Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Nº 2 (46)

2015

# UNIVERS PEDAGOGIC

**ISSN 1811-5470**

***Revistă ştiinţifică de pedagogie şi psihologie***

Categoria C

Revista apare din anul 2004, trimestrial

Indice de abonare:
Poşta Moldovei – PM 31742
„Deleu-Delev" - mesageria.md

**Echipa redacţională:**

***Lilia Pogolşa*** – director
***Nicolae Bucun*** – redactor-şef
***Oxana Raş*** – redactor coordonator
***Mihai Burdilă*** – coperta
***Elvira Ţâganaş-Pântea*** – corectoare
***Andrei Dorgan*** – procesare computerizată

**Adresa redacţiei:**
Chişinău, str. Doina, 104, MD 2059,
Istitutul de Ştiinţe ale Educaţiei
Centrul Editorial „Univers Pedagogic"

**Telefon de contact**: 022 400 717
e-mail: universs2@mail.ru

Format 60x84/Tiraj: 700 ex.

Tipografia **Prag-3**

**Colegiul de redacţie**

**Victor Moraru,** doctor habilitat, profesor universitar, coordonator al Secţiei Ştiinţe Sociale şi Economice, AŞM
**Loretta Handrabura**, doctor în filologie, Ministerul Educaţiei al Republicii Moldova
**Lilia Pogolşa,** doctor habilitat în pedagogie, conferenţiar universitar
**Nicolae Bucun,** doctor habilitat în psihologie, profesor universitar
**Aglaida Bolboceanu,** doctor habilitat în psihologie, profesor cercetător
**Tatiana Callo,** doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar
**Vladimir Guţu,** doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar
**Viorica Andriţchi,** doctor habilitat în pedagogie, conferenţiar universitar
**Ion Botgros,** doctor în ştiinţe fizico-matematice, conferenţiar universitar
**Angela Cara,** doctor în pedagogie, conferenţiar cercetător
**Nelu Vicol,** doctor în filologie, conferenţiar universitar
**Valentina Pascari,** doctor în pedagogie, conferenţiar universitar
**Ion Achiri,** doctor în ştiinţe fizico-matematice, conferenţiar universitar
**Virginia Rusnac,** doctor în psihologie, conferenţiar cercetător
**Maria Hadîrcă,** doctor în pedagogie, conferenţiar cercetător
**Tamara Cazacu,** doctor în pedagogie
**Veronica Bâlici**, doctor în pedagogie
**Aliona Paniş,** doctor în pedagogie, conferenţiar universitar
**Valentina Prişcan,** doctor în psihologie, conferenţiar universitar
**Ciprian Fartuşnic,** doctor în ştiinţele educaţiei, director general IŞE Bucureşti, România
**Constantin Cucoş,** doctor, profesor universitar, Iaşi, România
**Tatiana Viscovatova,** doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Odesa, Ucraina
**Iurie Maximenco,** doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Odesa, Ucraina

# CUPRINS



## Teoria educației: inovație și modernizare

**Constantin CUCOȘ.** *Etosul educativ comunitar – evoluții actuale și de perspectivă*..... 3

**Tatiana CALLO.** *Relația limbă-vorbire în esențializarea diatopică a vorbitorului cult* ..... 12

**Natalia SOFRONIE.** *Noțiunea de competență literară în taxonomia competențelor* ..... 20

## Istoria pedagogiei

**Marina POPOVA.** *Liceul „Vasil Levski" din orașul Chișinău și politica educațională a Bulgariei față de bulgarii basarabeni*..... 26

## Management educațional

**Vasile VRÎNCEANU.** *Participarea - aspect important în managementul calității* ..... 36

## Didactica disciplinelor școlare

**Constantin ȘCHIOPU.** *Receptarea literaturii prin sistemul de exerciții-sarcini cu caracter interactiv* ..... 39

## Bune practici educaționale

**Angela GLOBA.** *Utilizarea tablei interactive în procesul de predare-învățare a tehnicii Divide et impera din cadrul cursului universitar „Tehnici de programare"*..... 45

**Sheryl FEINSTEIN, Olga MOROZAN, Lucas MWAHOMBELA.** *Status of instructional technology use by teachers in moldova and tanzania and technology based instructional strategies* ..... 56

**Юрий КАЛОНТАРОВ.** *Применение новых информационных технологий (нит), с целью повышения эффективности процесса обучения*..... 63

**Katy KAKOON.** *Pedagogic approaches of exclusion in elementary schools*..... 68

## Noutăți editoriale

**Nicolae BUCUN.** *Sistemul de învățământ - promotor al identității naționale* ..... 73

**Autorii noștri** ..... 77

**About authors. Title. Abstracts. Key-words**..... 78

***Constantin CUCOȘ***
(România)

# ETOSUL EDUCATIV COMUNITAR – EVOLUȚII ACTUALE ȘI DE PERSPECTIVĂ

*În prezentul studiu încercăm să identificăm câteva ipostaze şi funcţiuni ale etosului pedagogic care devine activ la nivelul comunităţii. Reproducerea culturală se realizează nu numai prin şcoală, în mod sistematic şi etapizat, ci şi prin mecanisme informale difuze, polimorfe din punct de vedere sociocultural. Dinamica vieţii contemporane presupune structurări identitare de tip nou, inclusiv de natură cibernetică, virtuală. Educaţia actuală trebuie să ia în calcul toţi aceşti vectori, să îi armonizeze, să îi potenţeze reciproc.*

***Cuvinte-cheie:*** *etos educativ, reproducere culturală, identitate culturală, învăţare socială, democratizare culturală, identitate virtuală.*

## Dimensiuni ale etosului educativ comunitar

Nu tot ce ţine de educaţie trebuie legat de şcoală. O comunitate autentică îşi diversifică mecanismele de perpetuare a experienţei specifice, instaurând sau întreţinând rute alternative de transmitere culturală. Chiar dacă la un moment dat survine o specializare a unor foruri în a livra educaţia, e nevoie de o osmoză şi de o „simfonie" paideică la nivel comunitar.

Într-o eră caracterizată prin extensiuni şi diversificări educative de tot felul, ne întrebăm care mai este rolul şcolii astăzi şi ce statut are educaţia livrată dincolo de ea. Mai ales că în societatea cunoaşterii se pleacă de la axioma că fiecare învaţă de la fiecare, iar savoir-ul nu mai este un dat, ci o formaţiune în mişcare ce se edifică prin coparticipare. Este clar, această instituţie nu mai poate monopoliza tot ce ţine de formarea individului. Mai ales că şcoala, ca educaţie instituţionalizată, nu a existat dintotdeauna. Aceasta a apărut la un moment dat ca expresie a specializărilor şi a unor diviziuni ce vizau creşterea eficienţei activităţilor. Nu toţi puteau şi aveau competenţa necesară de a asigura formarea celor care aveau nevoie de educaţie. Şi înainte, dar şi după aceea, au fiinţat o serie de pârghii sociocomunitare menite să întărească şi să transmită informaţii specifice, valori, conduite.

Există, la nivelul comunităţii, forme specifice, uneori ne-manifeste, ascunse, de transmisie şi reproducere culturală. Se structurează de la sine anumite ocazii de perpetuare a ceea ce se dovedeşte a fi valoros. Oricât de evoluată ar fi o societate, nu ne putem lipsi de straturi sau gesticulaţii paideice validate în decursul timpului. Acestea reprezintă anumite ipostaze culturale ingenui şi sunt congruente cu seturile de valori pe care le reprezintă (sunt evanescente, slab formalizate, puternic contextualizate – vezi cazul obiceiurilor,

cutumelor, mentalităților etc.); se caracterizează prin imediatitatea și profunzimea efectelor. Sunt flexibile și de o realitate vie, venind în întâmpinarea unor cerințe hic et nunc. Se instituie la nivelul unor modele de acțiune, prin exemple vii, prin comportamente concrete. Avem de-a face cu o transmisie prin imitație, contagiune, punere în situație (vezi ocaziile familiale, sărbătorile comunității, ceremoniile religioase etc.). La un moment dat, acestea au un impact mai mare și mai profund decât influențele școlare. Sunt generate la nivelul unor structuri mai „naturale", cum ar fi familia, grupul de prieteni, comunitatea confesională, branșa profesională etc. Răspund mai adecvat cerințelor momentului, ale contextului, ale persoanei.

O societate sănătoasă are nevoie de astfel de structuri alternative, cu funcții și consecințe formative nemaipomenite. Existența unui for specializat în livrarea educației (școala) nu presupune dispensarea de forme complementare de însușire și învățare a valorilor. Oricât de pragmatici am dori să ajungem, nu trebuie să dăm la o parte efuziunile educogene ale mediului concret în care ne mișcăm. În primul rând, pentru că nu toate valorile „încap" în școală (aceasta poate deveni, deseori, un mediu suficient sieși, rupt de realitate). Instituția artificializează uneori nepermis de mult lumea în care trăim. În loc să ne apropie de ea, ne „înghesuie" sub închiderea unui „clopot de sticlă" sau ne înalță în nebulozitatea „turnului de fildeș". În al doilea rând, pentru că, odată intrate în școală, valorile devin oarecum inadecvate, inoperante (prin gradul ridicat de abstractizare, prin ruperea de context, prin depersonalizare). Acestea se depreciază printr-o didacticizare prea mare. În al treilea rând, apare pericolul pervertirii acestor valori, punându-se în serviciul Puterii, al unor interese extracomunitare (prin ideologizarea cunoștințelor, politizarea unor activități, prin practici manipulatorii și de îndoctrinare etc., așa cum ne arată deceniile trecute – ba chiar și cele prezente). Când școala este în criză, suferință (cum pare că se întâmplă de ceva vreme în România), astfel de forme complementare fac ca societatea să înainteze în parametri oarecum normali. Este păcat că se ajunge la astfel de stări, dar în fața anormalității se impun remedii pe măsură. Nu trebuie să ne încredem prea tare, din acest punct de vedere, în școală. Educația instituționalizată este expusă pervertirii în mai mare măsură decât alte rute paideice. Factorii de putere politică o vizează sau o instrumentalizează întotdeauna, chiar și atunci când o neglijează (prin alocări bugetare precare, de pildă)!…

A delega numai școala să facă educație este un pericol pentru vitalitatea și profilul spiritual al unei societăți. Școala devine o instituție „totalitară", anihilând, prin funcțiile arogate, inițiativele formative ce pot să apară la nivelul comunității. De aceea, trebuie să acceptăm și forme complementare de edificare a persoanei și colectivităților.

Oricât de moderni am vrea să fim, nu este bine să distrugem formele primare ale învățării sociocomunitare care s-au conservat până acum. Nu prin anihilare înaintăm, ci prin coexistența și împletirea funcțională a factorilor educogeni, intra și extracomunitari, prin subsumarea și fructificarea unor structuri care și-au dovedit viabilitatea formativă dincolo de precarități, căderi, vremuri.

## Nevoia de delimitare și conturare identitară

Oricât de ademenitoare sau largi ar fi chemările către o sociabilitate extinsă (gen „comunitatea europeană",

„cetățean al lumii” etc.), avem nevoie de o apartenență explicită la un grup mai mic, autoasumată, în care ne recunoaștem prin felul cum vorbim, credem sau simțim. Umanitatea (sinelui, a lumii) nu se manifestă la modul abstract, prin clamarea unor valori „nobile”, dar eterate (gen „Adevăr”, „Bine”, „Frumos”), ci prin felul cum se activează concret aceste valori, prin modul cum ne raportăm la ceilalți - de pildă, prin năzuințele pe care le proclamăm, le întrupăm prin comportamente de zi cu zi. Oricât de necesare sau integratoare ar fi comunitățile de tip macro (popoare, națiuni, alte genuri de ralieri), ne simțim mai valorizați și mai la „noi acasă” în grupurile de referință, cum ar fi familia, grupul de prieteni, comunitatea delimitată prin valori efective, date.

O astfel de afiliere nu este deloc anacronică sau discordantă cu idealurile umanității contemporane. E bine să fim racordați la „satul global”, la societatea „mondializată”, să cunoaștem sau să scrutăm valorile acesteia, dar e obligatoriu să ne formăm în perspectiva unei identități anume (prin incluziunea într-o limbă, religie, cultură), să ne „cultivăm grădina”, pentru că doar astfel ne putem afirma ca individualități, alții putând să ne distingă sub marca unui profil identitar. Globalizarea nu trebuie să conducă la diluarea contururilor identitare, ci la recunoașterea și valorizarea lor. O veritabilă societate a viitorului va trebui să se bazeze pe jocul inteligent dintre generalitate și particularitate, pe dialectica subtilă dintre global și identitar. Identitatea este cea care diferențiază lucrurile, face ca ceva să nu fie repetitiv, care concură la bogăția și polimorfismul valoric al lumii în care trăim.

De ce am mai avea nevoie, astăzi, de o astfel de sociabilitate restrânsă? Din mai multe rațiuni.

- Pentru că ea este mai naturală, reieșită dintr-o afiliere bazală (de ordin biologic, familial, religios, afectiv, afinitar etc.), profesată, de cele mai multe ori, imediat după naștere, și care are o durabilitate în timp și o altă forță de coagulare sau raliere. Oricât de mari disensiuni s-ar isca în sânul unei familii, de pildă, aceasta, prin membrii ei, își menține solidaritatea întrucât „sângele apă nu se face”. Întrunirile ocazionate de diferite momente (naștere, căsătorie, moarte) întrețin această osmoză, cimentând tacit o atare formă de organizare comunitară. Prieteniile bazate pe emulație afectivă sau pe preocupări similare (artistice, profesionale, ideologice) pot conduce la constelații relaționale deosebit de consistente și trainice. În mod similar vor funcționa și grupurile unite prin credințe, idei sau comportamente comune de ordin religios. Pe măsură ce comunitatea este mai extinsă, bazată pe repere adesea artificiale (granițe statale, opțiuni legislative, strategice, politice etc.), ea devine mai vulnerabilă, mai fludă, mai expusă disipărilor conjuncturale.
- Pentru că o astfel de congregare socială ne oferă posibilitatea oglindirii și regăsirii noastre într-un registru de valori și gesticulații comune, afișate de ceilalți membri ai grupului, pe care le purtăm oarecum pasiv fiecare dintre noi. Nimic nu poate fi mai securizant decât confirmarea pe care o primești de la ceilalți prin afirmarea acelorași valori. Faptul că măcar o parte dintre semeni gândesc sau simt în mod similar ne întărește convingerea că suntem acceptați, că avem o apartenență, că suntem cineva, că nu suntem „ai nimănui”. Comunitarismul, cu toate antecedentele lui pernicioase, trebuie revalorizat și actualizat în consens cu chemările sau sfidările prezentului.

- Deoarece o apartenență la un grup restrâns asigură o bună gestionare, performativitate și creativitate în câmpul valorilor proprii, pregătind, astfel, o conexiune cu valorile altora. Creativitatea devine efectivă într-un câmp oarecum delimitat. „Deschiderea" viitoare este anunțată de o „închidere" inițială, necesară prin interiorizarea propriilor valori. Buna aculturare de primă instanță, prin educație, prin însușirea și practicarea valorilor de referință, asigură o extensie și o îmbogățire ulterioară. Nu poți înțelege, extinde sau nuanța bagajul cultural al lumii în care trăiești dacă nu ți l-ai apropriat, cum se cuvine, liber, explicit, la vedere, fără nicio temere, pe cel inițial.
- Respectiv, o astfel de entitate socială primară asigură o resursă permanentă de întremare și regenerare valorică pentru individ, funcționează ca o matrice axiologică dătătoare de orientare și sens. Când ești antrenat sau chiar bulversat de valorile altora – care o parte ți se potrivesc, o parte nu - te întorci la baza originară în care ți-ai dezvoltat umanitatea, te regăsești printre „ai tăi", te întărești, axiologic vorbind, și mergi mai departe.

Oricum, această cuprindere valorică bazală, prin integrarea într-un grup natural, nu trebuie persiflată sau desconsiderată, ci se cere a fi cunoscută, asumată în orice formă de interacțiune sau comunicare culturală. Faptul că un individ „intră" în lume prin exersarea unui etos valoric concret, constituie un dat antropologic ce nu trebuie uitat. Neînțelegerile individuale sau grupale se ivesc și din cauza că sunt neglijate aceste prealabile culturale, plecându-se de la falsa premisă că toți suntem una și că ne poziționăm la fel sau concretizăm identic „marile" valori. La nivelul cel mai de „jos" (a se citi „concret") al întrupărilor valorice suntem foarte diferiți și e bine să rămânem așa. Unora le place mai mult Bach decât Beethoven, altora mai mult Leonard Cohen decât Katie Melua, iar alții o preferă mai mult pe Maria Tănase decât pe Sofia Vicoveanca, dar cu toții iubesc și apreciază, în felul lor, muzica. E necesar să cunoaștem și să respectăm opțiunile valorice primare ale semenilor noștri, oricât de „ne-asemănători" ar fi. Această axiomă ar putea constitui baza și premisa unei sperate întâlniri la nivelul cel mai înalt al zărilor valorice anunțate prin des clamatele categorii de „Adevăr", „Bine", „Frumos"…

## Atomizare și anonimizare

Cum e mai bine să fie structurată o comunitate (mai mare, mai mică), pe deschidere, comuniune, transparență între membrii ei, sau pe închidere, discreție, neutralitate în acord cu principiul prezervării intimității? Ce se câștigă sau ce se pierde prin „tragerea cu ochiul" la treburile celorlalți sau prin păstrarea unei distanțe „civilizate"? Are vreo funcționalitate o astfel de vizare a celui de lângă tine? Cât poți intra în „teritoriul" (fizic, psihic, cultural) al celuilalt?

