipiului Iași, aflat în partea de sud a acestuia. Denumirea Socola ar proveni de la cuvîntul slav „socol” care înseamnă șoim.*)

Alte localități și obiective turistice din operă: satul Blebea: „...care mai mult de jumătate din oameni, după ce-și scapă căciula pe baltă, zice: Să fie de sufletul tatei! Înspre apus miază-zi vin mănăstirile: Agapia, cea tănuită de lume.”; satul Filioara: „hățașul căprioarelor cu sprîncene scăpate din mănăstire”; satul Bălățești: „cei plini de salamura”; satele Ceahlăiești, Topolița și Ocea: „care alungă cioara cu perja-n gură tocmai dincolo, peste hotar”; satul Rădășeni; Biserica Sfîntul Lazăr; Mănăstirea Neamțului; rîul Neamț sau rîul Ozma: „cea limpede curgătoare ca cristalul”; rîul Bistrița; pîrîul Cîrjei.

Prezentăm cîteva impresii ale elevilor: „Acest proiect m-a învățat să fiu mai responsabil, să tind spre originalitate.” (M. Cebotarenco); „Proiectul m-a făcut să văd romanul mult mai complex. Niciodată nu aș fi observat cît de diversă este toponimia, dacă nu aș fi elaborat această prezentare. Am făcut involuntar o călătorie imaginară, din care am cules impresii minunate. Mi-aș dori neapărat o călătorie asemănătoare și prin alte romane.” (V. Gavrilă); „Grație acestui proiect, am învățat cum să realizez anumite fișiere, dosare cu ajutorul mijloacelor electronice. Am mai învățat cum să caut eficient informația și cum să o structurez.” (V. Savcenko); „A fost o experiență plăcută: în primul rînd, am învățat ce înseamnă un proiect individual, cum să citesc o lucrare în profunzime. O astfel de experiență îmi va fi de mare folos în viață. Cred că e necesar să o practicăm mai des.” (Iu. Mitrea); „Am învățat cum să folosesc Power Point, care, pentru mine, era un tîrîm necunoscut. A fost asemenea unei aventuri într-o lume pe care nu o cunoșteam, dar care mi-a deschis multe orizonturi.” (E. Fisticanu); „M-am simțit împlinită. Mi-am îmbogățit vocabularul cu multe arhaisme, zicale, expresii.” (V. Toma); „Am descoperit o varietate mare de îndeletniciri și obiceiuri pe care le practicau strămoșii noștri. În același timp, am aflat cuvinte și expresii noi.” (A. Maimescu); „Proiectul mi-a dezvoltat capacitatea de analiză a textului. Am cunoscut o viață diferită de a noastră.” (V. Stratulat).

Considerăm că *proiectul individual*, ca formă de evaluare în clasele de liceu, constituie o reușită dacă se respectă cu strictețe pașii și etapele elaborării acestuia. Metoda dată mai contribuie la eficientizarea comunicării dintre profesor și elev, la dispariția zidului dintre ei, aceștia devenind asociați, părtași ai acelorași idei, prieteni.



Rodica PĂDURARU

gr. did. II, Colegiul de Informatică din Chișinău

A Required English Course for ICT Teachers*

Rezumat: Procesul de globalizare solicită, pe lângă profesionalism, și o bună cunoaștere a limbii engleze. Articolul subliniază importanța studierii continue a limbii engleze de către cadrele didactice din domeniul TIC. În acest context, mai mulți profesori de disciplinele legate de TIC au participat la un curs care a avut ca obiectiv îmbunătățirea cunoștințelor de limba engleză, prin exerciții practice de audiere, vorbire, traducere, citire și scriere, perfecționându-și, astfel, competențele profesionale, cu impact asupra calității procesului de predare-

învățare. Articolul oferă recomandări pentru învățarea adulților, care vor fi utile în realizarea obiectivelor stabilite; prezintă progresele înregistrate de cadrele didactice, schimbarea de atitudine, sporirea motivației și a interesului lor pentru studierea celei mai utilizate limbi străine din lume.

Abstract: Nowadays globalization demands that all people should have the knowledge of English in a proficient way. The article highlights the importance of a continuous study of the English language by the ICT teachers in order to keep up to date with all the developments. In this context, the ICT teachers attended an English course, which objective was to improve their English language skills, giving them practice in listening, speaking, translating, reading and writing, thus enhancing their professional competencies and the quality in teaching. Several recommendations for adult learning are taken into account with the aim of achieving the settled goals. Furthermore, the present work outlines the progress made by the teachers and their motivation, as well as their interest and attitude towards the world's most widely used language.

Keywords: Professional development, ICT, English language, teaching materials, adult learners, authentic materials, lesson plan, communication.

"In a period of radical changes, only those who learn will be the legatees of the future. Those who think are taught, are endowed to live in a world that no longer exists."

(Eric Hoffer)

In our fast changing world, unquestionably teachers should be engaged in lifelong learning to be able to meet new challenges. There is no doubt that teacher quality is one of the key factors determining the excellence of

children's education. Planning for professional growth is a significant part of our professional responsibility.

Nowadays English is applied to technology. All software products, computer developments, new books and manuals, training materials are brought to market in the English language. Most programming languages are developed in English. Moreover, to read and study an original ICT book or article, it is necessary to possess English. The translation of the newest books and materials come a year or two later after their publication. As a result, the teachers

* Articol elaborat în cadrul proiectului Îmbunătățirea calității învățământului vocațional-tehnic în domeniul Tehnologiilor Informaționale și Comunicațiilor (TIC) din Republica Moldova, coordonat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în parteneriat cu Asociația Națională a Companiilor Private din domeniul TIC, și sprijinit financiar de Agenția Austriacă pentru Dezvoltare, din fondurile Cooperării Austriece pentru Dezvoltare

find themselves uninformed about the new ICT discoveries. That's why it is very key for an ICT teacher to understand English very well, to keep abreast of all scientific developments and to introduce them in the curriculum.

Consequently, an English course has been specifically designed for ICT teachers, succeeded under the project *Advancing quality in ICT vocational education in the Republic of Moldova*, coordinated by the PRO DIDACTICA Educational Centre in partnership with the Moldovan Association of private ICT companies, sponsored by the Austrian Development Agency. The six pilot colleges of our country involved in the project took the advantages of a professional English course. It followed an easy format of 8 lessons per week, plus optional additional practice and home study throughout the 9 weeks.

The learners were placed in the right study group to help them learn English effectively and quickly and to meet their English objectives, such as:

- Help learners develop a natural and accurate style of English pronunciation;
- Improve their ability to understand and use vocabulary and expressions common to ICT topics and everyday life;
- Ameliorate their ability to express ideas clearly and confidently in English;
- Amend their understanding of key aspects of English grammar, structures and rules.

In fact, language instruction has five important components: a teacher, learners, materials, teaching methods and evaluation. The main challenge at the beginning was the lack of a textbook to support teachers' learning. Needs analysis in the form of questionnaire helped us to settle priorities and varieties of topics for the content of the course, as well as the necessary materials. We managed to elaborate a course of study. It contains ICT texts, which enhance the efficiency in the language study, as well as different types of vocabulary and grammar exercises. Also, we designed the lesson plans for all 72 hours, which allowed us to visualize every step of the teaching process in advance and helped achieve the objectives, as well as stimulated to think in an organized manner. The main objective of this workbook is to integrate the four skills of listening, speaking, reading and writing. However, during the course, some materials had to be adjusted. Additionally, in order to be as close as possible to teachers and their needs, we have used different books, audio materials, didactic sheets which were stimulating and relevant, accelerating their learning;

TEACHING ADULTS. ACTIVITIES AND RESULTS

There is no doubt that the younger the learners are, the easier is for them to learn a foreign language. As we had an adult group of learners, we have tried to make the learning environment rich and varied, to allow for the most effective

learning opportunities. It was a pleasure to teach English to adults. Group or pair work was their favorite, because it enabled shy people to participate in activities and gave them a chance to shine. Every lesson was packed with new information and useful activities, creative games and ice breakers, which entertained learners, inspired them to learn and kept them interested. They have benefited from a modern teaching methodology when studying English. The lessons have been well planned and it has been used a modern communicative style to learning that encouraged the use of a natural, contemporary English. We have helped them develop key skills in the correct use of English for reading, writing, speaking and listening.

For sure the most important objective of learning a foreign language is to develop the communicative skills. The ICT teachers were encouraged to express themselves, to interact with each other and to gain information. Obviously, language learning is most effective when it takes place through meaningful, interactive tasks. They were engaged in various purposeful activities, which stimulated their speaking and thinking in English. Vocabulary activities helped learners build a stock of words and master their meanings; grammar activities encouraged to study the language's structure rules; reading activities contributed to understanding the written information; listening activities were useful to understand what is heard and improved their listening skills. Writing, pronunciation, reading and speaking activities assisted learners in developing these skills. In particular, to support each of these language learning activities, it has been used a variety of different types of exercises.

As the ICT teachers have to do with a lot of original information in English, such as articles, books, journals, magazines, user's guides, operating instructions, we introduced in our course the study of some authentic materials. As a result, the learners were exposed to real language; the authentic materials provided authentic cultural information, related more closely to the learners' needs and had a positive effect on learner motivation.

It is necessary to highlight the progress of teachers in speaking English; on a whole, they pronounce, build right sentences, write and think better in English. Speaking about the pronunciation, it was absolutely necessary to learn pronouncing correctly. There was no need to work a lot with ICT vocabulary, because they sail through it perfectly, it's their professional field. We must admit that knowledge of the ICT vocabulary facilitated learning. As a consequence, we also focused on learning English transcription and pronunciation. Undoubtedly, when talking to a person in real life or to their students during the lessons, they may not notice the limited vocabulary or grammar mistakes, but they will notice if the pronunciation is good or bad. That's why we thought that good pronunciation should be one of the

most important thing to learn and review. The teachers were very motivated to do it. Consequently, they got rid of the mistakes and of the strong foreign accent.

Moreover, they have learnt how to use correctly a dictionary when they need it. It is a very useful tool for everybody who uses a language, to give definition and meaning to words in order to clarify and understand the word in the proper context. A bilingual dictionary doesn't help all the time. Thus, we exposed the advantages of using a dictionary, such as a good pronunciation, the part of a speech, the correct spelling, the meaning, grammatical information, synonyms and antonyms, pronunciation even given by the online dictionaries, translation, being a guide in writing a word or a phrase, helping how should a particular word be used and find examples of the use of a word in natural language. A dictionary is a good way to enrich the vocabulary and the learners were stimulated to be good monolingual, bilingual and specialized dictionary users to improve their English day by day.

THE BENEFICIARIES' POSITION WITH REGARD TO THE ENGLISH COURSE

It is pleasing that all questioned teachers consider that their communication competencies in English are better. This improvement was caused first by the increased motivation of the teachers to participate in the training course. Generally the participants showed a great interest for studying English, being eager to learn as many things as possible. They all were present at the course, taking the learning as a conscious process. Then, it has been mentioned about the quality of the textbook, which is appropriate to their communicative needs, as well as the teaching style and the efficient teaching strategies, appreciated as being interesting, interactive and diverse. The lessons have been valued as being very detailed, easy to understand, dynamic. It was a great experience for them; they had the possibility to learn English together with their colleagues, taking pleasure in spending the time efficiently together. It was created a friendly atmosphere,

which helped to communicate better in English with each other, enjoying the time and learning a lot. During the English course the learners cooperated, worked individually, in pairs and in small groups, being involved in various learner-centered activities. It is indispensable to mention that they were active and engaged, shared responsibilities, even contributed with some ideas and extra information and materials. They affirmed that the English classes came like a break, allowed them not only to acquire knowledge and develop their competencies, express their thoughts, but also to play a little bit and to build strong relationships with their colleagues, communicating in English about themselves and their experience. Of course they have been encouraged to learn beyond classroom.

Although the number of classroom hours was sufficient, the teachers expressed the desire to continue the study of English; moreover, other colleagues, not only ICT teachers were interested to attend such a course. They appreciated the great professionalism of the organizers, as well as the available teaching materials and aids offered by the PRO DIDACTICA Educational Centre which involved successfully the teachers in the learning process, promoted interaction, faster learning and better comprehension.

We think that the course suited the teachers' needs, developing the skills of listening, oral communication, reading comprehension, written communication, thinking and cultural awareness. The final evaluation test was successfully passed by the learners. The tasks were correctly completed and it is obvious their progress in speaking and understanding English. We consider that the teachers have sufficient abilities to participate in a discussion on everyday life and ICT related topics, to understand and fill in official documents in English. It was solicited feedback during and at the end of the course, which helped to identify better their needs, so we can approach things differently next time and hopefully meet those needs more fully.



Lidia POPOV

lect. sup., Universitatea de Stat Alecu Russo din Bălți

Unele aspecte didactice în utilizarea tablei interactive la predarea disciplinelor informatice

Rezumat: În acest articol se descrie modalitatea de aplicare, în procesul de predare-învățare-evaluare, a tablei interactive și a softului educațional SMART Notebook. Se face o analiză comparativă a diferitelor tipuri de table, se abordează unele aspecte didactice de utilizare a tablei interactive

la predarea disciplinelor informatice; se prezintă rezultatele analizei statistice a chestionarelor completate de profesori, datorită cărora sînt scoase în evidență atît avantajele, cît și dezavantajele folosirii tablei interactive. De asemenea, se cercetează problema schimbării manierei de organizare a procesului de învățămînt din perspectiva trecerii de la metodele tradiționale de predare-învățare-evaluare la cele noi, participative.

Abstract: In this article is described how to apply interactive board and SMART Notebook educational software in the teaching-learning-assessment process. A comparative analysis of different types of boards is drawn; some didactic aspects of the using of interactive board in teaching the computer courses are described; a statistical analysis of questionnaires completed by teachers is done thanks to which both advantages and disadvantages of using the interactive board are highlighted. As well, it is researched the problem of changing the organization methods of learning process and, namely, the transition from a traditional method of teaching-learning-assessment to an interactive one that brings back the notion of interactivity in educational institutions.

Keywords: Teaching, learning, assessment, interactive board, higher education, informational technologies.

Grație tehnologiilor informaționale procesul de predare-învățare devine din ce în ce mai accesibil și mai interesant. Concomitent cu dezvoltarea acestora evoluează și tablele interactive, care reprezintă un bun instrument didactic în realizarea unor prelegeri sau seminarii captivante.

Ideea creării tablei interactive a fost lansată în anul 1986 de americanul David Martin; peste un an a fost înființată compania producătoare SMART Technologies, primul produs de acest tip apărînd în 1991 în Canada.

Tabla interactivă oferă oportunitatea eficientizării instruirii, cu posibilitatea de a face adnotări sau completări direct pe orice aplicație deschisă de tipul Word, Excel, PowerPoint sau chiar pe un site. Toate prezentările pot fi înregistrate în timp real, salvate, imprimate și trimise prin e-mail, pentru a putea fi vizualizate sau editate. Flexibilitatea oferită de tabla interactivă face posibilă rularea oricărei resurse multimedia sau a navigării pe Internet, textele fiind introduse, atît cu markerul, cît și cu ajutorul tastaturii virtuale [2].

În continuare, vom realiza o trecere în revistă a acestui instrument didactic și a softului educațional SMART Notebook. De asemenea, ne propunem să prezentăm unele aspecte didactice, evidențiind atît avantajele, cît și dezavantajele utilizării tablei interactive.

SOFTUL EDUCAȚIONAL SMART NOTEBOOK

Tabla interactivă vine în set cu softul educațional SMART Notebook, elaborat în anul 1987, fiind acum disponibil și în limba română, alături de alte limbi de circulație internațională. Softul poate fi folosit de un număr nelimitat de persoane, rulînd pe platformele Windows, Mac sau Linux, prin crearea de fișiere de tipul *.notebook. SMART Notebook formează un ansamblu de programe destinate diferitelor domenii de activitate; are o interfață clară, accesibilă; include variate aplicații interactive care ajută profesorul la pregătirea materiei pentru predare. Fișierul de tipul SMART Notebook înglobează: texte, formule, forme geometrice, linii, imagini, conținut Flash, tabele etc., cu posibilitatea de

manipulare și editare a acestora [3]. Acest soft educațional are următoarele funcții: introducerea textului atît cu mîna (cu diverse markere), cît și cu tastatura virtuală; crearea tabelelor și inserarea imaginilor; crearea figurilor regulate și umplerea lor; operarea cu instrumente de măsurare (rigla, raportorul, compasul); captarea întregului ecran sau a unei părți a acestuia; utilizarea surselor bibliografice (Galeria) pe teme de la diverse discipline; importarea/exportarea fișierelor; accesarea unor site-uri direct în pagina fișierului; verificarea cunoștințelor prin aplicarea unor teste-grilă sau cu caracter interactiv; înregistrare video și audio; integrarea cu aplicațiile pachetului integrat Microsoft Office; recunoașterea scrisului de mînă (litere de tipar); aplicarea măștii asupra datelor, copierea, mutarea, rotirea, clonarea, clonarea la infinit, redimensionarea, blocarea obiectelor etc.

ANALIZA COMPARATIVĂ A TABLEI INTERACTIVE CU ALTE TIPURI DE TABLE

În instituțiile de învățămînt este utilizată pe larg tabla clasică, pe care se scrie cu creta. De rînd cu aceasta, se folosesc și table albe, pe care se scrie cu markerul.

1. *Tabla clasică:* se scrie cu creta și se șterge cu buretele (mai bine umed), se utilizează cretă de diferite culori.
2. *Tabla albă:* se scrie cu markere de diverse culori și grosimi, se șterge cu radieră specială.
3. *Tabla interactivă cu marker electronic:* se lucrează cu un set de echipamente (proiector video, calculator, markere speciale, sistem audio etc.). Proiectează orice model interactiv, animație, desen, secvență video etc.

Tabla interactivă este o tehnologie modernă care îmbină proprietățile specifice ale tablei obișnuite, ale tablei albe, precum și cele ale plăcilor, marcatorului, proiectorului și calculatorului. Tot ce se scrie pe ea apare instantaneu pe ecranul calculatorului, și invers. Aceasta ne deschide posibilități deosebite, reprezentînd o tehnologie performantă de prezentare, modificare și salvare a informației. Are o componentă Hardware (tablă, markere

electronice, burete electronic) și una Software (un driver și un set de utilitare pentru lucrul cu tabla, SMART Board Service, parte integrată din driver ce rulează ca un serviciu în Windows, și SMART Notebook) [4].

În tabelele de mai jos sînt prezentate caracteristicile ergonomice și didactice ale tablei interactive.

Tabelul 1. *Caracteristici ergonomice*

Nr.	Tabla clasică/tabla albă	Tabla interactivă
1.	Creta face praf, incomodînd atît profesorul, cît și educații.	Informația se șterge fără să lase urme.
2.	Informația se șterge cu buretele umed, producînd disconfort profesorului și împiedicînd scrierea imediată a datelor pe tablă.	Informația se șterge printr-o comandă, ceea ce permite continuarea imediată a activității de predare.

Tabelul 2. *Caracteristici didactice*

Nr.	Tabla clasică/tabla albă	Tabla interactivă
1.	La un moment dat, materia notată este ștearsă, pentru a continua predarea temei, fără posibilitatea de a reveni la ea.	Informația poate fi păstrată, ceea ce ne permite reactualizarea acesteia în orice moment.
2.	Informația poate fi scrisă pe tablă doar în timpul lecției.	Materialele sînt pregătite în prealabil și, la moment, doar se accesează pagina necesară.
3.	Desenele geometrice sînt realizate manual.	Schițele geometrice se realizează cu ajutorul meniului sau al instrumentului respectiv.
4.	Textul este prezentat, de obicei, cu scris obișnuit.	Textul se introduce utilizînd tastatura virtuală sau manual, fiind scris cu litere de tipar.
5.	Efortul depus la scriere este mai mare.	Efortul fizic depus este mai mic, deoarece tabla reacționează chiar și la 1 mm de la suprafața ei.
6.	Se pierde timp prețios pentru a șterge informația, operație ce se poate repeta de mai multe ori.	Toată informația de pe tablă se șterge printr-o singură manevră.

ASPECTE DIDACTICE ÎN UTILIZAREA TABLEI INTERACTIVE

Din cele descrise mai sus, putem constata că utilizarea tablei interactive permite trecerea de la o metodă tradițională de predare la una modernă, presupunînd numeroase posibilități de prezentare și diversificare a informației.

Dacă vorbim despre activitatea de instruire, atunci sarcinile propuse prin intermediul tablei interactive trebuie să fie niște *sarcini de învățare*. Orice activitate se soldează cu un rezultat, cu un produs care poate sau nu să coincidă cu finalitățile stabilite. Procesul de predare-învățare cu utilizarea tablei interactive este similar celui obișnuit: se determină tema, tipul și scopul lecției; se selectează metodele adecvate; se elaborează sarcini interactive [6].

La etapa de pregătire, pentru a economisi ulterior timp, pot fi atașate fișiere de diferite formate, care, în timpul lecției, să fie accesate direct din SMART Notebook. De asemenea, putem insera în fila Atașament diverse legături, cît și un obiect din pagină.

Softul SMART Notebook este foarte simplu în utilizare, avînd următoarele posibilități:

- *crearea de activități* – operație în care obiectele reacționează prin acceptare sau respingere, prin declanșarea de animații și sunete;
- *înregistrarea sunetelor* – facilitează înregistrarea

sunetului direct în lecția realizată cu SMART Notebook, fără a mai fi nevoie de comutare între programe și fișiere;

- *utilizarea creionului* – realizarea unor desene cu textură identică celei produse de un creion;
- *umplerea unei forme regulate* – desenarea formelor regulate închise și umplerea lor;
- *browser de Internet* – inserarea unui browser direct pe o pagină din fișier etc.

Softul educațional SMART Notebook oferă soluții avansate, care pot influența vizibil mediul de lucru, transformîndu-l într-unul modern, eficient, bazat pe interactivitate și creativitate.

Astăzi, tabla interactivă devine centrul de greutate și piatra unghiulară a procesului de instruire, fiind, în egală măsură, mijloc și metodă de suscitare a curiozității și de cultivare a interesului. Este una din principalele surse de informare, dar și spațiu de aplicare a cunoștințelor, fiind utilizată cu aceeași eficiență atît de profesori, cît și de audienți/studenți la toate disciplinele. Tabla interactivă este asistentul perfect al unui profesor pentru transferul informației sau rularea programelor software, înglobînd următoarele avantaje: adaptarea stilului de predare; modernizarea instrumentelor de predare; creșterea prestigiului unității de învățămînt; pregătirea și organizarea de

activități demonstrative; vizualizarea, adăugarea și manipularea ușoară a resurselor digitale; flexibilizarea predării etc. [5].