Într-o comunitate tradițională, fiecare îl cunoaște pe celălalt și, într-o oarecare măsură, fiecare devine interesat sau responsabil de ceea ce face celălalt. Nu-i vorba doar de un interes de cunoaștere de dragul cunoașterii, ci de un prealabil pentru o bună conviețuire și comunicare. Aș merge mai departe și aș spune: chiar și bârfa, ca vizare a celuilalt, e un mod de „luare în seamă", de „somare" valorică sau de „îngrijire" în raport cu alteritatea. Lăsând la o parte relațiile de rudenie (care altfel se construiesc sau se întrețin la țară, de pildă) sau cele de proximitate (cu vecinii), întreaga comunitate devine un „construct" social în care membrii ei trebuie să se cunoască, să interacționeze, să comunice. A nu cunoaște pe cineva

dintr-un sat este luat drept o carență ce trebuie eliminată cât mai curând posibil. Oricum, „gura satului" preia și umple golul, la nivelul acestui mental colectiv găsindu-se multe reprezentări, valorizări, etichetări în legătură cu ceea ce un individ nu știe încă și prin care se poate „alimenta".

În plus, într-un astfel de corpus social, mai ales dezavantajat din punct de vedere material, relațiile de întrajutorare sunt mult mai puternice. Coeziunea crește într-un climat auster, de penurie (materială, simbolică, de libertate). Mi-aduc aminte că a împrumuta un pahar de zahăr sau de ulei de la un vecin, în vremuri de restrişte, se constituia într-un gest firesc, de solidarizare și de înțelegere umană. Iar a dărui o bucată de pâine scoasă din cuptor sau de turtă aburindă copiilor vecinului la ceas de seară era luat ca un gest firesc întru bucuria celui care dăruia, dar și a celui care primea. La țară, discreția are alte conotații comparativ cu cea etalată în marile aglomerări. A nu te interesa ce se întâmplă în curtea vecinului era un semn de insensibilitate și de „lenevie" comunitară. A lua act și a interveni chiar în disputele (inclusiv matrimoniale) megieșilor se constituia într-o obligație nescrisă a comunității. Mai mult decât atât, fluxul comunitar avea atât o față „prezentă", cât și una „absentă". Trebuia să fii atent nu numai față de cei care existau, ci și față de cei care au fost (moși și strămoși) sau cei care vor fi. Comuniunea cu antecesorii se făcea prin evocări, amintiri, pomeniri, „relația" fiind atent urmărită de contemporani.

O astfel de „ordine" relațională era edificată organic și avea funcționalitate pentru mediul respectiv. A o transla mecanic (cum de altfel, parțial, s-a și întâmplat) în contextul urban nu putea avea decât efecte bizare, catastrofice. Nu ar fi avut rost și ar fi fost cu totul anapoda să te uiți la vecinii - de scara, de bloc - prin „gaura cheii". De bună seamă, ar fi trebuit să se apeleze la altfel de construcții relaționale. Ceea ce a fost nu mai putea fi. Din păcate, alte pârghii psihorelaționale, cu efecte similare, nu au apărut sau nu au fost încurajate. Comunitatea nou instituită a ajuns în faza unui deficit (auto)reglator. Consecința? Nu mă mai interesează nimic în legătură cu ce fac vecinii. E treaba lor! Nu are importanță dacă aceștia au nevoie de un pahar de apă sau dacă intervenția mea oportună ar putea avea un efect salvator (în caz de boală, de un accident oarecare, de o nevoie imperioasă într-o direcție sau alta). Nu contează dacă se ceartă sau se bat între ei, atât timp cât nu mă afectează! Doar evenimentele limită mai trezesc la viață latente predispoziții comunitare (incendii, crime odioase, decese descoperite într-un târziu…). Vechile mecanisme de comuniune nu au fost substituite de altele noi, reclamate de actualele cadre civilizatorii.

Societatea actuală, mai ales cea de factură urbană, instituie o anonimizare cvasitotală pe direcția proximitate, iar cele structurate afinitar sunt parcelate, vagi, tranziente, construite ad-hoc, fără criterii precise. Până și moartea cuiva tinde a fi camuflată, devenind o „afacere" strict personală (constați, într-un târziu, de pildă, că un vecin de scară nu mai este). Să fim bine înțeleși: nu tânjim după structuri psihorelaționale revolute, valabile pentru anumite cadre socioculturale care le-au generat și care, ele însele, au dispărut. Transparența își are limitele ei. Vrem doar să deplângem tendința indiferentistă în care alunecăm și faptul că nu suntem în stare să edităm construcții comunitare mai solidare, bazate pe respect, atenție și responsabilitate, unul față de celălalt. Individualismul contemporan, în numele

respectării unor drepturi ale singularității, depreciază în ultimă instanță personalitatea, însingurând-o și ascunzând-o după o „perdea” solipsistă.

Nu putem neglija, indiferent cât de evoluată ar fi lumea actuală, funcția formativă, corectivă, ratificatoare a „ochiului” celuilalt. Ceea ce nu poate face legea sau statul (prin organele zise abilitate) ar putea să facă fiecare dintre noi, unul față de celălalt, din aproape în aproape, cu iubire și înțelegere, în mod difuz și permanent.

## Democratizare şi manipulare simbolică

Democratizarea culturală, asigurată prin mass-media, atrage după sine atât consecințe benefice, cât şi repercusiuni mai puțin fericite. Dintre primele efecte, să amintim câteva: posibilitatea actorului social de a-şi manifesta dorințele şi a-şi defini, astfel, identitatea printr-un ataşament autoasumat, de a se elibera de constrângerile multiple şi de a parveni la o autonomie optimă, de a facilita integrarea lui într-o rețea informațională extinsă, de deschidere a apetitului pentru creativitate şi de sporire a sensibilității. Dintre consecințele problematice, să consemnăm adâncirea tendințelor de izolare prin disponibilizarea culturii în spațiile private, predispunerea la „lene” spirituală prin facilitatea consumului, posibilitatea alinierii gusturilor şi a masificării preferințelor, riscul dirijării conştiințelor etc. Nu e uitat faptul că industria culturală poate să degenereze în cultivarea artificială a nevoilor, a dorințelor, prin supradimensionarea imaginarului.

Cultura transmisă prin mass-media conține clişee, formule repetitive, comprehensibile, pe măsura omului mediu, dându-i acestuia senzația reconfortantă de „om cult”, de „sensibil”, de „informat”. Ea mai poate fi şi expresia unei difuzări inadecvate a marii culturi, a „masificării” culturii autentice, a unei carențe de supralicitare (de pildă, Mona Lisa reprodusă pe tricouri sau prosoape). Se produce un fenomen de banalizare culturală, de omogenizare a gusturilor care împinge similitudinea umană până la înfiorare.

Cultura de masă este un cumul uniform de stimuli culturali ce se propagă asemenea bunurilor de larg consum; este eterogenă, rudimentară, uniformă, conținând, deseori, „avortoni” ai culturii, fețe degradate ale acesteia, având o funcție accesorie, distractivă. Este adevărat că prin comunicare, expresia culturală este canalizată şi conotată ideologic, devenind, astfel, un veritabil instrument politic, vehiculând clişee comportamentale sau mituri conjuncturale. Publicul ce i se adresează, fiind un conglomerat nedefinit, nestructurat, „nevertebrat” valoric şi lipsit de orientare axiologică, se lasă uşor sedus şi manevrat. Masa, cu toate că din punct de vedere cantitativ cuprinde un număr mare de persoane, este manevrabilă, nu are personalitate, este un univers sfărâmat, atomizat. Spre deosebire de public, care prezintă o anumită specializare şi denivelare, masa este osmotică, inconsistentă, fără relief cultural.

Într-o societate postindustrializată, totul (se) comunică, (se) informează, ființează ca semn. Aici, rolul mass-media, prin publicitate, reclamă şi propagandă, este imens. Înseşi bunurile de larg consum comunică ceva despre virtualii lor utilizatori. Înainte de a fi înzestrate cu anumite funcțiuni, obiectele sunt semne arbitrare - confecționate cu acribie de mass-media - ce conferă utilizatorilor anumite ranguri sau statute poziționale. Consumul trece din sfera economicului în cea a simbolicului, părând să fie, mai

degrabă, un mod activ de relaționare prin alegeri, ierarhizări, permutări - o activitate migăloasă prin care se răspunde la frământări ce țin de subtectonici ascunse ale vremurilor noastre. Consumul este o „jonglerie" cu subînțelesuri în câmpul suprapopulat de mesaje, gata oricând să se scurtcircuiteze. Obiectele sunt aureolate de „bătăliile" retorico-simbolice ce se duc neîncetat pe seama lor. Consumația nu este numai o practică materială, ci şi o activitate de structurare a mediului în substanță semnificantă.

Produsul este prefațat/înconjurat de o imensă publicitate, aceasta acționând ca un metalimbaj ce „îngână" la nesfârşit posibilități, putințe, avantaje, miracole. Ea este comentariul nesfârşit asupra diversității funcției pe care banul o poate primi. Limbajul publicitar este metafora semnificațiilor posibile ce se ataşează banilor noştri. Acesta dă direcția de întrebuințare a banilor chiar înainte de a-i avea! Publicitatea ataşează mărfii-obiect o dorință-semn, adică o valoare nespecifică, precum tinerețea, luxul, puterea etc., cu o puternică funcție incitativă. Cumpărăm ceva nu că ne trebuie, ci pentru că ne creează iluzia că suntem mai tineri, mai frumoşi, mai puternici... sau chiar mai bogați! Achiziționarea dă frâu liber expansivității noastre. Cumpărăm cu atât mai mult cu cât ne simțim mai amenințați de neputința noastră. Cumpărăm ca să ne simțim în siguranță.

Realul ajunge să fie lecturat şi valorizat prin clişeele şi injoncțiunile presupuse de mass-media. Imaginea, prin sine, va transmite „mesaje" ale puterii sociale fiind simultan expusă determinărilor mitice, religioase, politice. Ea confecționează un produs, trezeşte anumite apetențe, face o nouă realitate, afectează ființa în străfundurile ei. Spotul publicitar, de pildă, exploatează cu perversitate cele mai fine pârghii psihologice, antrenând consecințe comportamentale dintre cele mai pernicioase. Tehnicile audiovizuale actuale sunt profilate nu numai pe transmisia şi reproducerea mesajelor, ci şi pe elaborarea şi intervenția propriu-zisă în aparatul nostru volitiv. De multe ori, această intervenție denaturează (deliberat!) mesajul, încât acesta nu mai este înțeles sau este decriptat într-un sens cu totul schimbat.

Pentru a deveni marfă de consum, obiectul trebuie să devină mai întâi semn, adică îşi va transcende şi desființa funcția sa imediată (de a servi la ceva). Relația cu obiectul trece printr-un imaginar construit cu grijă de o inginerie mediatică. Raportul nostru cu marfa-obiect este mediată de semnul care este pus în față şi care ni se prezintă întâi de toate. Semnul este mai presus de realitate. Relația cu obiectul nu mai este naturală ci, oarecum, artificială. Raportul cu lucrul nu se mai trăieşte; el se „topeşte" în obiectul-semn, care devine suficient sieşi. Obiectul dispare în spatele semnului său. Mai important decât lucrul devine efigia sa. Această manipulare a obiectelor, în activitatea de consum, poate fi anticipată şi controlată încă din faza producției propriu-zise, ce reuşeşte, la rândul ei, să pregătească viitorii consumatori, prin pârghii speciale, înainte ca produsul să existe. Prin mass-media, producția este anticipată, predeterminată şi pre-dimensionată de un consum ante-calculat, ipotetic, fictiv. Dar consumul fictiv are şanse de a deveni efectiv.

## O nouă fațetă a identității

O serie de critici la adresa spațiului virtual se bazează pe supoziția că acesta predispune la o disoluție a personalității, la o dezintegrare a eului, la o sărăcire a persoanei reale în raport cu îngrădirile cadrului tehnic ce o reflectă. Cu alte cuvinte, identitatea reală intră într-un con

de umbră în beneficiul alteia: identitatea virtuală. Mai concret, persoana prezentă pe un blog sau pe Facebook, de pildă, nu este identică cu cea care stă în spatele acestei prezentificări, că esența ei nu se mai regăsește în această transpunere, că poate fi uneori o distanță foarte mare între identitatea fizică și cea digitală, între ceea ce este în realitate și ceea ce pare a fi.

Fără să recurgem la definiții, vom spune că, din punct de vedere psihologic, identitatea este (și) o construcție, o devenire pe care persoana în cauză și-o asumă. Dincolo de un anumit dat (social, biografic, temperamental, experiențial) sau de un marcaj cultural, persoana este și o proiecție, o automodelare, o autopropulsie valorică spre un scop ce se desfășoară pe un anumit traseu, într-un anumit context. Atunci, de ce să excludem o fațetă a personalității noastre, facilitată de noile instrumente de „expandare" culturală, ce se extinde printr-o suplimentare a ceea ce suntem cu ceea ce am vrea să fim? În fond, și dimensiunea proiectivității noastre este o trăsătură ce se forjează și se concretizează prin intermediul acestui nou mijloc de comunicare. Nu este și această năzuință o latură a identității noastre …reale?

În raport cu identitatea reală, cea virtuală este una complementară, aspirantă, dilatantă, asumată ca proiecție – ce se împlinește sau nu. Poate fi și o identitate nouă, dată de manevrabilitatea unei tehnologii de înalt nivel, de performativitatea de a extrage din noi predispoziții sau valențe care până acum au stat ascunse sau au luat alte forme de manifestare prin diferitele expresii clasice (în plan artistic, emoțional, comunicațional). Nu este mai puțin adevărat faptul că ea poate fi și o realitate falsă, trucată, menită fie a deveni instrument de manipulare a altora – un fel de interfață mincinoasă – fie o pârghie de autoamăgire, de evadare spre o zonă a existenței noastre himerice, eterice, inaccesibile.

Se știe că în cyberspațiu apare riscul masificării, depersonalizării, dispersiei eului. Reacția la anonimizarea indusă de mediul comunicațional actual poate să constea și într-o accentuare a profilului individual, prin marcajul preferențial, atitudinal, comunicațional. Chiar dacă „limba" tehnologiei induce unificare (prin procedurile sau protocoalele pe care trebuie să le respecte utilizatorii), fiecare poate „glăsui" în felul propriu, „turnând" conținuturi diverse în structuri pre-formate. Nu este mai puțin adevărat faptul că înseși formele pot reuși să dinamizeze, să scoată la lumină „zăcăminte" particulare ale eului, să acceseze zone ale existenței noastre neluate în seamă, uitate, obnubilate. La o adică, identitatea virtuală se poate rabate spre sinele real, îl poate contura, reforma, propulsa.

Identitatea virtuală este una fluidă, extensivă, „descărnată" de un contingent care poate deveni un obstacol în raportul cu celălalt. În spațiul virtual maleabilitatea persoanei prinde noi contururi. Ea se reformulează cumulativ, printr-un joc al opțiunilor sau printr-un avânt către arătarea a noi fețe, dorințe, competențe. Este o realitate relațională, pentru că se construiește simultan cu identitățile – desigur, virtuale – ale celorlalți, prin preluarea unor sugestii, a unor dezvoltări tehnice, a unor inovații expresive etc. Într-un fel, o astfel de experiență poate fi și un preambul al vieții reale, o ocazie de a învăța roluri sociale, de a comunica cu altul, de a fi implicat preferențial, ideatic într-o serie de incitări ce vin dinspre diferite domenii. Această identitate construită se prezintă asemenea unui avatar, ca o replică a personalității suportată de noul

cadru de relaționare. În raport cu identitatea reală, postura virtuală o potențează pe prima, fasonând-o în raport cu o normativitate ideală - dorită, visată, agreată, întărită sau plăcută de ceilalți (de meditat la puterea motivantă a Like-urilor!...). Acest gen de prezență virtuală este un mod de a-ți gestiona eul social, de a descoperi ce merită să arăți și altora, de a-ți „marketiza" ieșirea pe arena publică, de a învăța și a te acomoda la pulsul tehno-cultural al vremii.

Identitatea virtuală poate fi gestionată de sine, prin construirea voluntară a unor „dublete" virtuale (ce singuri ni le „formatăm" și „informăm"), sau de către alții, prin intermediul unor documente oficiale obligatorii, al unor bănci de date, la nivelul unor instituții specializate (poliție, primării, diferite agenții etc.) (Nu mai vorbim și de ingineriile prin care se fabrică personalități – politice, artistice, economice etc. - de către întreaga mass-medie, dar asta e o altă poveste!…).

Pericolul adus de identitatea virtuală constă în cantonarea noastră doar în această ipostază, în neglijarea îmbogățirii personalității reale, în substituirea identității concrete cu una abstractă, himerică, falsă, periculoasă. Până a ajunge la o identitate virtuală, trebuie să ne-o formăm și să ne-o consolidăm pe cea care se manifestă ca atare. Cu cât ne vom îngriji de personalitatea reală, cu atât vom fi mai liberi și mai capabili să ne-o întreținem (și) pe cea virtuală!

## Referințe bibliografice

1. Cucoş C., *Informatizarea în educație. Aspecte ale virtualizării formării*. Iași: Editura Polirom, 2006;
2. Cucoş C., *Educația. Iubire, edificare, desăvârşire*. Iaşi: Editura Polirom, 2008;
3. Cucoş C., *Educația. Experiențe, reflecții, soluții*. Iaşi: Editura Polirom, 2013.