CURSUL TEHNOLOGII INFORMAȚIONALE

În cadrul formării continue a profesorilor preuniversitari, cursul *Tehnologii informaționale* este unul obligatoriu la toate specialitățile. Acest modul are o structură similară standardului european ECDL (European Computer Driving Licence) de pregătire a utilizatorului calculatorului personal: concepte de bază privind tehnologia informației și sistemul de calcul; sisteme de operare; procesarea textelor; calcul tabelar; baze de date; prezentări; Internet și poșta electronică [1].

Pentru a scoate în evidență avantajele și dezavantajele folosirii tablei interactive, am elaborat un chestionar cu 18 întrebări, care a fost aplicat pe un eșantion alcătuit din 48 de audienți (cadre didactice preuniversitare, aflate la cursuri de formare profesională continuă la Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți). Profesori de la diferite specialități și-au exprimat părerea și au expus sugestii referitoare la acest instrument didactic interactiv.

La prima întrebare din chestionar, doar 12,5% din subiecți au răspuns că au lucrat anterior cu o

tablă interactivă, ceea ce demonstrează că astăzi, din anumite motive, foarte puține instituții de învățământ beneficiază de acest instrument didactic modern. Cea de-a doua întrebare a presupus alegerea unei teme din cursul *Tehnologii informaționale* care poate fi predată cu ajutorul tablei interactive. Cu referire la întrebarea a III-a, datele rezultate sînt prezentate în Figura 1, relevînd cele mai importante cinci caracteristici (după procentajul acumulat) ale utilizării tablei interactive în procesul de predare-învățare-evaluare.

La întrebarea *Ce ar dori să menționeze în mod obligatoriu în raport cu utilizarea tablei interactive în procesul de predare-învățare-evaluare a cursului universitar TI?*, mai mult de 50% din respondenți au specificat că ar fi binevenită o evaluare interactivă a cunoștințelor, dar, din păcate, acest lucru nu este posibil, întrucît nu sînt elaborate instrumentele de evaluare corespunzătoare.

În Figura 2 sînt prezentate grafic rezultatele la ultimele 14 întrebări din chestionar. La întrebările 5-12, 14, 15 și 18 răspunsurile sînt mai mult „Da” decît „Nu”, fapt care ne permite să formulăm avantajele tablei interactive. Analizînd răspunsurile la întrebările 13, 16 și 17, putem deduce care sînt efectele pozitive ale utilizării acestui instrument

Figura 1. *Cele mai apreciate cinci caracteristici în utilizarea tablei interactive*

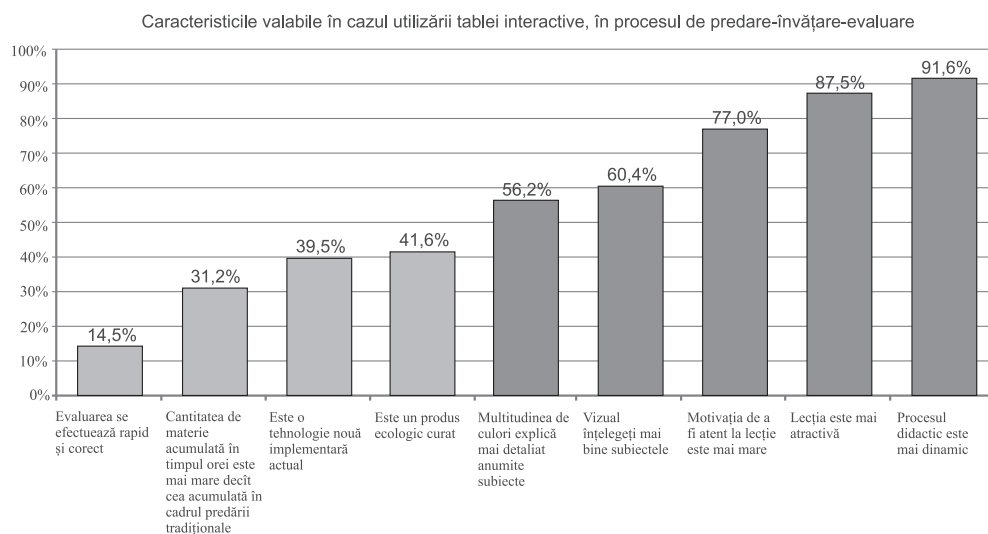
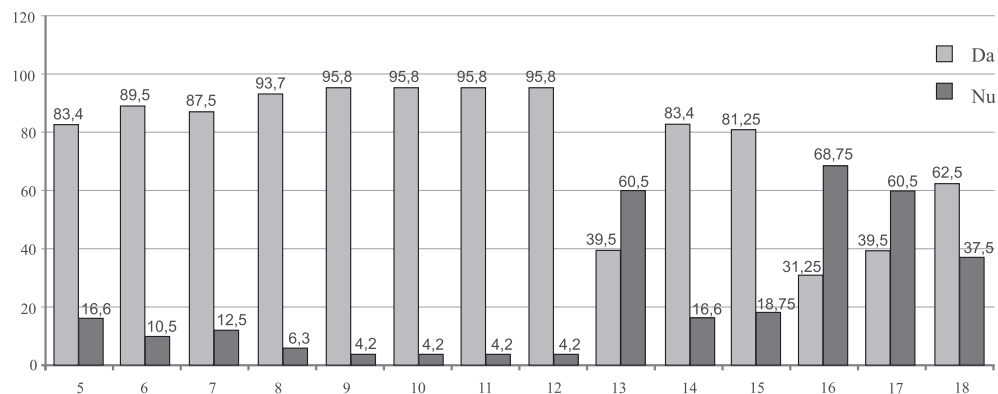


Figura 2. *Analiza rezultatelor*



didactic: antrenarea concomitentă a celor trei canale de percepție (vizual, auditiv, chinestezic) în procesul învățării, asimilarea mai eficientă a materiei predate etc.

CONCLUZII

Pregătirea profesorilor pentru utilizarea tablei interactive este un aspect important, care necesită a fi studiat în profunzime. Un prim pas în acest sens ar fi schimbarea modalității de organizare a procesului de învățămînt, trecerea de la metodele tradiționale de predare-învățare-evaluare la cele moderne, valorificarea plenară a *interactivității* în demersurile la clasă. Practic, orice curs poate fi susținut de acest instrument didactic, în scopul creșterii profesionale atât a cadrului didactic, cât și a audientului/studentului. Astfel, putem enumera mai multe avantaje și dezavantaje ale utilizării tablei interactive.

Avantajele tablei interactive:

- este un instrument valoros, cu multiple valențe formative, care contribuie la sporirea calității procesului instructiv-educativ;
- permite realizarea de către profesor a unor adnotări în aplicațiile studiate în momentul prezentării informației noi;
- materialul predat cu ajutorul tablei interactive se asimilează mai ușor și mai rapid;
- contribuie la dezvoltarea creativității atât a cadrului didactic, cât și a celor educați;
- exemplele proiectate pe tabla interactivă sînt mai convingătoare decît cele expuse pe tabla obișnuită;
- materialele didactice utilizate pot fi vizualizate mai ușor, sînt mai clare;
- face posibilă predarea și învățarea cu aplicarea jocurilor interactive;
- materialele realizate în cadrul unei ore pot fi utilizate cu succes și ulterior;
- audienții/studentii sînt implicați mai activ în demersurile desfășurate pe parcursul lecției etc.

Dezavantajele tablei interactive:

- lumina emanată de proiectorul video îl poate incomoda pe cel ce prezintă informația la tablă (ar putea să-i deranjeze și pe cei din sală, în cazul în care aparatul nu este corect instalat (considerăm acest dezavantaj mai puțin dăunător sănătății decît alergია produsă de praful de cretă);
- sistemul de Răspuns interactiv, inclus în SMART Notebook, este gratuit doar 30 de zile, la fel și soft-urile SMART Notebook Math și SMART Notebook 3D Tools (licența procurată pentru ultimele două aplicații este valabilă numai pentru un calculator, iar la SMART Notebook – pentru un număr nelimitat).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Passeport de Compétences Informatique Européen, www.pcie.tm.fr/ consultat la data de 25.01.2014.
2. SMART Notebook 11, http://downloads01.smarttech.com/media/sitecore/en/pdf/brochures/notebook/mktg-126-rev04-ed-fs-nb_highres.pdf, consultat la data de 01.03.2014.
3. Галишников Е. М., Использование интерактивной доски в процессе обучения//*Учитель*, № 4, 2007, с. 8-10.
4. Горюнова М. И др., Интерактивные доски и их использование в учебном процессе. БХВ-Петербург, 2010. 336 стр.
5. Дзуличанская Н. Н., Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций//*Наука и образование: электронное научно-техническое издание*, 2011, <http://technomag.edu.ru/doc/172651>.
6. Методические рекомендации по работе с интерактивной доской и методика проведения занятий с её использованием, <http://www.rusedu.info/Article987.html>, consultat la data de 30.03.2014.



Estella STARICOV

drd., Universitatea de Stat din Moldova

Strategii de formare a motivației pentru învățare la studenți

Rezumat: În acest articol sînt elucidate mai multe aspecte ale motivației pentru învățare la studenți. În contextul problematicei generale a reformei educaționale, strategiile didactice sînt tratate din perspectiva schimbării paradigmei de predare-învățare-evaluare, evidențiindu-se caracterul lor activ-participativ. Pornind de la definiția strategiei, văzută ca un set de activități prin care subiectul își alege, organizează

și administrează acțiunile în vederea îndeplinirii unei sarcini sau atingerii unui scop, strategiile didactice au fost abordate ca metode și procedee integrate într-o structură operațională, angajată la nivelul procesului instructiv, pentru realizarea obiectivelor pedagogice conform parametrilor de calitate. Sînt prezentate caracteristicile strategiilor interactive și modalitățile de elaborare a unor strategii didactice adecvate contextului.

Abstract: In this article are elucidated several aspects of motivation for learning in students. In the context of the general issues of educational reform, teaching strategies are addressed from the perspective of changing the of teaching-learning-assessment paradigm, highlighting the active, participatory nature of learners. Starting from the definition of the strategy, seen as a set of activities by which the subject chooses, organizes and manages its actions to perform a task or achieve a goal, teaching strategies were discussed as methods and processes integrated into an operational structure engaged in instructive process for achieving quality pedagogical parameters. There are described characteristics of interactive strategies, we performed classification and have shown how to design teaching strategies appropriate to the context.

Keywords: Teaching strategies, interactive strategies, learning motivation strategies training, teaching.

Prin aplicarea strategiilor didactice se urmărește traducerea în practică a principiilor generale de proiectare a activității de formare-dezvoltare. Acestea oferă ocazii benefice de instruire ușoară, captivantă, dar și temeinică; creează un mediu adecvat comunicării și învățării cooperante, avînd, un pronunțat caracter activ-participativ.

Utilizarea preponderentă a unor strategii didactice de tip interactiv și metacognitiv îl plasează pe student în centrul procesului instructiv-educativ, stimulîndu-l să se implice plenar în derularea activităților, punîndu-l în situația de a-și valorifica spiritul de inițiativă, independența și potențialul creator, de a aplica capacitățile de investigare și reglare a propriilor procese cognitive, afective, motivaționale.

Strategiile didactice interactive, ca strategii de grup, presupun colaborarea studenților, organizați pe microgrupuri sau echipe de lucru, pentru realizarea obiectivelor preconizate. Astfel, studentul descoperă, inferează, imaginează, construiește și redefinesc sensurile, filtrîndu-le prin prisma propriei personalități și solicitînd procese psihice superioare de gîndire și creație. Acel care învață acționează asupra informației pentru a o transforma într-una nouă, personală și interiorizată.

Strategiile didactice interactive se caracterizează prin următoarele: studenții își construiesc propriile înțelesuri și interpretări ale conținuturilor instruirii; obiectivele instruirii sînt discutate, negociate, nu impuse; sînt pe larg folosite alternativele metodologice de predare-învățare-evaluare; sarcinile de învățare cer informații transdisciplinare și analize multidimensionale ale realității; evaluarea este mai puțin criterială și mai mult reflexivă, integrînd un set de metode; învățarea prin descoperire și rezolvarea de probleme sînt elemente indispensabile ale acestui demers.

Elaborarea strategiilor didactice interactive valorifică două *căi de acțiune*:

- *teoretică*, dezvoltată prin integrarea mai multor procedee și metode într-o **metodă de bază**, cu extrapolarea calităților acesteia la nivelul unei noi structuri, care contribuie la creșterea funcționalității

pedagogice a activității de predare-învățare-evaluare, pe termen scurt, mediu și lung;

- *practică*, bazată pe stilul educațional al profesorului, care asigură optimizarea noii structuri, valorificînd normele prescriptive ale acesteia, dar și propriile resurse de inovație didactică.

Strategiile didactice interactive pot fi clasificate astfel:

1. *Strategii interactive de dobîndire de noi cunoștințe*. Ele presupun metode de predare/învățare reciprocă, implicarea studentului în activități de grup, participarea cadrului didactic ca mediator al evenimentelor sau în calitate de coparticipant la construirea cunoașterii.

2. *Strategii interactive de exersare și aplicare a noilor informații*. Ele presupun activități care se bazează pe cooperare sau competiție în vederea formării și dezvoltării priceperilor, deprinderilor și abilităților de a aplica cele însușite.

3. *Strategii interactive de evaluare*. Ele presupun implicarea studenților în procesul propriei evaluări, stimulînd reflecția personală asupra activității de învățare, conștientizînd erorile și modalitățile de eliminare a lacunelor, avînd ca scop primordial ameliorarea și ajustarea procesului, soldate cu îmbunătățirea rezultatelor și stimularea învățării, dar nu sancționarea.

În cadrul predării-învățării interactive studenții demonstrează: o bază solidă de cunoștințe procedurale (adică moduri de operare cu informațiile); înțelegerea faptelor, a fenomenelor la nivel conceptual; abilitatea de a organiza cunoștințele astfel încît să fie ușor accesate și aplicate; capacitatea de a utiliza cunoștințele în situații noi; disponibilitatea de a împărtăși ideile altora, de a le confrunța.

Ca urmare a raportării (uneori identificării) *învățării* la inteligență, cunoaștere, gîndire sau rezolvare de probleme, strategiile sînt descrise fie ca *strategii cognitive* (de conceptualizare, înțelegere, rezolvare de probleme), fie ca *strategii mnezice* (de recunoaștere, păstrare, reactualizare a cunoștințelor). Precizarea rolului altor mecanisme psihice (motivația, atenția etc.), a controlului și reglării în învățare a condus la definirea strategiilor de

învățare ca *strategii de control și autoreglare*. Mai mult, strategiile de învățare au fost raportate la fapte de natură psihică, cu al căror conținut se află în conexiuni fine și complexe – deprinderile intelectuale și deprinderile de studiu, stilul cognitiv și stilul de învățare.

Pentru a putea practica o învățare autentică, studenții trebuie să învețe cum să învețe, adică să își dezvolte competențe metacognitive. Un rol important în acest proces îl au cadrele didactice, care trebuie să îi ajute să conștientizeze faptul că ei trebuie să devină responsabili pentru propria învățare și să utilizeze adecvat toate resursele cognitive, afective și motivaționale de care dispun.

Promovarea unor *strategii interactive de formare a motivației pentru învățare* trebuie să pornească de la cunoașterea caracteristicilor și a tipurilor specifice de relații sociale existente în cadrul grupului academic. Organizarea acestuia în conformitate cu anumite scopuri determină, implicit, distribuirea de sarcini fiecărui membru, structurarea de roluri fiind aspectul cel mai semnificativ, demers ce reclamă atât autocunoaștere, cât și intercunoaștere. Gruparea și sarcinile a căror realizare presupune, întru obținerea rezultatului urmărit, un grad sporit de dependență, de muncă în echipă, arată că studenții se implică în învățare mai mult decât în cazul unor demersuri frontale sau individuale.

Activități interactive pot fi derulate grupînd studenții în perechi. Cei doi pot conlucra discutînd despre un text, o imagine, o sarcină de lucru etc.; formulînd întrebări referitoare la: o temă de lucru, reacțiile la un text/imagine/document sonor etc.; realizînd un dialog; evaluînd și/sau corectînd tema realizată de coleg (interevaluarea); rezumînd conținutul unei lecții, în finalul acesteia; elaborînd concluzii; comparînd notițe; realizînd un experiment sau o cercetare.

De asemenea, importantă este alegerea și utilizarea corectă a strategiilor, metodelor, procedeele. În acest sens, se recomandă pregătirea și antrenarea subiecților în selectarea strategiilor/modelelor de învățare, în combinarea lor în funcție de scopuri, probleme de rezolvat, etapa cunoașterii, instrumentele disponibile. Se vor da prioritate: învățării prin cercetare, învățării experiențiale, învățării situaționale/contextuale, învățării generative, învățării progresive după etapele cunoașterii, învățării prin cooperare și colaborare, învățării prin rezolvarea de probleme ș.a.

Pot fi utilizate cu succes analizele critice, rezolvările de probleme și situații, studiile de caz, metodele inductive și deductive, modelarea, procedeele de interpretare și argumentare, procedeele de procesare mentală și de organizare cognitivă a informațiilor (scheme, rețele, hărți cognitive), tehnicile de colaborare/cooperare, de dezbateri și negociere, procedeele de verificare a ipotezelor ș.a.

O altă dimensiune a aplicării strategiilor didactice

este cea motivațională. După părerea cercetătorilor, strategiile de formare a motivației învățării la studenți sînt demersuri acționale, operaționale și flexibile (ce au posibilitatea de a se modifica, schimba), ajustate la obiective și la situații instructiv-educative. Acest gen de strategii se bazează pe:

1. Implicarea celui care învață în fixarea finalităților învățării. Eficacitatea sistemului motivațional va crește dacă învățarea/instruirea va avea un scop prioritar clar, bine determinat și delimitat în structura acțiunilor întreprinse. În acest sens, se verifică legătura puternică ce se poate stabili între două componente ale acțiunii de învățare: scopul și motivul cu valoare de principiu, norme sau chiar reguli practice, codificate, cel mai adesea, sub forma metodelor și procedeele acționale. Scopurile pot fi diferite, în funcție de anumite criterii: a) fixarea progresivă a unor scopuri, la început mai apropiate, apoi, treptat, mai îndepărtate; b) individualizarea stabilirii scopurilor, corespunzătoare fiecărui student; c) aprecierea evoluției studenților, mai ales în termeni pozitivi, conform scopului stabilit, dezaprobarea fiind mai puțin eficientă; d) cunoașterea progreselor studenților în atingerea obiectivelor învățării – se va face după parcurgerea anumitor etape distincte; e) evitarea unor presiuni sau bariere exercitate din afară în vederea atingerii obiectivelor cu orice preț.

Fixarea unui scop prioritar clar, determinarea și delimitarea acestuia în structura acțiunilor întreprinse reprezintă esența motivației învățării.

2. Construirea unor expectații pozitive. Prin procedeul dat, educatul poate îmbogăți obiectivul învățării în sens calitativ, adăugîndu-i experiențe personale sau informații. Acest deziderat se realizează prin: a) permeabilizarea și susținerea activităților cognitive prin citirea consultarea unor surse bibliografice ce pot lărgi aria informațiilor; b) crearea condițiilor care să faciliteze aplicarea legilor optimumului motivațional (după Woolfolk): stimularea gândirii independente; dezvoltarea intuiției; formarea anumitor calități de personalitate (corectitudine, curaj intelectual, perseverență, încredere în forțele proprii, capacitatea de a face față anxietății etc.); limitarea competiției.

3. Conștientizarea valorii sarcinii – angajarea în sarcini de învățare corespunzătoare propriilor nevoi și interese; înțelegerea legăturii dintre sarcina actuală și problemele cotidiene de viitor. În acest sens, o importanță majoră o are *curiozitatea*, care se dezvoltă prin: a) planificarea orelor, stabilind natura sarcinilor obligatorii sau facultative, a modului de realizare a sarcinilor, a finalităților urmărite, precum și a modului de evaluare; b) diferențierea temelor de studiu pe categorii de dificultate, corespunzător obiectivelor pe termen scurt sau lung; evitarea unor sarcini simple, imediat controlabile; deplasarea centrului de greutate de la evaluarea sumativă la cea formativă; c) folosirea

tehnicilor aferente feedbackului pozitiv, care îi permite studentului să găsească explicații valide pentru modul de funcționare a proceselor cognitive și relaționale, să le controleze și dirijeze în conformitate cu sensul dorit sau așteptat, să le compenseze, amelioreze sau chiar restruc-tureze; d) crearea unei motivații suplimentare de ordin relațional, care facilitează asimilarea comportamentelor de muncă în grup, integrează studentul și-i dezvoltă dorința de sincronizare informațională, atitudinea postacțională favorabilă autoformării și autodirijării; e) aplicarea creativă a tehnicii acțiunilor întrerupte sau neterminate (fenomenul Zeigarnik), conform căreia o acțiune întreruptă la timpul potrivit poate menține, pe o perioadă lungă de timp, starea tensională favorabilă dorinței de a o continua; f) dozarea optimă a cantității de informație pe unitate de timp; g) evitarea noutăților extreme, de complexitate foarte înaltă în raport cu dezvoltarea intelectuală.

4. Autovalorizarea – evidențierea progreselor înregistrate la fiecare etapă de realizare a sarcinii, reamintirea reușitelor din etapele anterioare ale activității de învățare. Elementul important îl constituie nivelul de aspirație al studentului, care este rezultatul unui raport complex și dinamic dintre imaginea de sine, nivelul performanțelor anterioare, condițiile generale și particulare în care se desfășoară activitatea. Odată format, nivelul de aspirație devine un factor motivațional esențial, care direcționează eforturile studenților în atingerea scopurilor academice.

5. Dezvoltarea sentimentului autoeficacității. Pentru a putea practica o învățare autentică, durabilă, autonomă și automotivantă, studenții trebuie să își cunoască propriile procese cognitive și să le poată controla și regla, deci trebuie să își formeze și să exerseze competențe de tip metacognitiv.

P. R. Pintrich (2000) a delimitat trei tipuri generale de convingeri motivaționale:

- *propria eficacitate* (capacitatea unei persoane de a realiza sarcina);
- *valoarea sarcinii* (importanța temei și interesul pentru realizarea sarcinii);
- *urmărirea obiectivelor* (concentrarea pe atingerea scopului).