***Recenzent:*** *Viorica Andrițchi, doctor habilitat, conferențiar universitar, IȘE*

***Tatiana CALLO***
(Republica Moldova)

# RELAȚIA *LIMBĂ-VORBIRE* ÎN ESENȚIALIZAREA DIATOPICĂ A *VORBITORULUI CULT*

*Obiectivul de bază al articolului este formularea unei viziuni pedagogice privind necesitatea abordării raportului limbă-vorbire în vederea esențializării noțiunii de vorbitor cult al limbii române şi ralierii la rigorile europene a educației pentru limbi. Normativitatea didactică a limbii, funcționalitatea ei, predarea normelor vorbirii în şcoală, cadrele complexe ale vorbirii etc. sunt doar câțiva factori ce reperează coordonatele vorbitorului cult: congruență; corectitudine; adecvanță (potrivire); oportunitate; exemplaritate; varietate; convenabilitate; deontologie; liberă acceptare.*

***Cuvinte-cheie:*** *vorbire, vorbitor cult, normă a vorbirii, cadre ale vorbirii, educație lingvistică, coordonate ale vorbitorului cult, lingvistică a vorbirii.*

O abordare complexă a noțiunii de *vorbitor cult* al limbii române presupune mai multe *acțiuni interpretative*, adică explicarea esenței acesteia. Deci, nu ne vom limita la o simplă descriere, ci vom introduce o privire critică, care va motiva alegerea făcută şi va dezvălui, prin viziunea formulată, cauza necesității abordării pedagogice a raportului limbă-vorbire în esențializarea noțiunii de *vorbitor cult*, reducând, astfel, aspectele negative ale ritmurilor şi virtualităților sale, defavorizată în Europa până în secolul XX şi care a ajuns la un mare „impas" în secolul XXI, secol al digitalizării totale. Vorbirii i se acordă astăzi, aşadar, un nou statut, ce răstoarnă raportul stabilit pe o perioadă îndelungată în tradiția lingvistică europeană, iar una din traiectoriile acestei direcții se află fără îndoială în lingvistica lui E. Coşeriu [10, p.18]. Necesitatea consolidării unei ***lingvistici a vorbirii*** se impune cu stringență în explicarea limbii, deoarece punctul de plecare trebuie să-l constituie chiar vorbirea. Importanța pe care o atribuie E. Coşeriu vorbirii se explică prin faptul că aceasta este *cu mult mai cuprinzătoare decât limba.* Vorbirea înglobează atât propriile circumstanțe, limba fiind lipsită de acestea, cât şi activități nonverbale complementare (mimica, gesturile, comportamentul etc.).

Clarificarea mizelor acestei noțiuni şi identificarea analizelor necesare, fără a aluneca în pericolul absolutizării unei singure perspective, considerată a fi unica corectă, devine o sarcină de prim ordin în condițiile modernizării şcolii şi ralierii acesteia la rigorile europene. Scopul este de a oferi specialiştilor în educația lingvistică şi literar-artistică unele repere de precizare şi clarificare teoretico-aplicativă, în vederea unor construcții pedagogice care au în vedere limba română în calitatea sa de instrument al culturii şi al verbalizării umane.

Dacă pornim de la ideile coşeriene, primul pas, evident, este de a face o deosebire netă între ***limbă*** şi ***vorbire***, ca o distincţie importantă, deoarece *realizările limbii în vorbire semnifică mai multe aspecte, care nu depind de cunoaşterea limbii* [2, p.13]. Această deschidere epistemică a savantului urmează să fie patentată în demersul formativ al ***educaţiei lingvistice***, luând afirmaţia respectivă drept reper axiomatic autentic.

Raportul *limbă-vorbire* este, în acest context, una din chestiunile primordiale ale teoriei sale structuraliste şi a idealismului lingvistic, care, până la urmă, se „unesc" într-o *lingvistică integrală*. Autorul fie că pune accentul pe limbă, fie că dezvoltă într-o manieră proprie coordonatele vorbirii, care, printr-o analiză cvasieducaţională, îşi propune să rezolve o logică imanentă a limbajului. Cu atât mai mult că savantul îşi pune întrebarea care este locul acestei distincţii într-o lingvistică ce aspiră să dea seama de toată *realitatea limbajului*, adică şi de vorbire.

E. Coşeriu inversează teoria saussuriană pleacând nu de *la limbă, ci de la vorbire* şi ia vorbirea ca realitate în care se fac distincţiile şi în care se găseşte această dimensiune, fără îndoială esenţială, care este *limba* [Ibidem, p.14].

Întrebarea rezidă în faptul că dacă F. de Saussure consideră limba măsură a tuturor celorlalte *manifestări de limbaj*, atunci E. Coşeriu *ia vorbirea ca măsură* şi limba însăşi „s-o găsim în vorbire". Răsturnând principiul lui F. de Saussure, savantul a avut nevoie să distingă niveluri în vorbire, în tehnica vorbirii, adică în acel *„a şti să faci",* acea ştiinţă care are bază intuitivă, însă este foarte sigură. După cum afirmă el, noţiunea de *limbă ca tehnică a vorbirii*, ca tehnică deschisă care poate fi realizată şi în ceea ce încă nu a fost realizat până acum, a venit din filosofie. „Pe mine mă interesa să văd ce este limba ca *sistem de posibilităţi* şi *ca tehnică dinamică* şi limba *ca tehnică realizată, care este obligatorie;* obligatorie în sens social, adică nu ţi se impune ca o constrângere, ci ***se impune ca un angajament pe care îl iei când vorbeşti o limbă***, când vorbeşti în acord cu normele acestei societăţi şi cu normele acestor tradiţii, ce conţin mai multe trăsături, care nu sunt necesare din punct de vedere funcţional. Pentru mine nu era o chestiune de delimitare în *sens orizontal*, ci de distincţie în *sens vertical*, al tehnicii, anume de planuri ale structurii: un plan de structuri deschise şi de deosebiri care sunt făcute în limbă şi un plan de fapte deja realizate, de acord cu aceste structuri" [2, p.17].

În toate actele vorbirii – *vorbirea, posibilitatea de a vorbi, vorbitul* (ce s-a vorbit) avem *produsul*, însă nu putem să arătăm *limba ca produs* [Ibidem, p.65-66]. Pentru vorbitor, limba este un ansamblu de posibilităţi pentru o vorbire viitoare, este dinamică, deschisă spre viitor. Prin urmare, savantul constată că în loc să se considere limbă, sistemul limbii pur şi simplu se realizează în vorbire, deci trebuie să inversăm termenii şi să spunem că mai întâi e vorbirea, care este mai complexă şi care conţine mult mai mult decât limba, decât sistemul limbii şi că sistemul este o dimensiune a vorbirii, nu vorbirea este o realizare a sistemului, mai mult sau mai puţin cu defecte [2, p.81].

Trebuie să insistăm asupra faptului ***că a fi nevoit să foloseşti o limbă (o limbă literară)*** nu este deloc o ştirbire a libertăţii, cum se crede adesea: ***libertatea are nevoie de limbă pentru a-şi realiza istoric finalitatea expresivă.*** Limba este condiţie sau instrument al libertăţii lingvistice ca libertate istorică şi un instrument de care dispui - nu constituie închisoare sau lanţuri. ***Vorbirea*** este activitate expresivă liberă care se desfăşoară pe axele a două

solidarități: solidaritatea cu tradiția şi solidaritatea cu auditorul [1, p. 63]. Limba se reface pentru că vorbirea se bazează pe modele anterioare şi înseamnă *a vorbi şi a înțelege*; se depăşeşte prin activitatea lingvistică pentru că ***vorbirea este întotdeauna nouă***; se reînnoieşte pentru că înțelegerea înseamnă a pătrunde dincolo de ceea ce se ştia în limba dinaintea actului vorbirii. Limba reală şi istorică este dinamică pentru că activitatea lingvistică nu înseamnă *a vorbi şi a înțelege o limbă,* ci înseamnă a *vorbi şi a înțelege ceva nou* prin mijlocirea unei limbi. De aceea, limba se adaptează la necesitățile de exprimare ale vorbitorilor şi continuă să funcționeze ca limbă în măsura în care se adaptează [Ibidem, p. 96]. Astfel, limba este un fapt social, specific uman, interindividual, corespunzând prin aceasta modului de a fi al omului, iar manifestarea specificului este tocmai limbajul [3, p. 40].

Coşeriu deosebeşte în limbaj trei niveluri: vorbirea în general (*saber linguistica, elocutional*), nivelul limbii (*saber idiomatico*) şi nivelul discursului sau al textului (*saber expresivo*), adică să ştii să vorbeşti în anumite circumstanțe. El afirmă necesitatea creării unei *lingvistici a vorbirii*, care ar include:

- principiile generale ale gândirii în vorbire;
- principiile de cunoaştere a lucrurilor în general;
- cunoaşterea modului de a trece de la sistemul limbii, la vorbirea într-o anumită situație.

Cu aplicare la educația lingvistică, savantul vede realizarea unei *lingvistici a vorbirii* doar prin ***atitudinea vorbitorului față de limbă*** şi dezvoltarea ***normelor vorbirii:***

- *congruență* (pentru vorbirea în general);
- *corectitudine* (pentru vorbirea la nivelul limbii). A vorbi cu incorectitudini înseamnă a-l insulta pe celălalt, a nu-l lua în considerație, adică poți să vorbeşti oricum. Aceasta înseamnă să nu iei în serios activitatea lingvistică şi să nu te iei în serios pe tine însuți. Şi atunci când spui că poți vorbi oricum, înseamnă că, implicit, te disprețuieşti pe tine însuți;
- *adecvanță* (ceea ce este adecvat/potrivit) la nivelul textului;
- *deontologia limbajului* (normele interne, intrinseci ale limbajului considerate de către vorbitori; normele limbajului în general);
- *exemplaritatea* (limba standard, limba exemplară);
- *varietatea,* care corespunde dimensiunilor creativității limbajului [2, p. 21-22].
- *norme la libera acceptare de vorbitori*, o normă pentru care te hotărăşti [Ibidem, p.103].

Un alt domeniu, la fel de important, în teoria lui E. Coşeriu, care se manifestă într-o intensificare a raporturilor dintre *limbă şi vorbire,* este cel al noțiunii de *limbă funcțională*, pe care savantul o defineşte ca pe un sistem lingvistic omogen, unitar, ce, în acelaşi timp, este: (a) *sintopică* (nu prezintă diferențele în spațiu); (b) *sinstratică* (fără diferențe socioculturale); (c) *sinfazică* (este un singur stil de limbă). El afirmă că aceasta este limba care funcționează în mod imediat în vorbire. În fiecare punct al vorbirii se realizează o anumită limbă, o anumită opoziție [2, p.25- 26]. Această limbă mai poate fi numită *exemplară, unitară,* ea reprezentând comunitatea întreagă şi vorbitorul care vorbeşte pe un plan al întregii comunități, şi anume *acest fapt poate justifica planificarea lingvistică şi* ***normativitatea didactică a limbii*** [Ibidem, p.27]. Raportată la sistemul lingvistic, evidențierea unei limbi funcționale are drept scop fundamental tinderea spre construcții verbale funcționale în vederea asigurării vorbirii culte şi aceasta ar suna în felul următor: ***O limbă funcțională ar fi româna***

***literară, la nivelul cultivat al stilului colocvial.***

Revenind la vorbire, trebuie să menţionăm că „ştiinţa" lingvistică, faptul de a şti să vorbeşti şi să înţelegi ceea ce se vorbeşte, nu este o „ştiinţă" teoretică şi nu poate fi motivată în toate compartimentele sale. Totuşi, în orice vorbitor care îşi vorbeşte limba există o „ştiinţă" clară şi precisă. Ea aparţine unui tip de ştiinţă sigură, dar nu poate fi justificată, sau se poate îndreptăţi doar parţial, deşi *simpla „ştiinţă" de a vorbi o limbă se învecinează*, într-o parte, cu o „ştiinţă" latentă, în care intră tot ceea ce vorbitorul ştie într-un mod nesigur şi, în cealaltă parte, cu o „ştiinţă" distinctă adecvată, care este a gramaticianului (a lingvistului) şi a vorbitorului însuşi ca gramatician [1, p.52].

În acest context de referinţă, E. Coşeriu insistă pe ideea că atunci când e vorba de ***educaţia lingvistică***, mai ales „când se predă limba naţională, care este limba prin care vorbitorul învaţă şi normele limbii, în general, şi normele discursurilor, atunci, pentru aplicare, înseamnă că nu e vorba de predat numai gramatică, numai această omogenitate la nivelul limbii, ci e nevoie să se prezinte şi vorbirea în general, *normele vorbirii* în general şi *normele discursului.* Limba este un adverb, o modalitate a vorbirii, deci se găseşte în vorbire. Şi se poate delimita numai ca formă de cunoaştere a limbii la subiectul vorbitor, pe când dimensiunea în concret o aflăm ca dimensiune a vorbirii" [2, p.28-29]. În vorbire, afirmă savantul, ***foarte multe momente depind de cunoaşterea lucrurilor, de ce ştim despre lume.*** Nimeni nu poate vorbi în afara conţinutului conştiinţei, şi acesta trebuie să fie şi să conţină toată experienţa pe care a avut-o şi tot ce s-a gândit şi s-a imaginat [Ibidem, p. 48].

Când spunem *contribuţia „cunoaşterii lucrurilor" la vorbire*, nu trebuie să înţelegem cunoaşterea ocazională şi situaţională a stărilor de lucruri, ci cunoaşterea lucrurilor în mod universal valabilă. Este destul de dificilă identificarea unei matrice sau a unui ansamblu al acestor reguli/aspecte comune universal valabile, însă de existenţa lor n-ar trebuie să se mai îndoiască nimeni [8, p.86].

Opoziţia dintre limbă şi vorbire este, aşadar, absolută, însă limba şi vorbirea sunt interdependente şi, mai mult chiar, se întrepătrund în mod intim. Vorbirea este o activitate exercitată universal, având în primul rând scopuri *efectiv utilitare.* Limba este bagajul de material lingvistic pe care oricine îl posedă atunci când abordează vorbirea, când se apucă să vorbească.

Aşadar, putem stabili faptul că „limba" nu ia naştere decât prin „vorbire"; că în vorbit coexistă „fapte de limbă" şi „fapte de vorbire"; că „limba" poate fi considerată, în plan abstract, ca existând în afara vorbitului şi independent de vorbire (cel puţin din punct de vedere statistic), în timp ce vorbirea nu poate fi concepută în afara limbii şi independent de ea, de vreme ce limba reprezintă însăşi forma vorbirii, „schema" ei.

Din analiza lui A. Gardiner, reies o serie de idei şi de constatări edificatoare pentru problema respectivă: 1) limba există ca „formă" în vorbitul însuşi; 2) „faptele de limbă" sunt constatate şi distinse în mod concret numai în vorbit; 3) sunt „fapte de limbă" nu numai cuvintele, ci şi funcţiile şi modelele sintactice, ca „scheme neaplicate"; 4) „limbajul individual" (sistemul de acte lingvistice ale unui individ) are caracter de „limbă"; 5) vorbitul este o activitate care se bazează pe o „ştiinţă"; 6) este posibil şi se justifică să dăm numele de „vorbire" unui aspect particular al vorbitului; 7) „vorbirea" ca „vorbit" este, într-o anumită măsură, „limbă" sau, dacă nu, nu este nici măcar vorbitul, nu este activitate

lingvistică propriu-zisă, ci este ceva care o precedă [4].

V. Brandal, în schimb, distinge patru concepte în locul celor trei saussuriene (langage = langue -parole):

1) „limbajul" (langage) sau capacitatea generală de a crea semne;

2) „vorbitul" (parole), adică activitatea de a vorbi;

3) „limba" (langue), sistem de semne simbolice, care se impune indivizilor şi care, ca ideal sistematic, se găseşte la baza oricărui act de parole;

4) „vorbirea" (discours) - totalitate ritmică ordonată în timp şi, prin urmare, ireversibilă, un ansamblu asimetric, caracterizat prin finalitatea spre care tinde, prin sensul sau orientarea sa, prin voința sa constantă de exprimare [4].

Una din probleme relevă necesitatea utilizării ***cadrelor complexe*** în vorbire [2, p.135-136]:

- *situația,* coordonatele spațiale şi temporale care sunt create prin vorbire: când vorbeşti, imediat *ceva* devine *aici* şi *acum* şi altceva devine *atunci* şi *acolo*, înainte sau *după, acesta* sau *acela* etc. Toate acestea sunt determinate în coordonatele vorbirii;
- *contextul*, cadrul în care limbajul este efectiv întrebuințat (contextul fizic imediat, contextul empiric, istoric, cultural);
- *ambientul (spațiul /regiunea*) – zona de valabilitate a unui semn, în raport cu ceea ce poate numi semnul; ambientul este spațiul sociocultutal;
- *universul (discursului),* spațiul real sau ontic, ce reprezintă lumea în care sau despre care se vorbeşte.

E. Coşeriu menționează despre activitatea lingvistică ca ***facultate de a vorbi***, definită de limbajul general; ***capacitatea de a vorbi,*** reprezentată de limbaj ca potență [10, p. 128].

Învățarea limbii române l-a preocupat în special pe E. Coşeriu, care a tratat diverse aspecte ale acestei probleme din perspectiva coerentă şi riguroasă a *lingvisticii integrale.* Astfel, modul în care se însuşeşte prima limbă este unul creator: *se învață creând*. La acest aspect s-au referit W. von Humboldt, B. Croce, G. von der Gabelentz afirmând că în realitate nu se învață o limbă, ci ***se învață [cum] să creezi într-o limbă*** [10]. Coşeriu insistă în multe locuri asupra a ceea ce ar trebui să înțelegem prin *semnificat* şi asupra modalității în care se creează ori se învață semnificatele. Încă de la Aristotel, s-ar cuveni să se ştie că ***semnificatul de limbă*** este „conținutul unitar de conştiință", conceptul „care face posibilă şi justifică, prin intermediul aceleiaşi expresii, desemnarea tuturor obiectelor recunoscute ca ținând de (sau ca fiind raportabile la) aceeaşi „specie". Semnificatul ia naştere printr-o operație a intelectului, o intuiție globală a unui mod de a fi. În acelaşi timp, Coşeriu avertizează că semnificatul nu este „dat" de context, ci de cunoaşterea limbii. Fără îndoială, semnificatele se învață în contexte. Dar nu trebuie confundate condițiile empirice ale învățării cu cele de cunoaştere a limbii. Învățarea unei limbi este întotdeauna o activitate creativă: ceea ce se experimentează este, în fiecare caz, o desemnare particulară şi în întregime determinată; iar ceea ce se învață (adică, ceea ce se creează plecând de la această desemnare particulară) este un semnificat, o posibilitate nesfârşită de desemnare, în care desemnarea experimentată nu-i decât un exemplu" [9].