Strategiile motivațional-afective optimizează (susțin, intensifică, mențin) motivația individului pentru toate acțiunile și activitățile desfășurate, îmbunătățesc motivația pentru învățare doar într-o strânsă corelare cu celelalte tipuri de strategii. Multe studii (unele chiar mai vechi) accentuează faptul că strategiile motivaționale “au la bază dobândirea unor priceperi (deprinderi) de automanagement și autoreglare a proceselor cognitive,

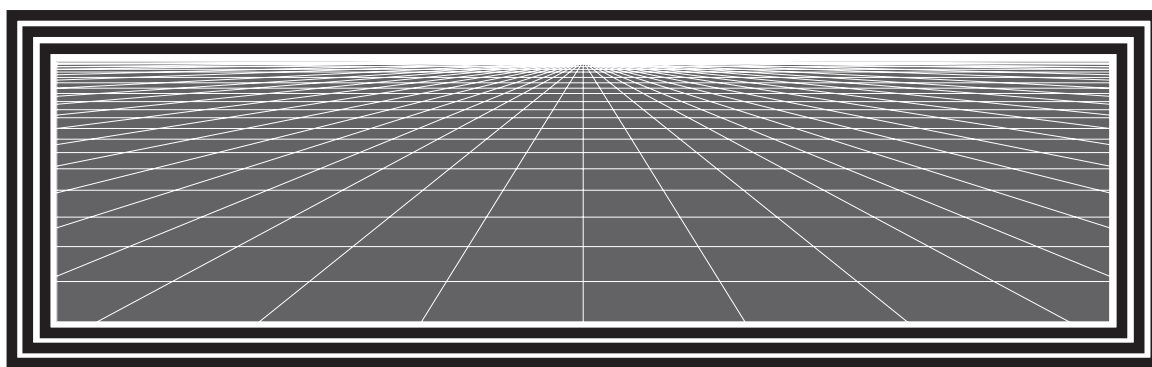
cu scopul de a obține modificări comportamentale dezirabile”. (Richardson, în: O’Neil, 1978, p. 57).

CONCLUZII

1. Strategiile de formare a motivației pentru învățare la studenți ocupă un loc central în proiectarea și organizarea activității didactice, care se realizează în funcție de decizia strategică a profesorului, concepută ca un scenariu didactic complex, în care sînt implicați actorii predării-învățării, condițiile realizării, obiectivele și metodele vizate.
2. Strategiile de formare a motivației pentru învățare la studenți includ mai multe componente: finalitățile, adică scopul și obiectivele urmărite; formele de organizare și de desfășurare a activității educaționale; metodologia – metodele și procedeele didactice; mijloacele de învățămînt.
3. Strategiile de formare a motivației pentru învățare la studenți prefigurează traseul metodic cel mai potrivit și mai eficient pentru abordarea unei situații concrete de predare/învățare, astfel se pot preveni erorile și evenimentele nedorite din activitatea didactică. Fiecare profesor tinde să utilizeze cea mai bună strategie, pe cea care să asigure succesul demersului său. De aceea, am descris amănunțit caracteristicile unei strategii eficiente de formare a motivației, care, în rezultatul aplicării, să asigure calitatea învățării.
4. Strategiile de formare a motivației pentru învățare la studenți se bazează pe sprijin reciproc, stimulează participările individuale, solicită efort de adaptare la normele de grup, toleranță față de opiniile, părerile colegilor, dezvoltînd capacitățile autoevaluative.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bocoș M. Instruire interactivă: repere pentru reflecție și acțiune. Cluj-Napoca: Presa Universitară, 2002. 128 p.
2. Didactica universitară: Studii și experiențe (coord. M. Șevciuc). Chișinău: CEP USM, 2011. 94 p.
3. Dimensiuni ale educației centrate pe cel ce învață. Chișinău, 2011. 137 p.
4. Neacșu I. Metode și tehnici de învățare eficientă. București: Ed.Militară, 1990. 171 p.
5. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare: structuri, stiluri și strategii. București: Aramis, 2002. 320 p.
6. Mureșan P. Învățarea eficientă și rapidă. București, 1990. 71 p.



Evenimente CEPD



SI.
Svenska institutet

Acest proiect este realizat cu asistența Programului Susținerea Măsurilor de Promovare a Încrederii, finanțat de Uniunea Europeană, cofinanțat și implementat de Programul Națiunilor Unite pentru Dezvoltare (PNUD)



Educație interculturală pe ambele maluri ale Nistrului

Pe 4 iulie curent, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a organizat întrunirea managerilor instituțiilor-pilot din cadrul proiectului *Educație interculturală pe ambele maluri ale Nistrului*, implementat în parteneriat cu Centrul de Inovații Educaționale și Programe Sociale din regiunea transnistreană, cu Institutul Suedez pentru Pace și Arbitraj și cu Centrul de Integrare și Dezvoltare din Ucraina. Proiectul se va desfășura în perioada 5 mai 2014-28 februarie 2015, cu un buget total de 48 de mii de dolari SUA, cu asistența financiară a Uniunii Europene și PNUD în cadrul Programului *Susținerea Măsurilor de Promovare a Încrederii*.

Scopul proiectului constă în ameliorarea dialogului intercultural și promovarea diversității culturale la nivel local și regional, prin intermediul cooperării eficiente între instituțiile guvernamentale și societatea civilă de pe ambele maluri ale râului Nistru, prin promovarea unei discipline opționale *Cultura bunei vecinătăți*. Întrunirea a avut ca obiectiv prezentarea materialelor experimentale (curriculum și suport didactic) pentru instituțiile pilot. Desfășurarea și monitorizarea experimentului pedagogic propriu-zis va avea loc pe parcursul anului de învățământ 2014-2015, proces urmat de evaluarea și editarea materialelor, în vederea diseminării acestora și a includerii disciplinei în lista opționalelor recomandate de Ministerul Educației pentru grupa mare și pregătitoare din grădiniță, dar și pentru toate clasele din învățământul obligatoriu, inclusiv în zonele multietnice.

Pe data de 9-11 iulie 2014, la Odesa, a avut loc Conferința Internațională a echipelor participante la proiect. La eveniment s-au abordat variantele preliminare ale noii discipline opționale *Cultura bunei vecinătăți*, propuse pentru experiment în grădinițe și școli primare de pe ambele maluri ale Nistrului, s-a discutat strategia de aplicare și metodică de predare a cursului.

Alte aspecte dezbătute au ținut de pregătirea programului de formare a educatorilor și învățătorilor care vor predă disciplina *Cultura bunei vecinătăți*, preconizat pentru august curent, facilitat de experți locali și ucraineni.



neni. ”Prin acest curs, ne propunem să educăm copiii noștri interesul pentru cunoaștere, respectul și toleranța față de cel de alături, indiferent de etnia, limba, credința sa, valorificând, în plan conceptual și metodologic, experiența ucrainenilor și a suedezilor”, susține expertul din proiect Efimia MUSTEAȚĂ.

Cooperarea dintre instituțiile educaționale de pe ambele maluri ale Nistrului cu experții din Suedia și Ucraina va contribui la edificarea unui dialog social constructiv și o mai bună înțelegere între reprezentanții diverselor etnii, întru sporirea încrederii și promovarea toleranței în regiune. Ne propunem să creăm niște practici de succes, care ulterior vor putea fi ușor extrapolate și diseminate în întreg spațiul educațional din Republica Moldova.

* * *

Seminarul-training cu cei peste 50 de educatori și învățători din 10 grădinițe și 15 școli-pilot din proiectul *Educație interculturală pe ambele maluri ale Nistrului* s-a desfășurat în perioada 20-22 august, la C.E. PRO DIDACTICA, avînd ca obiectiv prezentarea materialelor experimentale (curriculum și suport didactic) la noua disciplină opțională *Cultura bunei vecinătăți*.

Formatori și experți din Moldova și Ucraina (Rima BEZEDE, Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Efimia MUS-TEAȚĂ, Daniela STATE, Margareta ARADJIONI și Natalia OPENKO) au facilitat în mod intensiv sesiuni interactive de formare și pregătire a experimentului pedagogic care va avea loc pe parcursul anului de învățămînt 2014-2015.

În proiect participă grădinițele din: Pîrîta, Cocieri și Malovata Nouă (Dubăsari); Taraclia, nr. 2; Comrat, nr. 7; Nihoreni (Rîșcani); Fîrlădeni (Căușeni); Chișinău, nr. 152; Bălți, creșa-grădiniță nr. 19 și creșa-grădiniță mixtă nr. 37. Școlile implicate în proiect sînt: LT I. Vazov, Taraclia; LT N. Guboglo și Școala primară Baurci, Ceadîr-Lunga; LT M. Eminescu, Comrat; LT L. Blaga și LT D. Cantemir, Bălți; LT A. Pușkin, LT Ginta Latină, Chișinău; LT C. Popovici, Nihoreni, Rîșcani; LT Olimp, Puhăceni, Anenii Noi; Gimnaziul D. Matcovschi, Vadul Rașcov, Șoldănești; LT V. Ioviță, Cocieri, Dubăsari; LT Fîrlădeni, Căușeni; LT Molești, Ialoveni; LT I. Creangă, Soroca.



Printre cele mai utile aspecte menționate de beneficiari, am atestat următoarele: materiale adecvate; jocuri, activități didactice foarte bune; metode noi și interesante pe care le putem folosi la lecții; conflictologia, aplanarea conflictelor; motivarea necesității acestui curs; curriculum bine pregătit; educarea toleranței la copiii mici; filmul, poveștile, schimbul de experiență cu colegii și formatorii; organizarea calitativă a seminarului; lucrul în echipă etc.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, coordonator de proiect



Pilotarea a trei curricula modulare pentru învățămîntul vocațional-tehnic în domeniul TIC

Începînd cu 1 septembrie, pe parcursul anului de învățămînt 2014-2015 se vor pilota trei curricula modulare pentru învățămîntul vocațional-tehnic în domeniul TIC. Curricula modulare vizează formarea profesională la specialitatea *Calculatoare*, *Informatică* și meseria *Operator pentru suportul tehnic al calculatoarelor*. Pilotarea va avea loc în cele șase instituții implicate în proiectul *Îmbunătățirea calității învățămîntului vocațional-tehnic în domeniul Tehnologiilor Informaționale și Comunicațiilor/(TIC) din Republica Moldova*, implementat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA în parteneriat cu Asociația Națională a Companiilor Private din domeniul TIC/ATIC, cu sprijinul financiar al Cooperării Austriece pentru Dezvoltare/Austrian Development Cooperation/ADC:

- Colegiul Politehnic Bălți;
- Școala profesională nr. 5, Bălți;
- Școala profesională nr. 6, Chișinău;
- Colegiul Financiar-Bancar, Chișinău;
- Colegiul de Informatică din Chișinău;
- Colegiul Industrial-Pedagogic Cahul.

În acest context, pe data de 26 august, a fost organizat un atelier de lucru în cadrul căruia s-a pus în discuție conceptul procesului de pilotare. Cadrele didactice implicate în experiment au fost informate vizavi de fazele și criteriile de monitorizare a procesului, rigore și rezultatele așteptate.

Ludmila GHERASIMENCO, consultant al Direcției *Învățămînt secundar profesional și mediu de specialitate* de la Ministerul Educației, a încurajat profesorii experientatori să vină cu cît mai multe idei, sugestii de îmbunătățire a curricula, pentru a obține un rezultat pe măsura eforturilor depuse.

Menționăm faptul că meseria *Operator pentru suportul tehnic al calculatoarelor* este una nouă în învățămîntul secundar profesional, fiind solicitată de piața muncii în domeniul TIC.

Octombrina MORARU, coordonator de proiect



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Competența de comunicare în limbi străine

Rezumat: Competența de comunicare în limbi străine definește o capacitate lingvistică, general-umană, abordabilă din perspectivă antropologică, psihologică, pedagogică și sociologică. Reprezintă un concept pedagogic operațional definit la nivel de politică europeană a educației. Implică elaborarea unui model pedagogic de formare a profesorilor care stimulează procesul de valorificare a competenței lingvistice la nivel de competență de comunicare în limbi străine, aplicabil în contexte multiple, deschise în plan formal și nonformal, cultural și, mai ales, intercultural. Miza pedagogică superioară constă în crearea

premiselor favorabile pentru dezvoltarea competenței de comunicare într-o limbă străină la nivel de competență plurilingvă și pluriculturală necesară în perspectiva evoluțiilor prezente și viitoare ale societății postmoderne, informaționale, bazată pe cunoaștere.

Abstract: Communicative competence in a foreign language defines a general human linguistic capacity, approached from the anthropological, psychological, pedagogical and sociological perspective. It is an operational pedagogical concept defined at the European education policy level. It involves developing a pedagogical model of the teacher training that stimulates the valorisation of the linguistic competence at the level of communication skills in foreign languages, applicable in multiple contexts, opened in the formal, non-formal, cultural and especially intercultural plan. The superior pedagogical stake is to create favorable preconditions for developing communicative competence in a foreign language at the level of multilingual and multicultural competence, required in the perspective of present and future developments of postmodern informational society, based on knowledge.

Keywords: Communicative competence in foreign language, linguistic competence, communicative paradigm, methodology of training communicative competence in foreign languages.

Conceptul de *competență de comunicare în limbi străine* definește o *capacitate lingvistică general-umană* care poate fi dezvoltată în diferite contexte specifice, abordabile din perspectivă *antropologică, psihologică, pedagogică și sociologică*. Poate fi analizat în calitate de *concept pedagogic operațional* care: a) reflectă „*etnografia comunicării*” ca domeniu de cercetare *antropologică*, bazată pe „*studiul comparativ al evenimentelor de vorbire proprii fiecărei societăți și fiecărei culturi*”; b) valorifică *psihologic* „*competența comunicativă*” exprimată prin „*ansamblul regulilor sociale care permit folosirea apropiată a competenței gramaticale*”; c) susține *didactic* „*diversitatea performanțelor verbale și a funcțiilor sociale ale vorbirii, precum și normele sociale și culturale care le guvernează*”; *metodologic și normativ*, presupune „*descrierea repertoriului lingvistic al membrilor unei comunități și a situațiilor*

de comunicare” tipice contextului *sociopedagogic* de referință (familie, școală, comunitate (locală, națională, internațională), relații diplomatice, negocieri politice, economice etc.) [7] – subl.ns.; d) exprimă *sociologic* cultura *societății informaționale, globalizată, postmodernă* prin caracterul său „*caleidoscopic*”, care solicită cunoașterea limbilor străine ca *valoare multiplă (alteritate, diferență, nouitate – resursă de „îmbogățire și extindere a propriului spațiu de expresie și reprezentare”;* *deschidere* față de alte sisteme de organizare socială) și ca „*dimensiune direct responsabilă de integrarea socială a individului și de succesul său profesional*”; e) consemnează *statistic* creșterea numărului de „*europeni deveniți efectiv cetățeni plurilingvi și interculturali*”, cu exemple semnificative înregistrate în anul 2006: 56% vorbitori de cel puțin o limbă străină (99% în Luxemburg; 97% în Slovacia; 95% în Letonia); 28%

vorbitori de două limbi străine; reducerea numărului de țări în care majoritatea populației vorbește doar limba maternă (Irlanda, 66%; Marea Britanie, 62%; Italia, 59%; Ungaria, 58%; Portugalia, 58%; Spania, 56%); valorificarea celor mai populare limbi străine (engleza, franceza, germana; spaniola, rusa) ca resurse de comunicare interculturală, în toate domeniile de activitate [9, pp. 22-23].

Din perspectivă **pedagogică**, formarea și dezvoltarea competenței de comunicare în limbi străine devine un scop strategic, susținut la nivel de politică europeană a educației prin: 1) *Cartea Albă pentru educație și instruire*, care „stipulează necesitatea învățării a trei limbi europene”, începând cu ciclul preșcolar (1995); 2) *Cadrul european comun de referință al limbilor*, care „a determinat schimbări majore în predarea, învățarea și evaluarea limbilor moderne”, promovând „orientarea către aspectele funcționale ale limbii” (2000); 3) *Portofoliul european al limbilor*, care include: *Pașaportul lingvistic* valabil pentru toate statele Comunității Europene; *Biografia lingvistică* – „*Memoria itinerariului de învățare*” (formală, non-formală, informală); *Dosarul* – „o selecție de materiale alese de către elev pentru a justifica progresele” la nivel de dezvoltare a competențelor lingvistice și de experiențe interculturale (2001); 4) *Anul European al Limbilor*, inițiat de CE și de UE (2001); 5) *Rezoluția în formarea diversității lingvistice și a educației plurilingve*, adoptată de Conferința generală a UNESCO (2003); 6) *Profilul european al formării profesorilor de limbi străine*, care vizează „patru dimensiuni fundamentale” (structură; cunoaștere și înțelegere; strategii și competențe; valori), cu o viziune unitară „asupra sintagmei de competență lingvistică” (2004); 7) valorificarea studiului intitulat *Date-cheie privind predarea limbilor străine în școli*, care evidențiază faptul că: „în ultimele trei decenii a crescut frecvența predării obligatorii a limbilor străine începând de la vârste mici”; timpul de instruire în învățământul primar, determinant pentru calitatea învățării durabile a limbilor străine, este încă limitat (10% din planul de învățământ); învățarea unei limbi străine începe cu învățământul primar, la vârsta de 8-10 ani, dar și mai devreme, ca tendință pe cale de generalizare (2008) [Ibidem, pp. 28-38].

Conceptul pedagogic operațional de competență de comunicare în limbi străine este definit la nivel de politică europeană a educației. Este fixat în cadrul celor opt competențe-cheie lansate de Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene ca obiective strategice necesare pentru „învățarea de-a lungul întregii vieți”, exprimate prin capacități care integrează funcțional un set esențial de cunoștințe – deprinderi și aptitudini (integrabile și interpretabile pedagogic ca strategii cognitive de rezolvare de probleme și situații-problemă) – atitudini: 1) competența lingvistică (la nivel de limbă maternă); 2) competența lingvistică (la nivel de limbi străine); 3) competența matematică (n.n. și informatică); 4) competența științifică și tehnologică (n.n.

inclusiv informatică); 5) competența de învățare (a învăța să înveți); 6) competența civică, interpersonală și interculturală; 7) competența antreprenorială; 8) competența de exprimare culturală.

În această perspectivă, *competența de comunicare în limbi străine* definește:

1) *O formă specifică de competență lingvistică*, formată și dezvoltată după *competența lingvistică* dobândită la nivel de limbă maternă (uneori simultan cu aceasta).

2) *O capacitate specifică* exprimată prin: a) *cunoștințe esențiale* care permit comunicarea eficientă, verbală și scrisă, în situații deschise, variabile; b) *deprinderi de bază și aptitudini de învățare* integrate pedagogic în strategii cognitive care permit: exprimarea contextuală eficientă; lectura și înțelegerea unor texte diferite; scrierea de texte simple și complexe, publicabile; c) *atitudini cognitive și noncognitive* (afective, motivaționale, caracteriale) superioare care permit: distincția între informațiile esențiale – neesențiale; exprimarea unor opinii și idei, argumentate verbal și scris; valorificarea cunoștințelor, deprinderilor și aptitudinilor de învățare, integrate în strategii cognitive dobândite, ca mijloace de comunicare interculturală, în diferite domenii de activitate cu efecte formative pozitive în termeni de (auto)dezvoltare psihologică și socială, intrapersonală și interpersonală durabilă [3].

Structura de funcționare a competenței de comunicare în limbi străine, abordată din perspectiva paradigmei curriculumului, evidențiază importanța atitudinilor cognitive și noncognitive superioare, interiorizate în timp. Acestea asigură valorificarea optimă a competenței de comunicare în limbi străine (ca formă specifică de competență lingvistică) în raport cu toate celelalte competențe-cheie angajate în formarea-dezvoltarea personalității elevului prin matematică și științe și prin utilizarea tehnologiilor informaționale în zone de relaționare intrapersonală, interpersonală și interculturală și de exprimare artistică și culturală, antreprenorială și civică, dar și pedagogică, prin capacitatea mereu perfectibilă de „a învăța să înveți” pe tot parcursul vieții [4].

Competența de comunicare în limbi străine dobândește, astfel, o funcționalitate pedagogică superioară, angajată la nivel de educație multilingvistică, „dimensiune a educației interculturale, afirmată în diferite contexte sociale, globale, teritoriale și locale”. Această funcționalitate pedagogică superioară valorifică, în sens formativ pozitiv, tendința de: a) extindere a sferei de referință a competenței de comunicare în limbi străine spre o realitate multietică, proprie societăților postmoderne, care solicită evoluții perfectate continuu în zona interdependenței dintre abordarea psiholingvistică – abordarea sociolingvistică; b) afirmare normativă la nivelul principiului abordării interculturale a oricărei comunicări lingvistice în contexte psihosociale deschise, tot mai variate, diversificate, diferențiate, individualizate [5].

Didactica particulară, angajată specific în formarea dezvoltarea competenței de comunicare în limbi străine, evoluează în raport de mai multe paradigme. Cele mai importante sînt [9, pp. 54-84]:

1) **Paradigma cognitivă**. Este dezvoltată în spiritul „lingvisticii funcționale”, lansată de J.L. Austin în anii 1960-1970. Urmărește „centrarea studiului limbajului pe actele de vorbire”. Susține „corespondența dintre cercetările lingviștilor și *cognitivismul* promovat de *neuroștiințe*” care a permis „crearea unor metodologii mult mai bine adaptate pentru însușirea abilităților comunicaționale”. Pune accent pe *didactica limbilor străine*, construită interdisciplinar (*lingvistică, psiholingvistică, psihologie, pedagogie*). Stimulează abordarea *curriculară* a instruirii, necesară pentru „transformarea *cunoștințelor savante* în *discipline de învățămînt*” prin rolul prioritar acordat *obiectivelor generale* în raport cu *conținuturile lingvistice*, subordonate acestora. Proiectează *demersuri didactice*, fundamentate *epistemologic* (*cunoștințe esențiale, de bază*) și *psihologic* (*capacitățile de învățare proprii educatului/elevului etc.*) Valorifică, în plan didactic, relația dintre premisa „gramaticii universale” (Chomsky) și resursa (re)construirii cunoașterii ca proces activ de *asimilare-acomodare* raportat la contexte de învățare noi (Piaget). Promovează o *metodologie didactică activă* (și *proactivă*), care pune accent pe *text* (ca punct de plecare, ca sursă de dezvoltare a gândirii), superioară celei *clasice* (bazată doar pe traduceri) și celei *directe* (redușă doar la anumite tehnici și procedee de învățare).