Părerea lui Coşeriu este că pentru a remedia situația actuală a ***educației lingvistice*** trebuie luate în considerație trei lucruri***:***

**a.** să se dedice / să se aloce mai mult timp învățării limbii în şcoală;

**b.** profesorii, indiferent de materia predată, să fie, în acelaşi timp, şi „profesori de limbă", îngrijindu-se şi de exprimarea lingvistică din / în cadrul fiecărei discipline în parte;

**c.** să fie combătută în mod public atitudinea negativă – existentă şi azi – faţă de educaţia lingvistică [9].

Pentru a elimina o serie de confuzii şi erori, E. Coşeriu afirmă că problema predării trebuie pusă înainte de toate ca chestiune a *obiectului* („ce") care se predă şi a *obiectivelor* („pentru ce") învăţării, şi nu a metodelor, întrucât acestea constituie o problemă secundară din punct de vedere raţional: „Nu pentru că ar fi mai puţin importantă, ci pentru că nu se poate pune cu temei ***decât după delimitarea obiectului şi a obiectivelor învăţării***. În fapt, metodele analitice se evaluează în funcţie de adecvarea lor la obiect, iar metodele didactice, în funcţie de adecvarea lor la obiective." Obiectul trebuie să cuprindă: a) ceea ce elevii pur şi simplu *nu cunosc*; b) ceea ce *cunosc doar în mod intuitiv*, şi care trebuie transpus în planul reflexivităţii. În cazul limbii materne, obiectul, pe de o parte, depăşeşte „limba" propriu-zisă, iar, pe de altă parte, nu este bine delimitat în planul limbii. Din acest motiv, şi obiectele învăţării rămân imprecise: „Adesea se porneşte de la ideea că elevul cunoaşte deja limba naţională şi i se predă, dincolo de orice, o metodă pentru a o descrie şi a o analiza; metodă care, de cele mai multe ori, se reduce la o nomenclatură pentru lucruri care se presupun a fi ştiute sau identificate intuitiv". Altfel spus, elevii nu învaţă „limbajul", ci mai degrabă un „metalimbaj" lingvistic şi gramatical [Ibidem].

Dar *a şti să vorbeşti* nu înseamnă doar să cunoşti „limba" ca atare. Aşa-numita „competenţă lingvistică", „ştiinţa" de care fac uz vorbitorii în activitatea vorbirii, cuprinde, la un prim palier, un plan *biologic* şi unul *cultural*. Importanţă prezintă, într-adevăr, ***planul cultural.*** Când vine vorba de acesta, se presupune în mod tacit că profesorul de limba maternă se cuvine să fie profesor de „limbaj", nu doar de „limbă" (adică să stăpânească la modul reflexiv cele trei tipuri de competenţă lingvistică: *nivelul universal-cunoaşterea elocuţională* (a şti să vorbeşti în general, în conformitate cu regulile gândirii şi cunoaşterea lucrurilor), *nivelul istoric - cunoaşterea idiomatică* (a cunoaşte o anume limbă istorică) şi *nivelul individual - cunoaşterea expresivă* (a şti să elaborezi discursuri în situaţii determinate). Pentru fiecare dintre ele există (în aceeaşi ordine) norme de *congruenţă*, *corectitudine* şi *adecvare* (sau *potrivire*).

Or, Coşeriu a observat mai multe deficienţe de exprimare ale vorbitorilor de limbă ce încalcă normele corespunzătoare cunoaşterii elocuţionale şi cunoaşterii expresive. Deci, nu ar fi vorba de o „necunoaştere a limbii", ci, de cele mai multe ori, de necunoaşterea sau desconsiderarea normelor elocuţionale ori expresive. Profesorul de limbă maternă se confruntă cu *atitudinea negativă* a altora chiar din rândul celor culţi, faţă de obiectul muncii sale. Conducându-se şi ei după principiul „se poate vorbi oricum, atâta timp cât se înţelege", nici profesorii care predau alte discipline nu se obosesc să corecteze greşelile elocuţionale sau expresive din scrierile elevilor (deşi le semnalează uneori), de vreme ce „conţinutul" acelor lucrări le apare acceptabil. Pretextul lor este că o astfel de chestiune se cade a fi în sarcina profesorului de limbă.

În calitatea sa de „ştiinţă" transmisibilă şi nu de o simplă abilitate strict personală, „ştiinţa" lingvistică este *cultură*. Aceasta înseamnă că, pe lângă faptul că serveşte ca fundament culturii nelingvistice şi o „reflectă", pe lângă faptul că este actualitatea culturii, însăşi ea este cultură. Într-adevăr, prin intermediul limbajului omul nu numai că dobândeşte cunoştinţe despre lucruri, dar şi despre limbaj. În acest sens, aspectul cultural al limbii este limba însăşi ca „ştiinţă" lingvistică.

Limba reprezintă un mijloc sigur în formarea spiritului, deoarece nu se poate

concepe o activitate spirituală fără ajutorul ei. Toată gândirea și creația umană sunt legate de limba pe care o vorbește. Există un domeniu de cultură în care limba nu-și poate valorifica dreptul ei. De multe ori cultura unui individ se măsoară după forma limbii pe care o vorbește. Între limbă și cultură există o reciprocitate: *limba ajută culturii și cultura ajută limbii*. Limba, ca expresie a spiritului și ca mediu de înțelegere între oameni, reprezintă atât un produs al minții cât și al tuturor facultăților care constituie sufletul omenesc. Prin urmare, la producerea actului vorbirii, care se face prin aplicarea limbii, noi *nu trebuie să ținem seama numai de simpla formulare a ideilor, dar și de raportul ce există între acestea și sensibilitatea noastră*.

Studiind ***vorbirea cultă*** și fiind preocupat de modalitățile de constituire, funcționare, prezervare și continuă edificare a acesteia, prin acomodarea la realitatea limbii, a gândirii și a societății, Quintillian identifica patru caracteristici și călăuze ale aspectului literar: *consuetudo, ratio, auctoritas, uetustas*. Prin relațiile de colaborare dintre acestea se țes dominantele de conduită a vorbitorului cult. Obișnuința, susținea Quintillian, este cel mai sigur magistru al vorbirii, vorbirea trebuind să servească *obișnuința și cuviința*. Vorbitorul cult se mai supune autorității uzului pe care îl avusese strămoșul înțelept, dar și acomodărilor la cerințele realității, reflectate prin uzul contemporanului înțelept. Conștiința superiorității culturii edificate și a instrumentului lingvistic de edificare și exprimare a acesteia îl face pe Quintillian să refuze tendințele din limba celor neinstruiți, dezvoltarea naturală fără intervenția spiritului, arătându-se preocupat de apărarea *aspectului cult* în fața variabilității naturale a vorbirii [7].

Scoaterea aspectului cult de sub influența determinismului natural și trecerea sa sub autoritatea omului instruit, apt să-și edifice un limbaj bazat pe norme raționate, rezultat al structurării unor principii, în coerență cu spiritul limbii, indică o concepție în cadrele căreia uzul este gândit ca asentiment al învățaților, dezvoltarea *instrumentului normă* făcându-se sub supravegherea avizată a celor instruiți. Altfel spus, vorbirea este furnizorul de material și de posibilități, rațiunea este factorul modelator prin care instrumentul numit *aspect cult* se edifică sub imperiul anumitor principii, care armonizează spiritul limbii cu nevoile de exprimare superioară, iar obișnuința are rolul de a asuma, a fixa și a prezerva ceea ce uzul astfel creat reține și conține. *Obișnuința este componenta naturală, dar cenzurată de rațiune* și supusă *autorității*. Vorbitorul instruit se preocupă de îngrijirea și cultivarea limbii, transfigurate în formele acelui instrument superior de comunicare, întrucât el contribuie la edificarea ființei umane, în toată complexitatea ei [Ibidem].

Constituit prin esențializarea variantelor orală și scris ale limbii naționale, spectrul literar depășește limba comună și se constituie în aspect elaborat, îngrijit, selecționat, normat pe baze raționale. Luând naștere în urma unor procese de rafinare și raționalizare a limbii comune conștientizate, această variantă este caracteristică vorbitorilor instruiți, care acționează asupra limbii și o utilizează în conformitate cu anumite principii raționate, în vederea atingerii anumitor scopuri. Efortul, așadar, de constituire a aspectului literar este unul conștient, orientat rațional, prin el edificându-se și ființa umană, ca ființă cultural-spirituală. Prin faptul că are a servi împlinirii anumitor necesități socioculturale și funcționale. Capacitatea de a vorbi este naturală (o calitate inerentă a omului***), transformarea în competență*** și, mai cu seamă, rafinarea ***acestei competențe,*** însă ține de instrucție, de educație, acte ce se bazează pe cunoașterea, deprinderea și împlinirea în act a unor norme [Ibidem].

Așadar, *normele organizează vorbirea* în funcție de esența și virtualitățile sistemului, dar privind la necesitățile instrumentului de comunicare. În acest context,

principala grijă a normelor este de a se feri de înglobarea aleatoriului vorbirii, a accidentului, a discontinuităţii, a incoerenţei, căutând, prin selecţie, structurile şi arhitectura proprii sistemului, ordinea şi simetria, totul pentru a obţine concizie, claritate, modalităţi superioare de exprimare a unor conţinuturi nobile şi complexe, eleganţă.

## Referinte bibliografice


1. Coşeriu E., *Sincronie, diacronie şi istorie. Problema schimbării lingvistice.* Bucureşti: Editura Enciclopedică, 1997;
2. Coşeriu E. , *Lingvistica integrală*. Bucureşti: Editura Fundaţiei Culturale Române, 1996;
3. Coşeriu E., *Sincronie, diacronie şi istorie*. Bucureşti: Editura Enciclopedică, 1997;
4. Coşeriu E., *Teoria limbajului şi lingvistica generală: 5 studii*. Bucureşti: Editura Enciclopedică, 2004;
5. Coşeriu. E., *Deontologia şi etica limbajului*. În: Revista *Limba română*, 2002, nr. 10;
6. Coşeriu E., *Omul şi limbajul său*. Iaşi: Editura Universităţii „A.I. Cuza”, 2009;
7. Gafton Al., *Principiul diacronic în edificarea normei literare*. În: Colocviul „Limba română: controverse, delimitări, noi ipoteze”. Bucureşti, 2010, media.lit.uaic.ro/gafton/criteriuldiacronic.pdf;
8. Munteanu C., *Noematologia lui B.P.Hasdeu: o anticipare a skeologiei lui E.Coşeriu*. În: Philologica Jassyensia, 2013, nr. 2(18), p. 85-94;
9. Munteanu C., *Cum se învaţă o limbă* (după Eugeniu Coşeriu). În: Revista *Limba română*, 2011, nr.3-6;
10. Munteanu E., *Eugenio Coseriu. Fundamente filosofice ale unei „lingvistici generale”*. În: Ideea europeană în filosofia românească (I), Revista Hermeneia. Iaşi: Editura Fundaţiei AXIS, 2005, p.126-135;
11. Păduraru C., *E.Coşeriu. Contribuţii la pragmatica lingvistică*. Iaşi: Lumen, 2009.


***Recenzent:*** *Nelu Vicol,*
*doctor, conferenţiar universitar, IŞE*

***Natalia SOFRONIE***
(Republica Moldova)

# NOȚIUNEA DE COMPETENȚĂ LITERARĂ ÎN TAXONOMIA COMPETENȚELOR

*După apariţia conceptului de competenţă în contextul ştiinţelor educaţiei, pentru studiul literaturii, apare necesitatea introducerii unui termen specific învăţării literare. Astfel, în acest articol ne propunem să identificăm limitele competenţei caracteristice literaturii, denumirea acesteia şi indicatorii săi de dezvoltare. Propunem clasificarea celor din urmă pe trei niveluri: minim, mediu şi avansat.*

***Cuvinte-cheie:*** *competenţă, indicatori, competenţă literară, studiu al literaturii.*

Conceptul de competenţă este indispensabil atunci când punem în discuţie aspiraţiile didacticii moderne şi ale ştiinţelor educaţiei în general. Pornind de la această premisă, ne propunem ca în continuare să elucidăm diferitele ipostaze ale acestei noţiuni, începând de la termenul de competenţă - la cel de competenţă literară. Această recentă abordare prezintă un nou aspect al învăţării, care urmează a fi de durată şi mai activ. Sistemul educaţional defineşte competenţele necesare a fi dezvoltate la fiecare etapă a parcursului învăţământului: preuniversitar, universitar şi cea a învăţării pe parcursul vieţii. Unul dintre primii autori care a pus în discuţie acest subiect pare să fie Roegiers, care vorbeşte despre exigenţa integrării obiectivelor educaţionale. N. Chomsky este primul autor care identifică noţiunea de competenţă cu semnificaţia aptitudinii de a produce şi a înţelege un număr infinit de enunţuri, reguli, principii, acţiuni, moduri sau modele practice de comportament, strategii preferenţiale şi stiluri productive în profesie. Pe plan evolutiv, acest termen capătă noi accepţii şi noi interpretări.

Cercetătorul autohton Vl. Guţu, afirmă că sistemul de noţiuni cu referire la abordarea competenţelor încă nu s-a finalizat, însă Reforma din 2010 identifică tendinţele caracteristice învăţământului orientat spre competenţe:

- Sensul învăţământului constă în dezvoltarea la elevi a capacităţilor de a rezolva autonom problemele din diferite domenii de activitate în baza experienţelor sociale şi a celor individuale;
- Sensul organizării procesului de învăţământ constă în crearea condiţiilor de formare la elevi a experienţelor de rezolvare autonomă a problemelor cognitive, comunicative, manageriale, valorice etc.;
- Sensul evaluării rezultatelor şcolare rezidă în aprecierea nivelului de educaţie/formare a elevului [5, p. 72].

Din cele menţionate mai sus rezultă că: deşi abordarea pe competenţe este un subiect cât se poate de actual, acesta nu este pe deplin elucidat şi creează anumite

confuzii conceptuale. Din acest motiv ne propunem să prezentăm câteva definiții ale conceptului de competență:

- „un „set" de capacități de a acționa/activa în situații nedeterminate [Ibidem, p. 75];
- „capacitatea de a soluționa corespunzător o problemă, de a lua decizii potrivite, de a îndeplini o misiune sau de a practica o profesie în condiții bune şi cu rezultate recunoscute drept bune" [6, p. 77];
- „capacitatea de a traduce deciziile în acțiuni, în fapte, de a realiza ceva corect, bine, util" [8, p. 7];
- „ansambluri integrate de abilități şi capacități de aplicare, operare şi transfer al achizițiilor, care permit desfăşurarea eficientă a unei activități, utilizarea în mod funcțional a cunoştințelor, deprinderilor şi priceperilor în diferite contexte formale, nonformale şi informale" [3, p. 98];
- „capacități, care sunt puse în aplicare, utilizate în diverse situații, potrivit regulilor atribuite (asumate) pentru rezolvarea cu succes a diferitor sarcini, probleme, acțiuni în mod rațional şi creativ" [9, p. 203-205];
- „competența presupune a şti şi a putea să faci, apare ca o rezultantă a cunoştințelor, priceperilor, deprinderilor şi atitudinilor, prin care se asigură realizarea cu succes a acțiunii în fiecare din momentele ei. Ceea ce defineşte în mod esențial competența, pe lângă faptul că se manifestă ca o posibilitate demonstrată şi demonstrabilă prin fapte cognitive sau acționale ale subiectului, este că ea invocă organizări/reorganizări continui ale structurilor existente de cunoştințe, capacități, priceperi, deprinderi, atitudini" [12, p. 65].

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi tratează noțiunea de competență ca pe o „totalitate cunoştințelor, deprinderilor şi caracteristicilor unei persoane care îi permit să înfăptuiască anumite acțiuni" [1, p. 15].

Conform afirmațiilor autorului Aurel Soare, multiplele accepții ale termenului de competență, care sunt întâlnite în spațiul ştiințific, au condus la discriminarea semnificației pedagogice a acestui termen:

a) un savoir-faire general, desemnând abilități generale, transversale, necesare elevului în vederea prelungirii studiilor, această concepție este promovată de şcoala latină, adepții căreia consideră că şcoala trebuie să dea elevilor competențe de bază şi să formeze generalişti;

b) un savoir-faire disciplinar este un concept promovat de şcoala anglo-saxonă, adepții căreia au viziuni mai pragmatice asupra educației şi care văd în şcoală o instituție menită să-i pregătească pe toți pentru viață;

c) un ansamblu integrat de aquis (cunoştințe, abilități, motivații) disciplinare de bază, indispensabile individului, care îi permit să facă față unei situații de viață şcolară sau socială (şcoala de la Geneva)" [12].

Intenția abordării conceptului de competență este dictată de identificarea *competenței literare*. În literatura de specialitate ea mai este numită *lectorală* sau de *lectură*. Din comoditatea metodologică de a evita anumite inadvertențe lingvistice, o vom numi, în cele ce urmează, competență literară. Studiul literaturii vizează dezvoltarea acestei competențe, care poate fi interpretată diferit. Pe de o parte, acest lucru înseamnă să înveți a citi, iar pe de altă parte, presupune o interpretare a celor citite. În vederea unei analize a conceptului, vom aborda, în special, cea de-a doua interpretare a noțiunii şi ne vom referi la studiul literaturii străine în instruirea universitară. În acest sens, aici putem face apel şi la teoria literară, care susține că „receptarea textului literar presupune descifrarea lingvistico-artistică a operei, înțelegerea cuvântului şi a latențelor sale, descompunerea imaginarului artistic, pentru că scriitorul selectează, combină cuvinte şi sensuri, operează devieri artistice" [4, p. 15].