2) **Paradigma comunicativă**. Este afirmată în anii 1970-1980, prin contribuția unui discipol al lui Chomsky – St. D. Krashen. Are ca *scop principal* „dobîndirea competenței comunicative în situații de interacțiune simulate în clasă”. Proiectează *demersuri didactice* mai *personalizate*, mai *individualizate*, bazate pe resursele motivaționale ale învățării. *Metodologic*, implică distincția dintre: a) *achiziția unei limbi străine* – „aplicarea unor operații mentale *subconștiente*, fără moment de *reflecție*, după exemplul copilului care învață limba maternă”; ca „achiziție completă” presupune „stăpînirea automatismelor de limbaj”; b) *învățarea unei limbi străine* – care „are ca fundament cunoașterea explicită și conștientă a regulilor limbii vizate”. Angajează *tehnici* speciale, incluse în *manualle școlare* și alte *materiale curriculare*, bazate pe „exerciții mai bine contextualizate, cu o latură comunicativă mult mai pronunțată”, cu aplicații numeroase și variate (realizate în termeni de asociere, înțelegere, identificare, comentare, dirijare, dialog lacunar, alegeri multiple etc.). Valorifică studiile de *sociolingvistică* la nivelul unor *dialoguri* angajate pedagogic „în situații mai apropiate de realitatea comunicatională”.

3) **Paradigma acțională**. Este promovată odată cu apariția *Cadrului european comun de referință pentru limbile străine* (2000). Proiectează *demersurile didactice* prin sarcini curente care pot fi îndeplinite la nivelul unor *fapte*

ale vieții cotidiene. Angajează elaborarea de noi *manualle școlare*, reinventarea materialelor didactice, promovarea *muncii în echipă*, a *jocului de rol*, a abordării elevilor ca „actori sociali”. Presupune „inițierea unei acțiuni comune de împărtășire a cunoștințelor și a *savoir-faire*-ului individual”. Valorifică resursele elevilor (cognitive, dar și afective, volitive, motivaționale) „în interacțiune cu o finalitate colectivă” în cadrul unor *activități de tip dezbateri*, în *echipe* care elaborează un plan propriu cu argumente și măsuri ameliorative adecvate. Evoluează „ca o prelungire naturală a abordării comunicaționale”. Contribuie la perfecționarea *competenței comunicative* în condiții de *acțiune* centrată asupra „capacității de a face față diversității contextuale”. De aici și *specificul evaluării performanței lingvistice* a elevului, „măsurată în raport cu traiectoria progresivă a învățării sale în situații de comunicare din viața cotidiană”. Apreciază, în mod special, capacitatea de adaptare a elevului la „un context descriptiv care admite diversitatea internațională a sistemelor educative (...), pluralismul, integrarea funcțiilor culturale în cele lingvistice și comunicaționale, înțelegerea altor culturi, altor sisteme de gândire, altor scări de valori” [Ibidem, pp.73-74].

4) **Paradigma valorificării inteligențelor multiple**. Promovează un tip de „învățare centrată pe elev”, inspirată din teoria lui H. Gardner (*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, 1983, 1993). Formarea și dezvoltarea *competenței de comunicare în limbi străine* depinde, astfel, de *inteligența verbală/lingvistică*, dar și de resursele (cognitive și noncognitive) ale *altor tipuri de inteligență* care pot juca un rol important la nivelul învățării școlare (și extrașcolare), în raport de particularitățile fiecărui elev (vezi *inteligența: logico-matematică; corporală/kinestezică; intrapersonală; interpersonală; muzicală/ritmică; vizuală/spațială; naturalistă; existențială*). În contextul învățării limbilor străine, poate angaja toate resursele personalității elevului, abordate holistic, sistemic. Stimulează creativitatea didactică a profesorilor de limbi străine, care, în cadrul unor activități specific lingvistice, „pot să atingă zone cu semnificație profund personală pentru elevii lor”; astfel, același *conținut lingvistic* poate fi prezentat și valorificat didactic diferit, „din punct de vedere muzical, vizual-spațial, corporal-kinestezic, *intra- și interpersonal*, matematic și naturalist”. În plan *metodologic*, implică prioritar „învățarea prin proiect” și „evaluarea pe bază de portofoliu”. Stimulează evoluții speciale în contextul *didacticii limbilor străine*, care „nu se mai poate limita la promovarea competențelor lingvistice sau de comunicare”, angajînd, pedagogic și social, resursele cognitive și non-cognitive ale tuturor tipurilor de inteligență, identificabile în procesul de cunoaștere a elevului în clasă/școală și în afara clasei/școlii.

5) **Paradigma învățării unei limbi străine pe bază de conținut**. Este lansată în anii 1970-1980, cu o ascensiune

continuă, în sec. al XXI-lea. Caracteristica sa principală constă în faptul că „susține predarea obiectelor de studiu din curriculumul tradițional (în special a celor care aparțin de aria socioumană) prin intermediul unei limbi străine”. Este experimentată inițial (1970-1980) în zona de limbă franceză a Canadei, preluată apoi și în Europa, din anii 1990 pînă în prezent. Solicită profesori specialiști în conținutul disciplinei de învățămînt „mai degrabă decît în limbi străine, dar care vorbesc fluent limba-țintă, fiind fie bilingvi, fie vorbitori nativi”. Implică *obiective specifice* care vizează formarea-dezvoltarea capacităților de: a) cunoaștere și înțelegere interculturală; b) comunicare interculturală; c) exprimare lingvistică eficientă, verbală și scrisă; d) stimularea unor *atitudini multilingvistice, superioare* în plan *cognitiv și noncognitiv* (afectiv, motivațional, volitiv, caracterial). Promovează „o modalitate eficientă de realizare a unui studiu intensiv al limbilor străine, fără pericolul supraîncărcării plajei orare”, realizabilă longitudinal la toate nivelurile sistemului de învățămînt, care permite: a) inovarea didacticii limbilor străine într-o viziune globală; b) valorificarea integrală a limbii/limbajului ca instrument de comunicare, dar și *ca mijloc de cunoaștere și de reglare-autoreglare* a procesului complex de *formare-dezvoltare* a personalității elevilor, studenților etc.

Formarea-dezvoltarea competenței de comunicare în limbi străine constituie premisa psihologică și pedagogică a *performanțelor* posibile și necesare într-un domeniu lingvistic special. Presupune organizarea unui sistem eficient de formare inițială și continuă a „unui nou tip de educator lingvistic”, cu o *cultură pedagogică*: a) *generală* (teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului); b) *specifică*, dezvoltată *intradisciplinar* (teoria comunicării pedagogice, teoriile psihologice ale învățării, teoria evaluării) și *interdisciplinar* (psihologia educației, sociologia educației, managementul educației); c) *aplicată* la nivel concret, susținută prin *didactica particulară și practica pedagogică* (de observare și de realizare) – în zona limbii străine și a treptei școlare de referință. În acest context, un rol central revine *didacticii particulare*, legitimării sale *epistemologice* prin interdependența susținută între: *obiectul de studiu specific*; *normativitatea specifică*; *metodologia specifică*.

I) Obiectul de studiu specific unei *didactici particulare* în domeniul limbilor străine, învățate în context școlar (*formal*) și extrașcolar (*nonformal*), îl constituie procesul de formare și dezvoltare a *competenței de comunicare în limba/limbile străine de referință*, care asigură baza *performanțelor lingvistice* prin valorificarea resurselor cognitive ale limbajului, interpretabile în sensul unor structuri *generative* (la nivel de „competență gramaticală” – Chomsky) sau *construite pedagogic* în raport de specificul fiecărui stadiu de evoluție a operațiilor intelectuale (Piaget) [11, pp. 73-75; 246- 247]. Pe acest fond este importantă raportarea permanentă a *didacticii particulare* la *didactica generală*

(*teoria generală a instruirii ca subteorie a teoriei generale a educației*) – abordată *curricular* – și la *didactica elaborării cunoașterii și comunicării lingvistice, specifică* domeniului de referință.

II) Normativitatea specifică didacticii particulare este dependentă de *obiectul de studiu specific*, care, în cazul nostru, vizează formarea și dezvoltarea *competenței de comunicare în limbi străine* în cadrul unor *activități de instruire specifice* (*formale*, fixate prin planul de învățămînt, dar și *nonformale*, complementare, cu caracter opțional). Această *normativitate specifică* este angajată imperativ prin intermediul următoarelor *principii ale calității în predarea-învățarea-evaluarea limbilor străine* [8, pp. 144-145]: 1) *principiul pertinentei* – impune: centrarea pe cerințele psihosociale ale elevului; adecvarea învățării la cerințele social-politice, culturale, economice, comunitare, ale prezentului și viitorului; adaptarea rezultatelor învățării la un context deschis; 2) *principiul transparenței* – impune: claritatea obiectivelor-conținuturilor-metodologiei; vizibilitatea rezultatelor evaluate strategic (inițial, continuu, final); 3) *principiul fiabilității* – impune: coerența internă (*obiective-conținuturi-metodologie-evaluare*); integritatea lingvistică, textuală, gramaticală; 4) *principiul motivației* – impune: conviașitate; interactivitate; susținere afectivă superioară; *principiul flexibilității* – impune: individualizare; adaptabilitate la situații noi; 6) *principiul capacității generative* – impune: transfer operațional al cunoștințelor; integrare a cunoștințelor; (auto)dezvoltare a resurselor cognitive; 7) *principiul participării* – impune: orientare psihopedagogică/sociopedagogică *pozitivă*; raportare la interesele personale; parteneriat; 8) *principiul eficacității* – impune: rentabilizarea; ergonomia – cunoștințelor exersate, promovate, valorificate etc., în diferite situații culturale (comunitare, pedagogice etc.); 9) *principiul socializării* – impune: competențe sociale, perfectibile în termeni de comunicare interculturală; capacități superioare de înțelegere a valorilor interculturale în situații comunitare deschise la nivel *microsocial și macrosocial*.

III) Metodologia specifică promovată de *didactica particulară*, angajată *pedagogic* în domeniul cultivării *competenței de comunicare în limbi străine*, este subordonată unui *scop strategic* care vizează formarea inițială și continuă a „unui nou tip de educator lingvistic”. Presupune „transpunerea didactică” a *cunoștințelor lingvistice specifice* unui anumit domeniu de referință, determinat comunitar și cultural, „tradus” pedagogic la nivelul programelor de instruire *formală și nonformală*, în funcție de particularitățile psihosociale ale educatului/elevului etc. Valorifică resursele *instruirii funcționale*, „opuse abordărilor lingvistice formale”, care probează avantajele „unui învățămînt precoce – chiar foarte precoce – al limbilor străine”, organizat deja de la nivel preșcolar „într-o perioadă optimă de achiziții care poate fi realizată pînă spre vîrsta de 7 ani” [10, pp. 496-498].