În viziunea lui C. Şchiopu [13] aceasta poartă titlul de competență literară sau lectorală. Pentru a face termenul mai explicit, cercetătoarea A. Radu-Şchiopu îl dă în paralel cu cel de competență: „Competențele sunt considerate finalitatea principală a educației; competențele lectorale – finalitatea principală a educației literar-artistice, deoarece anume competențele determină formarea trăsăturilor caracteriale, realizarea unor comportamente şi dezvoltarea unor aptitudini" [11, p. 63].

Alte cercetări în aria acestei problematici comentează şi argumentează termenul de competență literară. Drept exemplu poate servi literatura de specialitate din limba franceză, unde distingem: *compétence de lecture* şi *compétence littéraire*. Annie Lhérété prezintă pentru termenul de competență literară noțiunea: „capacitate de a înțelege, acționa, interpreta pentru a putea aprecia"[7]. Christine Tagliante în lucrarea sa „La classe de langue" distinge şi ea termenul de „competență literară", susținând că activitățile de după lectură permit celor ce învață să capete o anumită competență literară [14, p. 173].

În această ordine de idei, Tatiana Cartaleanu susține că aptitudinea de a citi şi a înțelege un text constă în: reproducerea orală a textului, rezumarea sa, relatarea unui fragment sau a unei secvențe indicate, deducerea indiciilor ascunse, discuția în baza textului cu opinii argumentate, scrierea textelor metaliterare [2, p. 59].

Din dorința de a răspunde la întrebarea de ce este necesar ca tinerii să performeze anumite capacități lectorale, Vl. Pâslaru, în „Introducere în teoria educației literar-artistice", face referință la termenul de competență. Aşadar, „formarea competențelor literare-lectorale (cunoştințe-capacități-atitudini) atribuie personalității elevului conştientizarea sensului existenței sale, pe care o înțelege/o reproduce/o creează în coordonata gândirii reflexive, unde lumea este recreată din punctul în care se află omul-cititor, prin performarea continuă a sinelului" [10, p. 117].

Competența literară este o componentă care necesită a fi dezvoltată pe parcursul procesului de instruire, în cadrul studiilor superioare. În concepția noastră, dezvoltarea ei începe cu studiile preuniversitare, ceea ce relevă faptul că instruirea universitară este un proces mai complex. Prin prisma acestor idei, am dori să atragem atenția cadrelor didactice asupra problemei vizate, căci anume literatura este acel instrument ce conduce la cultivarea spirituală a societății şi dezvoltarea altor competențe. Predarea literaturii franceze necesită o atenție deosebită, dat fiind faptul că este vorba de o limbă străină, studiul ei transformându-se astfel într-o cale spre o altă identitate.

Propunem o serie de indicatori caracteristici competenței literare ce pot fi identificați prin aprecierea nivelului de cunoaştere a competenței literare la studenți. Indicatorii sunt clasificați în baza a trei niveluri de formare – minim, mediu şi avansat, conform nivelurilor generale prezentate de Cadrul European Comun de Referință pentru limbi [1, p. 27], A – utilizator elementar, B – utilizator independent şi C – utilizator experimentat. Corelația între indicatori şi cele trei niveluri este justificată de specificul competenței literare şi mai puțin a celei lingvistice, ceea ce argumentează alegerea pentru identificarea nivelurilor prin minim, mediu şi avansat.

*1. Prelucrarea textului*

*Minim* – Poate extrage şi reproduce cuvinte şi fraze sau mici enunțuri dintr-un text scurt ce rămâne în cadrul competenței şi al experienței sale limitate.

*Mediu* – Poate rezuma o gamă largă de texte faptice şi de ficțiune, comentând şi

criticând punctele de vedere opuse şi temele principale

*Avansat* – Poate realiza rezumatul unor informații din surse diferite, recompunând argumentele şi dările de seamă într-o prezentare coerentă a rezumatului general

*2. Formularea întrebărilor asupra conținutului operei*

*Minim* – Formulează întrebări simple ce țin de titlu, personaje, autor

*Mediu* – Formulează întrebări ce țin de mesaj şi diferite interpretări ale textului

*Avansat* – Formulează întrebări în legătură cu orice detaliu al operei

*3. Cunoaşterea operelor şi autorilor*

*Minim* – Cunoaşte principalele opere fără a identifica autorii acestora şi viceversa

*Mediu* – Cunoaşte titluri de opere şi autorii acestora (pentru fiecare perioadă)

*Avansat* – Cunoaşte o gamă largă de opere şi autori

*4. Relația titlu – conținut*

*Minim* – Numeşte titlul operei fără a relaționa cu textul

*Mediu* – Percepe relația dintre titlu şi mesajul operei

*Avansat* – Identifică şi argumentează relația dintre titlul şi mesajul operei

*5. Identificarea stilului autorului*

*Minim* – Nu recunoaşte stilurile şi este nesigur în răspuns

*Mediu* – Cunoaşte parțial stilurile şi le confundă

*Avansat* – Identifică uşor stilul autorului, poate demonstra şi argumenta decizia

*6. Identificarea personajelor*

*Minim* – Identifică cu greu şi poate confunda personajele, numindu-i altfel

*Mediu* – Identifică personajele şi le prezintă caractiristicile principale

*Avansat* – Recunoaşte toate personajele din opera citită şi le poate caracteriza

*7. Determinarea curentului literar*

*Minim* – Nu recunoaşte curentul literar al unei opere

*Mediu* – Recunoaşte cu dificultate caracteristicile operei literare

*Avansat* – Recunoaşte cu uşurință caracteristicile unui curent literar

*8. Determinarea epocii în care a fost scrisă opera*

*Minim* – Întâmpină dificultăți în identificarea trăsăturilor unei epoci

*Mediu* – Identifică trăsăturile epocii din care face parte opera

*Avansat* – Identifică şi argumentează caracteristicile epocii din care face parte opera

*9. Identificarea temei/temelor abordate*

*Minim* – Identifică tema în operele cu un nivel lingvistic elementar

*Mediu* – Identifică tema principală şi temele secundare abordate în operă

*Avansat* – Identifică tema principală şi cele secundare venind cu propriile argumente

*10. Recunoaşterea timpului şi spațiului operei*

*Minim* – Nu recunoaşte timpul şi spațiul operei

*Mediu* – Recunoaşte timpul şi spațiul operei

*Avansat* – Recunoaşte timpul şi spațiul operei argumentând alegerea autorului

*11. Descrierea stărilor afective în timpul lecturii*

*Minim* – Nu identifică o stare afectivă în timpul lecturii

*Mediu* – Identifică stările resimțite în timpul lecturii fără a le putea descrie

*Avansat* – Caracterizează cu uşurință stările resimțite în timpul lecturii

*12. Compararea lucrării cu alte opere literare*

*Minim* – Compară cuvintele ce se repetă în diferite opere fără a putea pătrunde în esență

*Mediu* – Abordează asemănările şi deosebirile dintre opere în dependență de temă, personaje, autor, etc.

*Avansat* – Argumentează cu uşurință asemănările şi deosebirile dintre opere, prezentând exemple proprii

*13. Stabilirea conexiunii operă literară – viața reală*

*Minim* – Încearcă să atribuie cuvintele cunoscute din operă la viața reală

*Mediu* – Stabileşte legătura între operă şi realitate

*Avansat* – Stabileşte legătura între operă şi viața reală cu referință la mesajul autorului

*14. Compararea curentelor literare*

*Minim* – Nu compară curente literare

*Mediu* – Compară curente literare în dependență de critica literară

*Avansat* – Confruntă curente literare prezentând o viziune proprie

*15. Interpretarea criticii literare*

*Minim* – Nu interpretează critica literară

*Mediu* – Interpretează critica literară prezentând diferite puncte de vedere ale autorilor

*Avansat* – Interpretează critica literară prezentând puncte de vedere proprii

*16. Apartenența operei la un curent literar*

*Minim* – Nu identifică curentul literar al unei opere

*Mediu* – Identifică cu mici dificultăți curentul literar al unei opere

*Avansat* – Nu întâmpină dificultăți în clasificarea unei opere la un anumit curent literar

*17. Modificarea unei părți a operei/ prezentarea unei continuități*

*Minim* – Nu poate interveni cu modificări asupra operei

*Mediu* – Modifică o parte a operei sau prezintă o continuare cu mici devieri de la stilul autorului

*Avansat* – Modifică o parte a operei sau prezintă o continuare fără a se îndepărta de stilul autorului

*18. Argumentarea mesajului operei*

*Minim* – Identifică cu greu mesajul operei fără a argumenta

*Mediu* – Argumentează mesajul operei fără a prezenta detalii

*Avansat* – Argumentează mesajul principal al operei şi mesajele secundare

*19. Identificarea componentelor formale ale operei (structură, versificație, figuri de stil)*

*Minim* – Percepe doar structura operei

*Mediu* – Identifică diferite componente formale fără a pătrunde în esență

*Avansat* – Identifică majoritatea componentelor formale argumentând motivația autorului

*20. Evaluarea critică a operei citite*

*Minim* – Spune doar dacă opera i-a plăcut sau nu

*Mediu* – Evaluează în linii generale opera

*Avansat* – Evaluează critic, argumentând fiecare detaliu

*21. Producerea eseurilor literare*

*Minim* – Nu poate produce un eseu literar

*Mediu* – Produce cu mici dificultăți eseuri ce țin de diferite teme literare

*Avansat* – Produce eseuri literare comentând şi făcând referințe la alți autori

*22. Scrierea creativă*

*Minim* – Poate scrie biografii imaginare sau poeme scurte şi simple despre oameni

*Mediu* – Poate face, în scris, o analiză critică a unei cărți

*Avansat* – Poate scrie texte descriptive şi de ficțiune clare, detaliate, bine construite, într-un stil sigur, personal şi firesc, pe potriva cititorului vizat

Aceşti indicatori se bazează pe principiile Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi, astfel încât primul:

*Prelucrarea textului,* şi cel referitor la *Scrierea creativă* - aparțin Cadrului, constituind o pistă de elaborare a celorlalți indicatori incluşi în acest articol.

În concluzie putem menționa faptul că termenul de competență literară reprezintă un imperativ în contextul tendințelor actuale ale didacticii literaturii. Acesta urmează a fi valorificat în concordanță cu alte tipuri de competențe pe parcursul studiului literaturii, ceea ce presupune în limba străină dezvoltarea competenței literare alături de competența de comunicare cu toate componentele sale. Sperăm ca indicatorii vizați să constituie un reper de referință pentru cadrele didactice în scopul de a identifica şi dezvolta nivelul competenței literare şi pentru o eventuală continuare a valorificării diferitor aspecte ale sale.

## Referințe bibliografice

1. Cadrul European de Referință pentru Limbi: Învățare, Predare, Evaluare. Strasbourg: Diviziunea Politici Lingvistice, 2003;

2. Cartaleanu T., *Formarea competenței de lectură*. În: Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chişinău: ProDidactica, 2008;

3. Creţu D., Nicu A., *Pedagogie şi elemente de psihologie pentru formarea continuă a cadrelor didactice*. Sibiu: Editura Universității „Lucian Blaga”, 2004;

4. Gavrilă C., Doboş M., *Receptarea textului – Noțiuni de teorie literară, limbă şi comunicare*. Iaşi: Polirom, 2010;

5. Guțu V., *Pedagogie*. Chişinău: CEP USM, 2013;

6. Jinga I., Istrati E. (coordonatori), *Manual de pedagogie*. Bucureşti: Editura All Education, 2001;

7. Lhérété A., *La littérature* étrangère *en langue* étrangère *BO du 30 septembre 2010*. Versailles, 2011. http://www.langue-arabe.fr/IMG/pdf/Litterature_article_A_LHERETE.pdf;

8. Mureşan V., *Competența pedagogică în activitatea didactică şi extradidactică*. Timişoara: Mirton, 1997;

9. Neacşu I., *Instruire şi învățare*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1999;

10. Pâslaru V., *Introducere în teoria educației literar-artistice*, Ediția a II-a, revăzută. Bucureşti: Sigma, 2013;

11. Radu-Şchiopu A., *Dezvoltarea competențelor lectorale ale elevilor la orele de limbă şi literatură română.* Teză de doctor în pedagogie. Chişinău, 2013;

12. Soare A., *Pro...competențe!* Bucureşti, 2012. http://www.acsoare.com/2011/08/pro-competente.html;

13. Şchiopu C., *Formarea cititorului prin lecturi paralele*. Chişinău, 2011. http://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=1215 ;

14. Tagliante C., *La classe de langue.* Paris: CLE International, 2006

***Recenzent:*** *Nelu Vicol,*
*doctor, conferențiar universitar, IŞE*

***Marina POPOVA***
(Sofia, Bulgaria)

# LICEUL „VASIL LEVSKI” DIN CHIȘINĂU ȘI POLITICA EDUCAȚIONALĂ A BULGARIEI FAȚĂ DE BULGARII BASARABENI

*Liceul Teoretic Bulgar „Vasil Levski” din Chişinău este unul dintre exemplele pozitive în realizarea cu succes a politicii educaționale a Republicii Moldova față de bulgarii basarabeni, efectuat în baza legislației naționale şi a acordurilor interguvernamentale, completate cu inițiative individuale ale diferitor instituții și a unor persoane individuale, atât din partea RM, cât și a Republicii Bulgaria.*

*Politica şi practica Bulgariei în sfera educației bulgarilor din afara granițelor țării și, în special, a celor din Ucraina și Moldova, are drept scop menținerea identității culturale și spirituale, conservarea specificului etnocultural al comunităților bulgare din diaspora.*

*Pentru realizarea acestor sarcini Guvernul Republicii Bulgaria oferă o contribuție importantă la studierea limbii bulgare și consolidarea componenței național-culturale în școlile pentru bulgarii etnici din Basarabia.*

*Aportul Bulgariei în afirmarea Liceul Teoretic Bulgar „Vasil Levski” din Chișinău se realizează prin asigurarea cu manuale și materiale didactice; delegarea profesorilor pentru predarea limbii bulgare; organizarea practicilor lingvistice pentru liceeni și a cursurilor de calificare pentru profesori; instruirea absolvenților în instituții de învățământ superior din Bulgaria; organizarea diferitor concursuri pentru elevi în cadrul taberelor de vară în Bulgaria etc.*

***Cuvinte-cheie:*** *spațiu etnocultural, identitate națională, componentă național-culturală, spațiu educațional şi cultural, politică educațională, bulgari basarabeni, mediu lingvistic, însuşire a limbii la nivel funcțional, practică lingvistică, activități extracurriculare, relații de parteneriat.*

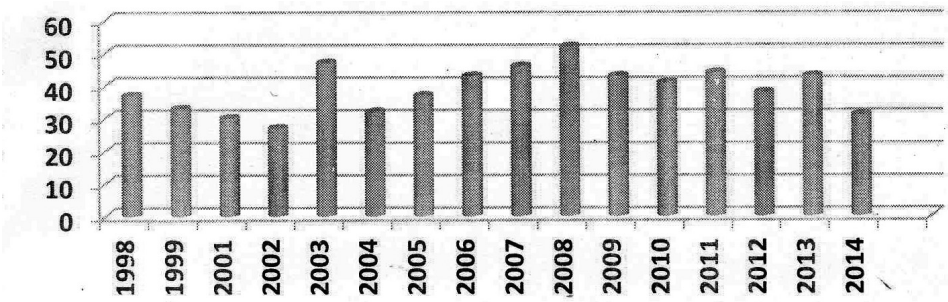
Începând cu anii 90 ai secolului trecut, Bulgaria promovează și realizează o politică sistematică și permanentă în sfera educației bulgarilor din afara granițelor țării și, în special, a bulgarilor basarabeni din Ucraina și Moldova. În această perioadă au fost adoptate mai multe acte normative care au drept scop conservarea specificului etnocultural bulgar peste hotare, menținerea identității naționale, culturale și spirituale a bulgarilor din străinătate, a comunităților bulgare din diaspora.

Pentru realizarea acestor sarcini se organizează și se susține studierea de către bulgarii din străinătate a limbii și literaturii, istoriei și geografiei Bulgariei. O contribuție importantă la studierea limbii și consolidarea componentei național-culturale în școlile pentru bulgarii etnici din Basarabia,

precum şi la familiarizarea bulgarilor basarabeni cu sistemul educaţional şi cultural al ţării au avut-o Hotărârile Consiliului de Miniştri /HCM/ nr. 103 din 1993, Hotărârea cu privire la Programul Naţional „Limba maternă şi cultura peste hotare" din 2009, HCM nr. 334 din 2011, privind şcolile duminicale în diasporă [1, 2, 3].

Aportul Bulgariei în afirmarea LTB „Vasil Levski" este un exemplu pozitive în realizarea cu succes a politicii educaţionale faţă de bulgarii basarabeni ,efectuată în baza actelor guvernamentale sus-menţionate, completate cu iniţiative individuale ale diferitor instituţii şi ale unor persoane individuale, atât din partea Bulgariei, cât şi a Moldovei.

La 1 septembrie 1996, LTB „Vasil Levski" îşi deschide uşile pentru copiii bulgari din Chişinău. În primii şapte ani, în această instituţie medie de cultură generală, se studiază aprofundat limba bulgară. Din 2003 şcoala activează cu statut de liceu, iar bulgara este una dintre limbile în care se învaţă, aceasta fiind şi disciplină şcolară în clasele I - XII. În decurs de 19 ani numărul elevilor în liceu a crescut de la 175 (1996-1997) până la 342 (2014-2015). În această perioadă în liceu au fost educate 16 promoţii - 396 de absolvenţi, dintre care aproape jumătate (181) îşi continuă studiile în universităţi din Bulgaria. (*Diagrama 1*).