Provocările didactice și sociale evocate au determinat promovarea unui nou „model de formare a profesorilor pentru învățământul preșcolar și primar”. Acest model este proiectat în Cadrul european comun de referință al limbilor” (CECRL), publicat în anul 2000. Este construit din perspectiva *paradigmei acționale*, orientată spre aspectele funcționale ale limbii, evaluabile la nivelul raporturilor dintre *competența lingvistică generală și de comunicare* (în diferite limbi străine) și *performanțele concrete*, observabile și măsurabile prin „descriptori corespunzători”. Proiectează un *scop strategic* unitar – formarea unui *educator lingvistic* angajat în „învățarea timpurie a limbilor străine”, care asigură premisa pedagogică a dobândirii unor *atitudini interculturale*, cu efecte pozitive în planul dezvoltării personale și sociale a preșcolarilor, a elevilor, dar și a profesorilor. Orientează *pedagogic* activitatea de învățare a unei/unor limbi străine de la dobândirea *competenței lingvistice* spre valorificarea *competenței de comunicare* într-o limbă străină.

În opinia noastră, *baza metodologică a modelului* trebuie asigurată și perfectată continuu în funcție de două *axiome*, confirmate la nivelul *paradigmei curriculumului* în contextul *abordării pedagogice a competenței* ca dimensiune *psihologică a obiectivelor generale și specifice*, validate ciclic, în plan *social*, prin *performanțe concrete* corespunzătoare. Avem în vedere două *axiome* care evidențiază și fixează epistemologic și social:

1) *Caracterul general, strategic al competenței*. Propune o direcție de acțiune unică, indivizibilă, fără grad de comparație. Implică o abordare *metodologică* superioară care pune sub semnul întrebării (și al mirării) tendința de deducere a unor „competențe specifice”, tendință existentă și în „modelul standardizat” al CECRL, referitor la „competențele utilizatorului/elevului”, fără mișcare în interiorul unor *competențe lingvistice* (*competență lexicală – competență gramaticală – competență semantică – competență fonologică – competență ortografică*) sau/și *pragmatice* (*competență discursivă – competență funcțională*) [9, p. 156].

2) *Caracterul global, complex (psihosocial, managerial) al competenței*. Confirmă necesitatea integrării în *structura de funcționare pedagogică a competenței* a unui set adecvat de: a) *cunoștințe esențiale*; b) *deprinderi și aptitudini de bază*, angajate ca *strategii cognitive de rezolvare a problemelor și a situațiilor-problemă*; c) *atitudini* (cognitive și noncognitive) care susțin valoric *învățarea eficientă* în contexte deschise, în cadrul diferitelor activități de educație/instruire *formală și/sau nonformală*.

Pe acest fond *axiomatic*, propriu *paradigmei curriculumului*, putem construi *pedagogic o metodologie viabilă a didacticii particulare, în domeniul învățării limbilor străine*, necesară profesorilor de la toate treptele de învățământ, cu implicații speciale în învățământul preșcolar și primar. Această *metodologie* implică: a) un *obiectiv*

general – proiectarea pedagogică a saltului calitativ de la dobândirea *competenței lingvistice* spre valorificarea *competenței de comunicare în limbi străine*; b) *resurse strategice* (*cunoștințe – deprinderi și aptitudini/strategii cognitive – atitudini*) necesare pentru realizarea *obiectivului general*, în diferite contexte didactice și extradidactice, specifice și concrete.

Modelul pedagogic care susține *metodologia didacticii particulare* în domeniul *învățării limbilor străine* este *bidiimensional*. Este centrat pe corelația, necesară *pedagogic*, între *competența lingvistică și competența de comunicare în limbi străine*. Orientează *pedagogic* realizarea saltului de la dobândirea *competenței lingvistice* la valorificarea deplină a resurselor psihosociale și interculturale ale *competenței de comunicare în limbi străine*. Prezentarea analitică a *modelului*, la nivelul celor două dimensiuni complementare, oferă sugestii *metodologice* importante pentru perfecționarea continuă a activității de educație/instruire realizabilă prin studiul *formal și nonformal* al limbilor străine.

A) *Competența lingvistică*. Este probată, susținută, argumentată, perfectată continuu printr-un set adecvat de: a) *cunoștințe esențiale* de: *cultură generală, cultură socio-umană, cultură proprie zonei lingvistice*; b) *deprinderi și aptitudini* integrate în *strategii cognitive*, pentru rezolvarea problemelor și situațiilor-problemă, la nivel lingvistic general, specific, concret; la nivel cultural, intercultural, pluricultural/multicultural; c) *atitudini* (*cognitive/atitudine deschisă, pozitivă, față de cunoaștere, învățare-autoînvățare; noncognitive/atitudini afective, motivaționale, caracteriale pozitive față de studiul limbilor străine*) care orientează valoric capacitatea de proiectare *curriculară* a profesorului în domeniul limbilor străine și a elevilor în procesul de învățare eficientă a limbilor străine.

B) *Competența de comunicare în limbi străine*. Este probată, susținută, argumentată, perfectată continuu printr-un set adecvat de: a) *cunoștințe esențiale*, de natură: lexicală, gramaticală, semantică, fonologică, ortografică; b) *deprinderi și aptitudini*, integrate în *strategii cognitive*, pentru rezolvarea problemelor și situațiilor-problemă, la nivel *pragmatic*, în termeni de realizare a *discursului* (verbal, scris) și de *abordare funcțională a cunoștințelor lingvistice*, utilizabile în contexte deschise, școlare și extrașcolare, culturale și interculturale etc.; c) *atitudini sociolingvistice/psiholingvistice* angajate în valorificarea *pozitivă a cunoștințelor, deprinderilor, aptitudinilor/strategiilor cognitive – lingvistice*, interiorizate la diferite niveluri *cognitive* (înțelegere, aplicație, analiză-sinteză, evaluare critică) și *noncognitive* (sentimente superioare, motivație superioară, intrinsecă, bazată pe convingeri, relaționare caracterială corectă în raport cu lumea și cu sine) care permit raportarea optimă la: *diferiți indicatori ai relațiilor sociale; reguli de politețe; diferite expresii ale înțelepciunii populare; diferențe de registru; diferite*

formule *dialectale* și *accente* etc. [9, pp. 155-156].

Nucleul normativ ce fundamentează *metodologia* pe care trebuie să o promoveze *didactica particulară*, angajată *pedagogic* în cultivarea *competenței de comunicare în limbi străine*, este fixat la nivelul unei *axiome* privind necesitatea *transformării cadrului didactic* din *dirijor* al instruirii în *mediator* și *facilitator* al instruirii elevului, capabil de *cunoaștere autonomă* și de *învățare activă* și *interactivă*, eficientă personal și social. În consecință, pot fi formulate următoarele *principii cu valoare metodologică superioară* pe care „educatorul lingvist” trebuie să le respecte în procesul de *cultivare permanentă a competenței de comunicare în limbi străine*: 1) *cunoașterea profundă* (înțelegere, aplicație, analiză-sinteză, evaluare critică) a *specialității* și a *didacticii particulare*; 2) *cunoașterea preșcolarului/elevului – profundă, complexă* (pedagogică, socială, psihologică); 3) *integrarea deplină la nivelul comunității profesionale* (școlare, interșcolare) înțelegând ca „organizație care învață” permanent; 4) *autoreflexiunea obiectivă, permanentă, sistematică a proceselor inițiate și finalizate la nivelul practicii didactice și extradidactice*; 5) *promovarea unui sistem de valori pedagogice* în funcție de *finalitățile educației* (ideal, scopuri strategice; obiective generale și specifice) și de *particularitățile organizației școlare și ale clasei de elevi*.

În raport de aceste *principii-nucleu* sînt avansate *standardele profesionale*, descrise în cadrul a „nouă categorii normative de referință pentru profesorii de limbi străine din învățămîntul preșcolar și primar”: *cunoașterea și înțelegerea adecvată a cerințelor preșcolarilor și școlarilor mici*; *pregătirea profesională superioară, dovedită prin stadiul avansat de cunoaștere a limbii străine și a didacticii particulare*; *utilizarea limbii ca mijloc de inițiere culturală și interculturală*; „*construirea de medii formative optime, echitabile, respectînd diversitatea elevilor și incluziunea*”; *aplicarea adecvată a proiectării curriculare* (anuală, semestrială, pe unități de instruire); *valorificarea resurselor strategiilor de evaluare*; *promovarea capacității de evaluare critică a propriilor activități*; *conștientizarea necesității formării continue*; *colaborarea cu mediul comunitar* (școlar, educațional local) [Ibidem, pp.162-181].

În concluzie: *Didactica particulară* valorifică prioritar *metodologia formării competenței de comunicare în limbi străine* sub influența determinantă a *paradigmei acționale*, care abordează preșcolarul, elevul ca *actor social* angajat în îndeplinirea de *sarcini și roluri comunicative* într-un anumit domeniu școlar, comunitar, profesional etc. *Instruirea* este proiectată în raport de un *scop strategic* – formarea și dezvoltarea *competenței generale de comunicare lingvistică*, necesară în context pedagogic deschis, cultural și mai ales *intercultural*. Implică un set de *cunoștințe, deprinderi*

și *aptitudini/strategii cognitive* și *atitudini lingvistice* specifice, valorificate la nivel oral și în scris, descriptiv și narativ, expozitiv și argumentativ, algoritmic și euristic etc., în funcție de context și de situații concrete existente sau apărute pe parcursul activității.

Perfecționarea metodologiei de formare a competenței de comunicare în limbi străine presupune corelarea optimă a cunoștințelor, deprinderilor și aptitudinilor/strategiilor cognitive și atitudinilor lingvistice, proprii domeniului de referință, la nivel *general* (ca *model lingvistic*), dar și *specific*, cultural și intercultural (ca *model existențial*, susținut și exprimat *sociolingvistic* și *psiholingvistic*).

Miza pedagogică superioară constă în crearea premisei favorabile pentru transformarea calitativă a *competenței de comunicare într-o limbă străină* într-o *competență plurilingvă și pluriculturală*, necesară în perspectiva evoluțiilor prezente și viitoare ale *societății postmoderne, informaționale, bazată pe cunoaștere*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. Paris: Didier, 2003.
2. Beacco J., Castellotti V., Chiss J. L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Paris: Didier, 2007.
3. Cristea S. Conceptul pedagogic de competență. În *Didactica Pro...*, nr. 1, 2011.
4. Cristea S. Competențele-cheie pentru educația permanentă. Implicații interdisciplinare. În *Didactica Pro...*, nr. 3, 2011.
5. Cristea S. Educația multilingvistică. În *Didactica Pro...*, nr. 1, 2013.
6. Curta A. Didactique des langues étrangères: nouvelles perspectives. Alba Iulia: Aeternitas, 2007.
7. Ducrot O., Schaeffer J.-M. Noul Dicționar al Științelor Limbajului. București: Babel, 1996.
8. Lasnier C.-J., Morfeld P., North B., Borneto C.S., Spath P. A Guide for the Evaluation and Design of Quality Language learning and teaching. Programmes and Materials. European Commission, Bruxelles, 2000.
9. Petrescu A. C. Formarea profesorului de limbi străine din învățămîntul preșcolar și primar – schimbări de paradigmă în contextul profesionalizării. Editura Universității din București, 2012.
10. Minder M. Champs d'action pédagogique. Une encyclopedie des domaines de l'éducation. Paris-Bruxelles: De Boeck & Larcier, 1997.
11. O'Sullivan T., Hartley J., Saunders D., Montgomery M., Fiske J. Concepte fundamentale din științele comunicării și studiile culturale. Iași: Polirom, 2001.

Așteptăm articolele Dumneavoastră, care nu trebuie să depășească 5 pagini, la 1,5 rânduri. Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatărilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.