Numărul absolvenţilor Numărul studenţilor

**Diagrama 1.** *Proporţia numărului de absolvenţi ai liceului şi numărului studenţilor care îşi fac studiile în universităţile Bulgariei*
**Sursa:** *Ministerul Educaţiei* şi *Ştiinţei al Republicii Bulgaria*

HCM nr. 103 din 31.05.1993 [1] stabileşte condiţiile şi modul de realizare a activităţii educaţionale a Republicii Bulgaria pentru cetăţenii străini de origine bulgară, care locuiesc separat sau în comunităţi bulgare în străinătate. Această Hotărâre determină Ministerul Educaţiei şi Ştiinţei (MEŞ) să organizeze şi să coordoneze activitatea, interacţionând cu Agenţia de Stat pentru Bulgarii din Străinătate (ASBS) şi Ministerul Afacerilor Externe.

În conformitate cu HCM nr.103 [1], MEŞ asigură anual:

- Până la 400 de locuri subvenţionate de stat pentru întregul curs de studii, în Instituţiile de Învăţământ Superior din Bulgaria;
- Organizarea şi desfăşurarea cursurilor de calificare pentru profesori şi elevi în Centrele de Instruire şi Calificare (CIC) în Bulgaria;
- Delegarea în străinătate a profesorilor şi lectorilor de limbă, literatură, istorie şi educaţie muzicală pentru a preda în şcoli şi universităţi.

Exercitarea acestei Hotărâri este responsabilitatea Ministerului Educaţiei şi Ştiinţei. Acesta e principala instituţie care trebuie să pună în practică politica educaţională a Bulgariei. Coordonarea şi realizarea programelor educaţionale pentru bulgarii din străinătate este efectuată de secţia „Cooperare internaţională" din cadrul ministerului. Experţii din această

secție coordonează nemijlocit cooperarea cu toate comunitățile bulgare, în special, cu cea din Moldova. Funcționari ai acestei direcții, pe parcursul anilor, au fost: Emil Milanov, Iordan Simov, Vlado Dobrev, Veselina Paunova și alții. Aceștia au contribuit la procesul de renaștere și consolidare a comunității bulgare în Moldova.

LTB „Vasil Levski" din Chișinău este una dintre instituțiile pentru bulgarii din străinătate care are susținerea Ministerului Educației și Științei al Bulgariei. Acesta asigură: dotarea cu manuale și materiale didactice; delegarea profesorilor pentru predare în școli; organizarea practicilor lingvistice pentru liceeni și a cursurilor de calificare pentru profesori; instruirea absolvenților în instituții de învățământ superior din Bulgaria; participarea la diferite concursuri pentru elevi în cadrul taberelor de vară din Bulgaria etc.

Una dintre condițiile importante pentru procesul didactic constă în asigurarea cu manuale și literatură didactico-metodică de calitate. Pentru studierea limbii bulgare, în afara Bulgariei, această sarcină este de primă importanță, întrucât manualele și materialele didactice de specialitate, peste hotarele țării nu se editează sau se editează în cantități limitate. În Moldova manuale de limbă bulgară sunt elaborate și editate din anul 1996, anul creării instituției, de aceea, în primii ani liceul era asigurat cu manuale de limbă bulgară preponderent de către MEȘ al Bulgariei, precum și din donații particulare. În anii următori biblioteca instituției a continuat să se aprovizioneze cu literatură didactică, materiale didactico-metodice, literatură de referință și artistică, materiale didactice audio și video. Astăzi aceasta dispune de un fond de literatură didactică și artistică de aproape zece mii de cărți – ea fiind cea mai mare bibliotecă școlară cu literatură în limba bulgară din Moldova.

O altă provocare ce stă în fața unei școli bulgare din străinătate este problema cadrelor. În Moldova se pregătesc profesori de limbă bulgară, dar nu sunt create condiții pentru cursuri de calificare nici pentru profesorii de limbă bulgară, nici pentru specialiștii de alte discipline școlare, care predau în limba bulgară. De aceea, posibilitatea, oferită în cadrul HCM nr. 103, ca profesorii LTB „Vasil Levski" să frecventeze cursuri de calificare în Centrele din cadrul MEȘ, este binevenită. Pe lângă aceasta, dat fiind faptul că școala funcționează într-un mediu lingvistic străin (mulți dintre copii provin din familii mixte, unde părinții nu posedă limba maternă) un rol important în însușirea cu succes a limbii bulgare, la nivel funcțional, îl au practicile lingvistice organizate în fiecare an pentru profesori și liceeni în aceste centre din Bulgaria.

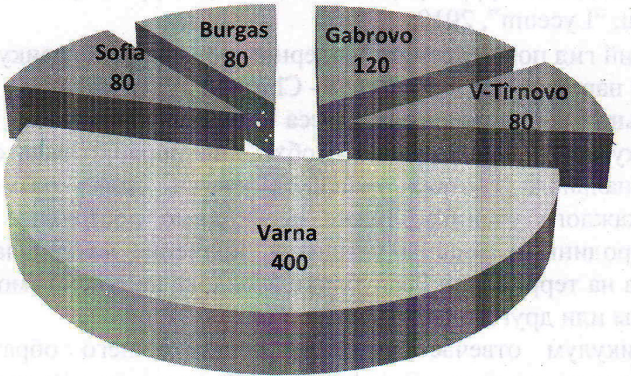



**Diagrama 2.** *Numărul de participanți la cursuri de calificare și practici lingvistice*
**Sursa:** *Ministerului Educației şi Științei al Republicii Bulgaria*

Pe parcursul a nouăsprezece ani, circa 785 de profesori și liceeni au participat la cursuri de calificare și practici lingvistice, subvenționate de către MEȘ. În scopul familiarizării copiilor și conaționalilor cu monumentele istorice și culturale ale Bulgariei și inițierii acestora în cunoașterea patrimoniului ei spiritual, în cadrul acestor cursuri, Centrele de instruire și calificare organizează vizite culturale în diferite locuri istorice și obiective turistice remarcabile.

Prima călătorie a liceenilor și profesorilor în Bulgaria a fost efectuată în anul 1997. Atunci două grupuri de elevi, profesori și părinți (40 la număr) au participat pentru prima dată la practica lingvistică în Centrul de Instruire și Calificare din Gabrovo (în anii 90 conducător al CIC în cadrul Universității Tehnice din Gabrovo era Nikola Karaivanov). În timpul cursului elevii și profesorii au avut posibilitatea să viziteze orașul Karlovo și să participe la solemnitățile cu ocazia aniversării a 160 de ani de la nașterea lui Vasil Levski. Zece ani mai târziu, în 2007, alți 40 de liceeni și profesori au participat la celebrarea celei de-a 170-a aniversări a Apostolului Libertății.

În 2003, practica lingvistică a liceenilor coincide cu jubileul Universității din Sofia „Sf. Kliment Ohridski”. Atunci grupul vocal școlar „Privighetorile bulgare din Moldova”, conducător Todor Bakalov, a fost invitat să participe la programul concertistic cu prilejul sărbătorii.

În perioada 2008-2015, profesorii merg în Varna, la Departamentul de Perfecționare a Profesorilor din cadrul Universității din Șumen „Ep. Konstantin Preslavski”, director Antoaneta Alipieva, unde participă la conferințe și seminare științifico-practice organizate de Departament.

Implicarea profesorilor din Bulgaria în procesul didactic este extrem de importantă pentru studierea cu succes a limbii materne, crearea mediului lingvistic bulgar de comunicare în școală, precum și în scopul pregătirii candidaților-studenți pentru studii în școlile de învățământ superior din Bulgaria. În perioada 1996-2014, în liceu au activat 21 de profesori bulgari. În primii doi ani de studii delegați au fost câte doi profesori; în următorii 10 ani, câte trei, iar din 2010 numărul acestora a crescut până la patru persoane.

Profesorii bulgari aduc un aport considerabil la dezvoltarea liceului. Ei nu numai că asigură nivelul înalt de predare a disciplinelor „Limba și literatura bulgară”, „Istoria, cultura și tradițiile poporului bulgar”, „Muzică”, ci și ajută ca bulgara să rămână una dintre limbile de instruire în clasele primare. Unii sunt coautori ai manualelor de limbă și literatură bulgară pentru clasele I-IX, elaborate și editate de Ministerul Educației al RM, conform curriculumului național. O contribuție aparte o au Kirilka Demireva, Nadejda Vîlceva și Lidia Kavrîkova. Iar profesorii de istorie Ivan Stoianov și Petar Mașkov elaborează un plan tematico-calendaristic pentru disciplina „Istoria, cultura și tradițiile poporului bulgar”, foarte important în condițiile lipsei manualelor pentru această disciplină, planul fiind folosit nu doar de către profesorii liceului, ci și de alte școli cu predare în limba bulgară din Moldova.

Pedagogii delegați de MEȘ al Bulgariei au un rol important în păstrarea și promovarea tradițiilor seculare bulgare, organizând cu elevii activități extracurriculare în limba bulgară.

Succesul liceului „Vasil Levski” - centru educațional și cultural pentru bulgarii din capitala RM, se datorează atenției deosebite și atitudinii grijulii din partea funcționarilor publici. Emil Milanov – un mare patriot și expert, cu activitate îndelungată în direcția „Cooperare internațională”, MEȘ, contribuie mult atât la educația bulgarilor din Moldova, cât și la afirmarea liceului.

În scopul realizării HCM nr. 103/1993, MEȘ organizează concursuri

pentru selectarea profesorilor, asigură cu manuale, desfăşoară examene pentru candidaţii-studenţi, iniţiază cursuri de calificare şi practici lingvistice, contribuie la stabilirea relaţiilor de prietenie şi cooperare între liceu şi şcoli, organizaţii neguvernamentale şi alte instituţii din Bulgaria, participă la realizarea iniţiativelor şi evenimentelor şcolare importante. Graţie iniţiativei nemijlocite, liceul este vizitat de oficiali de la MEŞ, printre care: ex-viceministrul Hristo Balarev (1998), ex-ministrul Dimitar Dimitrov (2000) şi alţii. MEŞ a decorat cu diplome şi medalii „Părintele Paisie de la Hilendar" pe Tatiana Stoianova, Nadejda Dermenji, Vasil Stoianov şi Galina Baltaji, pentru activitate prodigioasă în educaţia copiilor bugari şi aportul adus la prosperitatea liceului.

Aderarea Bulgariei la Uniunea Europeană, în anul 2007, a dat un nou imbold pentru realizarea eficientă a politicii educaţionale faţă de bulgarii din străinătate. Statul bulgar demonstrează angajamentul păstrării limbii şi culturii bulgare printre comunităţile bulgare cu trai permanent în străinătate, realizând unul din programele naţionale de dezvoltare a învăţământului mediu de cultură generală spre stimularea studierii limbii materne şi culturii.

Programul naţional „Limba maternă şi cultura în străinătate", precum şi Hotărârea cu privire la şcolile duminicale bulgare din străinătate [3], coordonate de MEŞ (Natalia Mihailevska, Rumiana Toşkova şi alţii) îşi pun următoarele scopuri principale:

- Sporirea eficienţei instruirii copiilor bulgari din străinătate, premisă necesară pentru integrarea cu succes a acestora în sistemul educaţional;
- Crearea condiţiilor pentru popularizarea patrimoniului cultural istoric printre comunităţile bulgare din străinătate;
- Crearea premiselor pentru continuarea cu succes a educaţiei şi instruirii în şcolile din Bulgaria.

Prin asigurarea condiţiilor pentru realizarea activităţilor de învăţare şi educaţie, direcţionate spre studierea limbii materne şi culturii, se promovează obiectivele:

- Asigurarea procesului de instruire cu manuale şi materiale didactice;
- Motivarea părinţilor, elevilor şi profesorilor pentru necesitatea conservării identităţii naţionale a generaţiei tinere şi renaşterea interesului faţă de rădăcinile bulgare;
- Susţinerea activităţilor extracurriculare (grupuri vocale şi de dansuri, colective teatrale, etc.) întru conservarea identităţii naţionale, culturale şi spirituale a bulgarilor din întreaga lume.

Examinarea şi evaluarea proiectelor este efectuată de către comisia stabilită prin ordinul MEŞ, cu participarea reprezentanţilor MEŞ, Ministerului Afacerilor Externe, Ministerului Culturii şi a Agenţiei pentru bulgarii din străinătate, a viceprim-ministrului, şi responsabililor pentru bulgarii din străinătate.

În primăvara anului 2010, reprezentanţi ai liceului, împreună cu profesorii din Bulgaria, Nadejda Vîlceva, Ilia Uzunov, Kirilka Demireva, Petar Maşkov, au elaborat un proiect de participare a instuţiei la program, patru ani la rând beneficiind de succese.

Liceul a realizat proiecte în cadrul Programului „Limba maternă şi cultura în străinătate", acestea fiind aprobate ulterior pentru anii 2010-2014.

Cu mijloacele alocate din proiect este ameliorat mediul educaţional şi sunt create condiţii adecvate pentru instruirea elevilor la discipline, precum limba şi literatura bulgară, istoria şi geografia Bulgariei prin:

- Asigurarea cu manuale şi caiete didactice (pentru Limba şi literatura bulgară, Istoiria şi geografia Bulgariei, Plai natal, Omul şi societatea), cărţi scrise de autori bulgari, care facilitează instruirea, chiar şi a grupului ce pregăteşte materiale

didactice, produsele audio şi video şi literatura artistică;

• Crearea site-ului şcolar, editarea culegerii jubiliare „Liceul bulgar din Chişinău”, achiziţionarea calculatoarelor noi şi a altor mijloace tehnice didactice;

• Desfăşurarea instruirii la limba şi literatura bulgară, istoria şi geografia Bulgariei;

• Perfecţionarea pregătirii şi calificării profesorilor pentru obţinerea unor rezultate sporite prin desfăşurarea seminarelor ştiinţifico-practice;

• Crearea grupului vocal şcolar „Privighetorile bulgare din Moldova” şi corului de copii cu repertoriu bulgăresc;

• Asigurarea cu instrumente muzicale populare şi costume tradiţionale.

În mod special trebuie subliniată gratitudinea Ministerului Afacerilor Externe al Bulgariei în formarea şi realizarea politicii educaţionale bulgare vizavi de conaţionalii din străinătate.

Ambasada Republicii Bulgaria la Chişinău susţine liceul din ziua fondării. Ambasadorii din această perioadă - Petar Vodenski, Evgenii Ekov, Nikolay Iliev, Georgi Panaiotov şi Petar Vâlov – vizitează des liceul, participă la manifestările lui patriotice şi soluţionează problemele cu autorităţile moldoveneşti.

În 2007 LTB „Vasil Levski” a fost vizitat de către Ministrul Afacerilor Externe al Bulgariei, Ivailo Kalfin, al cărui cadou – icoana Sf. Ivan Rilski, ocrotitorul poporului bulgar – se păstrează şi astăzi în muzeul şcolii. În acelaşi an, cu susţinerea Ambasadei Bulgariei la Chişinău (ambasador Nikolay Iliev), a Direcţiei consulare (Ivan Stoianov) şi Institutului cultural al MAE, se organizează pentru liceeni excursii în clădirea Ministerului Afacerilor Externe (ghidată de vice-ministrul Lyubomir Kyuchukov) şi la Mănăstirea Rila.

Este de menţionat şi aportul activ al multor colaboratori ai Misiunii diplomatice a Bulgariei în Moldova: Elislav Ivanov, Petar Tanev, Teodor Todorov, Nikola Draganov, Valeri Nikolov, - precum şi al consulilor Plamen Pintev, Georgi Yordakiev, Todor Marinov etc.

Secţia consulară a Ambasadei Bulgariei la Chişinău a ajutat întotdeauna elevii în perfectarea vizei pentru Bulgaria. Iniţial, călătoriile au fost fără vize, apoi cu viză de grup, iar în ultimii 10 ani sunt eliberate vize individuale.

În 1998, Elislav Ivanov, ataşatul cultural al Ambasadei, sprijinea ideea creării primei şcoli bulgare în Moldova, de aceea a acordat un ajutor personal implicând firma de construcţii „Stoianstroi” din Plovdiv, în efectuarea lucrărilor de reparaţie a viitoarei clădiri. Valeri Nikolov, consilier al Ambasadei, reuşeşte să atragă o firmă locală pentru a amenaja cabinetul de istorie a Bulgariei.

O acţiune de binefacere a fost şi construirea, amenajarea unui teren de sport pentru cei din clasele primare. Totul a fost realizat cu sprijinul ambasadorului Georgi Panaiotov, şi a consiliierului economic al Ambasadei Bulgariei la Bucureşti, Bronislav Denev, care au atras în acest scop trei firme de construcţii bulgare din oraşele Ruse, Varna şi Haskovo. Inaugurarea solemnă a terenului a avut loc în 2010, în Ziua Iluminiştilor bulgari. La eveniment au participat diplomaţi bulgari şi reprezentanţi ai Ministerului Educaţiei al R.Moldova.

Liceul „Vasil Levski” este vizitat şi de înalţi reprezentanţi ai statului bilgar. În ultimii ani acesta a avut ca oaspeţi pe: Ministrul Culturii, Petar Stoianovici; Ministrul Afacerilor Externe, Nikolay Mladenov; Ministrul fără portofoliu, Bojidar Dimitrov, responsabil de resort pentru bulgarii din afara hotarelor Bulgariei, şi Ministrul Finanţelor, Simeon Diankov; Viceministrul Afacerilor Externe, Konstantin Dimitrov. În timpul vizitei sale în Moldova, în anul 2014, Ministrul de Externe, Kristian Vigenin a înmânat directorului liceului, Vasil Stoianov, Insigna de Onoare.

Agenţia de Stat pentru Bulgarii din Străinătate (ASBS) este o altă structură statală

care a luat atitudine în realizarea politicii naționale față de bulgarii din străinătate, prin unificarea și consolidarea spațiului cultural bulgar comun.

În ultimele două decenii, ASBS colaborează direct cu Liceul „Vasil Levski". LTB participă la toate inițiativele și proiectele ASBS pentru bulgarii de pretutindeni. Elevii instituției se regăsesc printre premianții și învingătorii concursurilor literare, artistice și muzicale pentru copii organizate de agenție. Liceul este co-fondator al Asociației școlilor bulgare din străinătate.

La inițiativa dnei Raina Mandjukova (președinte al ASBS) și cu susținerea Ministerului Tineretului și Sportului, în mai 2010, două echipe sportive ale liceului, de fotbal (băieți) și de volei (fete) au participat și au devenit premianți la prima Spartachiadă pentru bulgarii din străinătate, desfășurată în or. Kavarna. Ulterior această inițiativă s-a transformat într-o tradiție, liceul având o prestanță bună la competițiile din or. Bankia (2011) și Varna (2012 și 2014).

Agenția de Stat pentru Bulgarii din Străinătate contribuie și la consolidarea bazei didactico-materiale a școlii. Aceasta donează liceului literatură artistică, hărți geografice și istorice, discuri audio și video, etc. Instituția a fost vizitată de președinții agenției, Plamen Pavlov și Rosen Ivanov, precum și vicepreședintele Yordan Yanev.

În anul 2011, Agenția a decorat LTB „Vasil Levski" din Chișinău cu medalia comemorativă „Ivan Vazov", prilejuită de aniversarea a 15-a de la fondarea acestuia. Menționăm că în 2006, cu aceeași medalie comemorativă a fost decorat Vasil Stoianov, directorul liceului, cu ocazia aniversării a 10-a a liceului.

O acțiune relevantă în procesul realizării politicii educaționale a Bulgariei față de liceul „Vasil Levski" a fost vizita oficială, în anul 2003, a Președintelui Bulgariei, Georgi Pârvanov, și a soției lui. Întâlnindu-se cu prima doamnă a RM, Zorka Pârvanova a cerut Taisiei Voronin consolidarea eforturilor de reorganizare a școlii în liceu. În urma acestei întruniri, școala s-a ales cu seturi de echipament sportiv și manuale de limbă și literatură bulgară. În timpul întâlnirii sale cu reprezentanți ai comunității bulgare din Moldova, Georgi Pârvanov a decorat cu Insigna de Onoare a Președintelui Republicii Bulgaria pe Tatiana și Vasil Stoianov.

Eforturile Bulgariei privind realizarea politicii sale educaționale față de bulgarii din Moldova pot fi examinate și la nivel local.

Relații fructuoase și îndelungate cu liceul „Vasil Levski" a legat și primăria Șumen. Colaborarea dintre aceștia începe în 1997, când conducerea primăriei – Maxim Ivanov, Jeko Jekov și Petar Sindjirliev vizitează liceul de Ziua iluministilor bulgari.

Primăria a organizat un concert grandios cu participarea ansamblului „Madara", conducător artistic Asen Mutavciev, și a celor mai buni muzicieni din Șumen. Aceaste relații de prietenie s-au extins grație doamnei Țonka Ivanova, viceprimar al municipiului Șumen, precum și datorită Comitetului de părinți al Școlii medii de cultură generală (ȘM) „Sava Dobroplodni". În timpul vizitei unui grup de elevi în Șumen (2001) s-a convenit asupra sprijinului pentru editarea primei cărți a școlii – Culegerea „Școala bulgară din Chișinău", dedicată celei de-a 5-a aniversări de la fondarea școlii. În 2009 grupul artistic al Bibliotecii „Dobri Voynikov" din Șumen, însoțit de președintele Comitetului părintesc, Nikolay Nikolov, a venit în liceu cu un program artistic. Directorul executiv al Clubului de business bulgaro-rus, astăzi numit „Partniori" EOOD, a organizat o serie de acțiuni în susținerea instituției școlare: concerte ale celor două mari colective din Șumen, un sejur în oraș pentru elevii și profesorii din liceu, donații de literatură didactică, editarea a două cărți jubiliare dedicate instituții. La inițiativa lui Nikolay Nikolov și a Soniei Marceva, director al ȘM „Sava Dobroplodni", în 2005

primăria Șumen a organizat în baza sa de odihnă, din or. Balcik, o tabără în care elevii şi-au petrecut vacanța de vară.

La 3 martie 2002, 18 copii au fost spectatorii unui program concertistic de excepție, organizat cu ocazia sărbătorii naționale în Șumen, şi prezentat de formații artistice locale. Elevii au fost cazați în familii. Pentru ei au fost organizate excursii în oraș, au vizitat ȘM „Sava Dobroplodni” și „Vasil Levski”, au asistat la ore, dar şi Călărețul din Madara / Madarski konnik/ în orașul Nova Zagora, etc.

Datorită lui Nikolay Nikolov au fost stabilite relații de colaborare cu Donka Ivanova, pe atunci șef al secției „Învățămțânt”, mai apoi viceprimar de resort, Cultură și învățământ, în Șumen. La 1 noiembrie 2001, reprezentanți ai ȘM „Sava Dobroplodni” - circa 60 de persoane, dintre care peste 45 de copii, au susținut la Chişinău un concert folcloric divers. Unii dintre colegii bulgari s-au aflat multe ore în LTB „Vasil Levski”, printre acestea: Radostina Kunceva și Radina Dimitrova. Elevii împreună cu cei din ȘM „Sava Dobroplodni” au făcut câteva repetiții, conduşi fiind de coregrafii și muzicienii ansamblului folcloric școlar. În luna septembrie a aceluiaşi an, un alt grup de elevi ai claselor cu profil de arte plastice, împreună cu profesorii lor bulgari, au organizat un atelier comun în aer liber (plen-air). Ideea colaborării între copii și profesori a avut drept scop exploararea mai multor domenii ca acestea să fie atractive şi utile.

Aflându-se în Chişinăul, opaspeții de la ȘM „Sava Dobroplodni” au fost cazați în familiile elevilor, iar unele dintre acestea au primit mai mult de doi-trei copii. Atunci elevii care au demonstrat ospitalitate față de semenii lor ardeau de nerăbdare să-şi viziteze noii prieteni din Șumen, lucru realizat o jumătate de an mai târziu.

Cu amintiri frumoase s-au ales în urma vizitelor efectuate în municipiul Smolian, regiunea Pamporovo. Cinci ani consecutiv (2001-2006) elevii și profesorii au petrecut Revelionul la baza școlară municipală „Panorama”, de lângă Smolian, așa-numita „școală albă” din vasta rețea de școli de acest tip din sistemul MEȘ al Bulgariei. Copiii și profesorii au mers în excursii, iar mulți dintre ei și-au descoperit pasiunea pentru sporturile de iarnă.

În anul 2008, un grup de 25 copii au fost invitați pentru trei zile într-o pensiune din municipiul Varna cu prilejul Zilei iluminiștilor bulgari. Ei au asistat la un program concertistic susținut de colective și elevi ai liceului. Cântecul „Eu știu, Bulgaria”, interpretat de Alexandr Sibov a ridicat spectatorii în picioare.

Deja de mulți ani, elevi și profesori din liceu îşi organizează o parte din vacanța de vară în stațiunea *Sf. Konstantin și Elena* din regiunea Varna. Ei sunt cazați în baza de odihnă „Poligrafkombinat”, a școlii de întremare a sănătății din Șumen.

O pagină aparte în istoria liceului o reprezintă colaborarea cu Școala Militară Superioară (ȘMS) „Vasil Levski” din or. Veliko Târnovo și cu un șir de universități din Bulgaria.

În perioada 1997-2001, ȘMS este condusă de către general-maiorul Georgi Georgiev, o personalitate neordinară, un patriot și un om foarte cordial. Vizitând liceul, în anul 1998, a donat – basorelieful lui Vasil Levski, executat de un sculptor de la Muzeul de Istorie din Veliko Târnovo. Grație generalului Georgiev, un grup de 40 de elevi a vizitat Școala Militară (1999 și în 2000), au urcat vârful Șipka, au vizitat muzeul Etâra, Arbanasi, cetatea Țareveț, etc.

În anul 1999, datorită lui Gorazd Ciolakov, președintele asociației orășenești „Rodoliubeț” /Patriot/, școala a primit manuale de istorie a Bulgariei (deși ediții vechi) de la gimnaziul „Hristo Botev” din Veliko Târnovo.

Pe parcursul anilor, rectori ai universităților prestigioase din Bulgaria au manifestat interes față de liceu și l-au vizitat cu diferite ocazii. Printre aceștia:

prof. Ivan Stoianov şi prof. Haralampii Haralampiev, rectorii Universităţii din Veliko Tîrnovo „Sf. Kiril şi Metodiu”; prof. Petar Stoianov şi prof. Ilia Nemigenchev, rectorii Universităţii Tehnice din Gabrovo; prof. Galina Petrov, rectorul Universităţii din Şumen „Ep. Konstantin Preslavski”; prof. Plamen Iliev, rectorul Universităţii de Economie din Varna. Toţi aceştia au donat şcolii tehnică, manuale, inventar sportiv, articole de birotică. Sprijinul acordat de ei este apreciat de conducerea liceului, cadre didactice, elevi, părinţi, comunitate.

Printre partenerii importanţi ai liceului în dezvoltarea şi afirmarea acestuia au fost întotdeauna organizaţiile neguvernamentale din Bulgaria. Printre acestea trebuie remarcată Asociaţia pentru bulgarii din Basarabia şi Tavria „Rodoliubeţ”, al căreia preşedinte ani la rând a fost Alexandar Milanov, cunoscut poet, scriitor, traducător şi activist obştesc. Organizaţia, în activitatea sa, este ghidată de o prioritate însemnată – ajutor şi susţinere pentru bulgarii din Basarabia. Aici se manifestă şi fiul lui A. Milanov, Emil, membru al Consiliului director. În prezent această activitate este desfăşurată de Maria Stoianova, preşedinte al Asociaţiei şi profesor de limbă şi literatură bulgară în şcoala „Vasil Levski”.

Reprezentanţii liceului participă la şedinţele, precum şi la conferinţele organizate de Asociaţia „Rodoliubeţ”. În almanahul asociaţiei sunt publicate articole ale autorilor din liceu, precum şi materiale despre instituţie. LTB colaborează şi cu diferite organizaţii regionale ale asociaţiei.

Comitetul general bulgar „Vasil Levski” şi fundaţia sunt implicaţi în edificarea şcolii. Conducerea celor două instituţii – prof., Doino Doinov, şi conf. univ., Stoian Djavezov, au susţinut faptul ca LTB să poarte numele Apostolului libertăţii – Vasil Levski. Organizaţia din care aceştia fac parte au donat un basorelief al Apostolului, care a fost instalat la intrarea în liceu. De asemenea, la invitaţia acestei organizaţii obşteşti şi cu susţinerea şi participarea lui Nikola Karaivanov, istoric şi activist obştesc, două grupuri de elevi au participt la festivităţile jubiliare în Karlovo, organizate cu prilejul celei de-a 160-a şi a 170-a aniversări de la naşterea lui Vasil Levski. Stoian Djavezov a donat portretul Apostolului, autor - pictorul Karapaunov, precum şi literatură despre Vasil Levski. În 2002, fundaţia a acordat ajutor pentru editarea cărţii dedicate şcolii.

Printre prietenii şcolii a fost şi Asociaţia obştească a emigranţilor din Macedonia în Varna cu sediul în „Makedonski dom”, condusă în anii 90 de Genadii Genadiev, doctor în istorie. În anul 1997 liceul a fost vizitat de ansamblul folcloric al organizaţiei, care a susţinut un concert, şi a dăruit un acordeon şi două costume naţionale. Ulterior, ansamblul a revenit cu un program artistic de zile mari.

Asociaţia obştească „Rodoliubie” din Veliko Târnovo, condusă de Gorazd Ciolakov şi un alt membru activ al acesteia, dl Ţoncev, ofiţer din Şcoala Militară Superioară, au donat liceului literatură didactică.

În 2009, Fundaţia „Memoria bulgară”, conducător, conf. univ. Milen Vrabevski, oferă liceului manuale şi literataură. De cinci ani, în perioada vacanţei de toamnă un grup de elevi vizitează Varna, unde, sub conducerea conf. univ. Vrabevski, participă la seminare de istorie, cultură şi tradiţii ale Bulgariei, merg în excursii. Un reprezentant al grupului a vizitat chiar şi Parlamentul European de la Bruxelles.

Anul trecut s-au stabilit relaţii de parteneriat cu Asociaţia naţională „Tradiţia”, preşedinte Stancio Djumaliev. Prin concursul generos al acesteia şi cu aportul financiar al Programului „Limba maternă şi cultura în străinătate” al MEŞ au fost confecţionate cinci uniforme autentice pentru grupul portdrapel din liceu. Asociaţia a donat materiale pentru cabinetul de istorie,

cultură și tradiții ale poporului bulgar: cărți de istorie, portrete ale personalităților istorice, icoane, relicve militare tematice, etc.

În anul 1998 firma de construcții bulgară „Stoianstroi” din Plovdiv, conducător Stoian Sariev, efectuează și lucrări de reparații în școală. Toate au fost realizate cu sprijinul lui Elislav Ivanov, pe atunci atașat cultural al Ambasadei bulgare. În același an, în perioada vacanței de iarnă, la invitația firmei „Stoianstroi”, un grup de 40 de elevi au vizitat orașele Plovdiv, Asenovgrad, Hisaria, mănăstirea de la Bacikov. În Asenovgrad grupul a vizitat ȘM „Sf. Kiril și Metodiu” și gimnaziul „Aleko Konstantinov”. Copiii au asistat la ore împreună cu semenii lor bulgari. Profesorul Georgi Koroicev a donat un set de manuale pentru desen și patru tablouri, care în prezent se păstrează în muzeul școlar. Directorul școlii „Sf. Kiril și Metodiu” a dăruit mai mult de 100 de volume de opere clasice de neuitat - literatură bulgară scrisă de precum: Ivan Vazov, Aleko Konstantinov și Elin Pelin. Totodată, Stoian Sariev a oferit posibilitatea elevilor Aliona Vîrbanova și Mihail Zelenin, să studieze timp de un an într-un gimnaziu paticular din Petrușcița, firma asumându-și totalmente întreținerea.

De două ori (în 2000 și 2008) școala l-a avut ca oaspete pe cunoscutul interpret de muzică populară și patriotică, Ilia Lukov. În anul 2007, Raina Mandjukova, moderator al emisiunii televizate „Nourașul alb”„ canal TV „SKAT”, a prezentat și organizat o emisiune specială despre liceu.

La rândul său, liceul „Vasil Levski” primește cu ospitalitate la Chișinău colective de copii și grupuri de creație din diferite orașe și localități din Bulgaria.

Cei optsprezece ani demonstrează indiscutabil faptul că Liceul Teoretic Bulgar este o întruchipare a bunelor relații dintre cele două state – Bulgaria și Moldova. Colectivul pedagogic, elevii și părinții lor dintotdeauna au simțit contribuția Bulgariei la crearea, consolidarea și dezvoltarea acestei instituții unice prin promovarea și realizarea politicii educaționale a Bulgariei față de etnicii din diaspora.

## Referințe bibliografice


1. *Hotărârea Consiliului de Miniștri nr. 103*, 1993;
2. *Hotărârea cu privire la Programul național „Limba maternă și cultura în străinătate”*, 2009;
3. *HCM nr. 334 cu privire la școlile duminicale din străinătate*, 2011;
4. Pagina oficială a Agenției de Stat pentru Bulgarii din Străinătate, www.aba.government.bg
5. Pagina oficială a Ministerului Afacerilor Externe, www.mfa.bg
6. Pagina oficială a Ministerului Educației și Științei al Bulgariei, www.minedu.government.bg


***Recenzent:*** *Nelu Vicol, doctor, conferențiar universitar, IȘE*

*Vasile VRÎNCEANU*
(Republica Moldova)

# PARTICIPAREA - ASPECT IMPORTANT ÎN MANAGEMENTUL CALITĂȚII

*Managementul calității presupune acțiunea de a pune în valoare resursa cea mai de preț – omul, cu toată complexitatea sa. Acesta trebuie să stea în centrul tuturor preocupărilor, în acelaşi timp, ca subiect şi obiect al managementului.*

***Cuvinte-cheie:*** *calitate, eficacitate, manager, implicare, participare, integrare, participant, idee, concepție, activitate a echipei, premise de eficiență, participare directă.*

Una din întrebările principale care se regăseşte în agenda curentă a conducătorilor instituțiilor de învățământ, este *cum să dobândească calitate şi eficacitate în întreaga activitate desfăşurată?*

R. Tagore avea dreptate când afirma că *„în lumea aceasta, cei care au curajul să înfrunte şi să rezolve probleme noi, sunt cei ce contribuie la progres”*. Prin prisma acestei logici menționez faptul că eficacitatea și calitatea educației în instituția de învățământ porneşte de la resursa umană, în prim-plan de la manager, deoarece anume el are sarcina de a aduce un aport creator la adoptarea tehnicilor și mijloacelor manageriale necesare pentru eficientizarea activității instituției, în funcție de situația concretă.

Se știe că *implicarea* sporeşte gradul de motivare și participare, de funcționalitate a sistemului şi de creştere a eficienței. Implicarea angajaților în soluționarea problemelor privind procesele şi relațiile de management, indiferent de complexitatea lor, presupune o acțiune participativă de calitate, numită *participare în acțiune*.

*Participarea* personalului, în mod direct, la realizarea sistemică a obiectivelor instituției, este tot atât de importantă ca și celelalte principii ale managementului calității.

Locke şi Schweiger consideră participarea o *împărțire cu ceilalți* sau *luarea în comun a unei decizii de un grup* de subordonați ori între superiori şi subordonați. M. Vlasceanu [2] afirmă că participarea se referă la modul de implicare şi integrare a membrilor organizației în procesul de elaborare și adoptare a deciziilor. Claude Levy-Leboyer consideră că *participant* este orice persoană care nemijlocit face parte din organizație și care, prin activitatea ei directă și indirectă, contribuie la realizarea scopurilor organizaționale, persoană care influențează deciziile. M. Zlate [3] defineşte *participarea* ca un ansamblu al contribuțiilor concrete, efective, active ale căror scopuri organizaționale participanții le aduc la buna realizare. Instituțiile trebuie să depună eforturi nu doar pentru a-și mobiliza membrii în vederea participării, ci să lupte cu non-participarea și chiar cu ceea ce ar putea fi numit antiparticipare.

Încă prin anii 40 - 50 teoreticienii demonstrau experimental că este benefică implicarea directă, nemijlocită a oamenilor în stabilirea scopurilor, în realizarea comună a activităților, în evaluarea rezultatelor obținute etc. decât simpla asistare la activitate.

În acest context pot confirma, din propria experiență, că atunci când angajații participă la luarea unor decizii care îi priveşte direct, se implică mai activ. În anii 60 -70 are loc procesul de schimbare a atitudinii cercetătorilor față de problematica participării, aceştia trecând treptat de la analize sumare la analize profunde, axate pe diferențiere. Popularitatea conceptului de participare creşte prin anii 80 - 90, prin întreprinderea cercetărilor internaționale comparative şi publicarea lucrărilor de mare anvergură. Din abordările teoreticienilor *participarea* se atestă ca ansamblu de idei, concepții care exprimă raporturile între oameni, interese, aspirații şi implicarea lor în activitatea desfăşurată la locul de muncă. Participarea personalului poate conduce la o mai bună realizare a obiectivelor instituției, în condițiile unei stabiliri raționale a nivelului participării, deoarece extremele pot deregla managementul.

*Participarea în management,* înseamnă implicarea fiecărui individ în acest proces, iar prin implicarea unei echipe sau grup informal, apare şi nuanța psihosocială.

În acest aspect, fiecare membru al colectivului, individul, îşi confirmă participarea în constituirea şi activitatea echipei, în realizarea coeziunii de grup, în dezvoltarea creativă a lui, prevenire a atitudinilor negative ce împiedică realizarea obiectivelor şi este un factor de stimulare şi motivare în activitate, contribuie la câştigarea unui indice pozitiv al maturizării grupului.

Este important ca managerii să țină cont de faptul că:

- *participarea* nu este o simplă *„consultare”* a personalului realizată de către director în pregătirea unor decizii sau aplicarea lor;

- nu poate fi confundată cu participarea și *„concretizarea”* în pregătirea,

executarea în comun a unui proiect, ca acord între indivizi pentru a realiza ceva.

Trebuie de accentuat faptul că în instituțiile de învățământ *participarea* este o obligațiune de serviciu, care impune abandonarea intereselor personale, solicitând respectarea unor cerințe stipulate în Statutul și Regulamentul de ordine interioară a instituției.

Managerul, înainte de a cere participarea personalului la realizarea obiectivelor, va avea grijă să fie create *premise de eficiență a participării:*

- **organizatorice**, prin organisme cu participare directă sau indirectă, alegerea componenților echipei, grija ca fiecare participant să fie antrenat în sarcini de conducere (abordarea sistemică);
- **decizionale**, prin antrenare în dezbaterea problemelor, în diferite etape ale luării şi aplicării deciziei, respectânduse, astfel, şi principiul caracterului democratic al managementului;
- **juridice**, prin precizarea şi popularizarea normelor specifice regulamentului de funcționare a instituției, pentru afirmarea inițiativelor, promovarea răspunderii individuale şi de grup, respectarea legalității;
- **psihologice**, prin antrenarea capacităților, deprinderilor, eforturilor, motivației, atitudinilor, dar şi schimbarea mentalităților;
- **psihosociale,** prin identificarea factorilor care motivează pe fiecare individ şi grup, prin influența asupra mentalității utilizând grupurile drept mijloace, relații în cadrul unității.

O premisă importantă pentru eficiență este *personalitatea managerului.* Managerul care acceptă, susține, încurajează și apreciază participarea angajaților, contribuie eficient la schimbarea atitudinii angajaților față de muncă, la formarea ataşamentului față de instituție, la deprinderea creativității în rezolvarea sarcinilor, la avansarea gradului de implicare şi cooperare, la creşterea responsabilității şi a preocupării pentru autoperfecționare.

Organizarea participării este, în esență, un proces managerial şi de felul cum sunt proiectați paşii, de la pregătire la valorificare, evaluare a participării personalului, depinde reuşita şi satisfacția.

Pe lângă premisele generale şi organizatorice create în scopul antrenării şi participarea directe, managerul va utiliza şi alte pârghii precum:

- prezentarea sistematică a informărilor diverse, concrete, despre procesul în derulare, pentru orientare, mobilizare, corectare;
- insistarea asupra perfecționării profesionale, pedagogice, culturale a personalului;
- utilizarea aprecierilor ca mijloc de influență a acțiunilor;
- insistența pe raportarea continuă a rezultatelor, performanțelor pentru fiecare dintre obiectivele propuse;
- utilizarea aşteptărilor indivizilor de la conducere şi conştientizarea criteriilor obiective de apreciere a participării;
- utilizarea metodelor active în antrenare şi a creativității;
- prevenirea dezavantajelor și a posibilității de apariție a conduitelor negative şi a conflictelor.

Având în vedere cele expuse, menționez că, în esență, managementul calității presupune punerea în valoare a celei mai de preț resurse – Omul, cu toată complexitatea sa, care trebuie să stea în centrul tuturor preocupărilor, ca subiect şi obiect în acelaşi timp al managementului, dar în strânsă corelare cu celelalte resurse şi obiective ale instituției.

## Referințe bibliografice

1. Cristea S., *Managementul organizațiilor*. Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1996;
2. Vlasceanu M., *Psihosociologia organizațională și a conducerii*. Bucureşti: Ed. Paideia, 1993;
3. Zlate M., *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Iaşi: Ed. Polirom, 2004.

**Recenzent:** Angela CARA,
doctor, conferențiar cercetător, IŞE

***Constantin ŞCHIOPU***
(Republica Moldova)

# RECEPTAREA LITERATURII PRIN SISTEMUL DE EXERCIȚII-SARCINI CU UN CARACTER INTERACTIV

*În articol este abordată problema receptării literaturii în contextul educării literar-artisice a elevilor. Un element esențial al acestei receptări îl constituie sistemul de sarcini pe care profesorul le formulează în baza unui text artistic, în scopul descifrării semnificațiilor lui ascunse. Astfel, se insistă pe mai multe tipuri de întrebări ce stimulează gândirea creativă și care urmăresc formarea interpretului de text literar: întrebarea-sarcină cu variante de răspuns sugerat, întrebarea-momeală, întrebarea-exprimare a opiniei personale, întrebarea-sarcină „A vorbi în numele altora", întrebarea-sarcină „ostilă" sau cu încărcătură emoțională, întrebarea vagă, deschisă, întrebarea-zvon, întrebarea ipotetică, întrebarea multiplă, întrebarea-recomandare/ sfat, întrebarea incorectă din punctul de vedere al informației implicite, întrebarea / sarcina-reprezentare grafică.*

***Cuvinte-cheie:*** *receptare, operă literară, întrebare, sarcină, gândire creativă, stimulare, învățământ formativ, interpret, metodologie.*

Încercările de a defini literatura în compendiile de estetică și de poetică, au dus la abordarea, fie și tangențială, a modului de existență și a construcției operei literare. Pornind de la constituirea teoriei literaturii ca știință, problemei respective i se atrage o atenție tot mai mare. Astfel, în mai multe manuale de acest gen se fac referințe la diferite aspecte, componente, caracteristici ale operei literare (ritm, stil, compoziție, concepție ideatică etc.). Un aport deosebit în tratarea acestei probleme l-a adus savantul Roman Ingarden. Admițând caracterul structural al operei literare, cercetătorul polonez susține că aceasta este un produs stratificat (stratul formațiunilor fonetice ale limbii, stratul semantic construit din semnificațiile propozițiilor care intră în componența operei, stratul aparențelor schematizate în care ni se înfățișează obiectele reprezentate în operă, stratul obiectelor reprezentate prin stări de lucruri pur intenționale). Totodată autorul menționează că există o legătură organică între aceste straturi, că în afara structurii stratificate opera literară se caracterizează și printr-o desfășurare succesivă aparte, îndeosebi a propozițiilor (datorită acestui fapt opera literară are un crescendo al său, precum și diferite proprietăți compoziționale); că aceasta trebuie să se distingă de concretizările sale, care se nasc de fiecare dată la receptarea aceleiași creații, și nu în ultimul rând, că opera literară este un produs schematic, adică unele straturi ale ei, mai ales cel al obiectelor reprezentate și al aparențelor schematizate, indică „locuri de indeterminare" [2, p. 375].

Așadar, complexul de sensuri și semnificații ale operei literare se cere interpretat, descifrat, clarificat și înțeles. Întrebarea fundamentală pe care și-o pune (ori trebuie

să şi-o pună) profesorul în procesul predării operei artistice este cum să-i ajute pe elevi să dezvăluie mai uşor semnificaţiile ei. Este ştiut faptul că un rol important în exerciţiul de decodificare a operei literare îl joacă *întrebările-sarcini*. Or, de felul cum acestea sunt formulate depind atât modul de implicare (activă, pasivă) a elevilor în soluţionare, răspunsurile lor, cât şi nivelul de interpretare propriu-zisă a operei. O analiză oricât de sumară *a exerciţiilor-sarcini* incluse în manualele de literatură română [1] demonstrează că acestea fie poartă, în majoritatea lor, un caracter *reproductiv* („Ce gândeşte căprioara despre puiul ei?", „Unde vrea căprioara să-şi ducă puiul?", „Cu cine se întâlneşte căprioara?", „Ce întreprinde căprioara ca să-şi salveze puiul?" etc.), *de identificare* („Exemplificaţi cu extrase din operă dorinţa căprioarei de a-şi afla puiul în siguranţă.", „Exemplificaţi cu versuri şi relevaţi ideea poetică ce ilustrează următoarele motive ale poeziei...") şi mai puţin *de cercetare* („Analizaţi modalităţile de realizare a oralităţii stilului caracteristic basmului crengian *Povestea lui Harap-Alb.*"), *de exprimare a opiniei personale* („Cum ar proceda oricare altă mamă, care îşi iubeşte copilul, aflându-se în situaţia în care viaţa lui e în pericol?", „Cum calificaţi acest tip de comportament?", „Raportaţi cazul căprioarei la unul din viaţa reală. Formulaţi concluziile de rigoare."), fie că sunt *peste puterile elevilor* („Dezvoltă într-un text de 6-8 enunţuri ideea lui N. Boileau, autorul lucrării fundamentale a clasicismului ***Ars poetica***: *Un sonet fără defect valorează singur cât un lung poem*.").

Deschiderea spre un învăţământ formativ reclamă „formarea şi dezvoltarea motivaţiilor şi a atitudinilor (conştientizarea apartenenţei la o cultură naţională modernă în contextul celei universale prin motivaţia intrinsecă de însuşire a valorilor limbii şi literaturii române; conturarea unui univers afectiv şi atitudinal manifestat prin receptarea valorilor de limbă şi literatură; cultivarea necesităţii interioare de deschidere spre multi- şi interculturalitate etc.), a gândirii critice prin interiorizarea valorilor literare / estetice / culturale etc., a gustului estetic pentru literatura de valoare, a unui stil intelectual propriu de comunicare în educaţie, convergent libertăţii de interpretare a textelor literare" [3, 8]. Calitatea de cititor antrenează implicit dezvoltarea percepţiei, imaginaţiei, a gândirii artistice a elevului, valorificarea şi dezvoltarea potenţelor de creativitate literară. Prin urmare, sistemul de exerciţii / sarcini trebuie să prefigureze, pe de o parte, aria cunoştinţelor literar-artistice, teoretico-literare, lecturale, ce urmează a fi acumulate pe parcursul predării / receptării literaturii române în scopul formării unui instrumentar necesar pentru abordarea textelor / fenomenelor literare şi desfăşurarea activităţilor de lectură. Pe de altă parte, sarcinile formulate de profesor / de autorii manualelor vor viza un ansamblu coerent de capacităţi şi atitudini manifestate în sfera activităţii literare. Deci, a pune elevul în situaţia de a dobândi cunoştinţele în mod independent, sub conducerea profesorului, înseamnă a organiza în aşa fel învăţământul, încât acesta să constituie un neîntrerupt proces de punere în faţa copilului a noi şi noi probleme, cu un grad sporit de complexitate.

Ţinând cont de cerinţele enunţate, propunem în continuare mai multe tipuri de exerciţii / întrebări-sarcini activ-participative, care urmăresc tocmai formarea interpretului de text literar.

1. *Întrebarea-sarcină cu variante de răspuns sugerat.* Acest tip este generator de informaţii, vizează posibilităţile de simplificare a problemei, de reorganizare a părţilor ei. Prin încercări şi erori selective se construiesc şi se reconstruiesc modele de soluţii cu diferite grade de abstractizare. Astfel, întrebarea „Ce trăsături de caracter ale personajului

scoate în evidenţă scriitorul?", destul de des folosită în procesul interpretării operei literare, poate fi reformulată în felul următor: „Care din afirmaţii vi se pare mai plauzibilă: a) Ştefan Gheorghidiu este un filozof aflat într-o lume de cinici neştiutori de carte; b) ...este hipersensibil, amplificând semnificaţia unui mic gest la proporţiile unei catastrofe; c) personajul este un obsedat care însuşi dă dovadă de infidelitate; d) el trăieşte fără a avea simţul realităţii, în lumea ideilor pure".

În cazul acestei reformulări, propunându-i-se mai multe variante de răspuns, elevului i se oferă posibilitatea de a asculta diverse păreri, de a adera la una dintre ele, de a-şi expune punctul de vedere, având la dispoziţie anumite informaţii. Or, toate acestea contribuie la însuşirea unor noi tehnici de gândire, la educarea încrederii că are capacitatea de a fi creativ prin exerciţiul opţiunii.

2. *Întrebarea / sarcina-momeală*, prin care profesorul urmăreşte, în primul rând, să afle în ce măsură elevul cunoaşte şi / sau este convins de ceea ce afirmă („Consideraţi că Ion este vinovat de moartea Anei? Eu nu aş pune astfel problema, pentru că Ana, până la urmă, l-a ales pe Ion în locul lui George şi tot ei îi aparţine şi iniţiativa sinuciderii", „Cred că Ionel (*Vizită* de I. L. Caragiale) nu poate fi acuzat de lipsă de educaţie, deoarece este un copil pus pe şotii. Ce credeţi în legătură cu această afirmaţie?"). Menţionăm faptul că în procesul soluţionării acestor sarcini profesorul îi va ajuta pe elevi să găsească argumentele necesare pentru combaterea afirmaţiilor-momeală respective.

3. *Întrebarea-exprimare a opiniei personale.* Solicitând exprimarea propriei păreri, acest tip de sarcină-întrebare oferă elevilor posibilitatea de a compara punctul lor de vedere cu cel al colegilor, al criticilor literari, iar mai târziu, cu punctul de vedere al autorului operei respective, îi include în procesul de căutare şi de găsire a argumentelor convingătoare, în scopul susţinerii afirmaţiilor făcute. În contextul soluţionării unor astfel de sarcini este bine ca profesorul să le ofere elevilor nişte formulări / stereotipuri pentru a-şi exprima opinia **indiferentă** (*mi-e totuna, mi-e indiferent, nu mă interesează, mă lasă rece, nu ştiu, nu-i treaba mea, aşa şi aşa* etc.), opinia **favorabilă** (*e o idee bună, îmi place, îmi place foarte mult, superb, extraordinar, minunat*), opinia **nefavorabilă** (*nu prezintă niciun interes, nu-mi place, îmi displace, nu înţeleg, nu mi se pare grozav, nu sunt convins*).

4. *Întrebarea / sarcina „A vorbi în numele altora"*, prin care elevilor li se creează posibilitatea de a pătrunde în psihologia altuia, de a prevedea / presupune nu numai un alt punct de vedere, dar şi eventualele argumente care să susţină / să combată aceste posibile opinii. Totodată ei îşi pot focaliza mai bine gândirea spre problema pusă în discuţie. Sarcinile de acest tip ar putea fi formulate astfel: „Cum credeţi, care este opinia mea (a profesorului) despre personaj / operă?", „Ce credeţi că ar afirma colegul vostru de clasă despre...?", „Ce credeţi că afirmă criticii literari despre Ion, protagonistul romanului omonim?", „Numiţi eventualul punct de vedere al oponenţilor voştri imaginari despre...", „Care ar fi argumentele profesorului / criticului literar / colegului de clasă ş.a. în susţinerea posibilului punct de vedere?".

5. *Întrebarea-sarcină „ostilă" sau cu încărcătură emoţională*. Referindu-ne la rolul acestui tip („Nu vi se pare că prin încercarea de a-l apăra pe dl Goe, de a-i justifica manifestările de comportament, o să vă faceţi de râs în faţa lumii / o să fiţi acuzaţi de cei din jur / lumea va crede despre voi că...?", „Credeaţi că-i aşa de uşor să luaţi o decizie? Ce gust are înfrângerea?", „Procedând astfel în situaţia dată, de ce credeaţi că veţi obţine simpatia celorlalţi?"), subliniem că acestea îi fixează pe elevi înăuntrul subiectivităţii lor, întrucât, aşa cum menţiona Tudor Vianu, „atenţia individului, care în faţa artei încearcă numai senzaţii organice, asociaţii

şi sentimente, este concentrată asupra propriului eu, nu asupra obiectului exterior".

6. *Întrebări insistente.* A insista asupra unei întrebări, afirmații, asupra unui punct de vedere etc. înseamnă a-l face pe elev să persevereze, să cerceteze opera artistică, să găsească argumentele necesare. În categoria acestora se înscriu şi: „De ce consideri că...", „Dacă-i aşa cum afirmi, atunci de ce...?", „Şi totuşi care este impactul... asupra...?", „Crezi că doar astfel poate fi rezolvată problema în cauză?".

7. *Întrebarea / sarcina-vagă, deschisă.* În cazul acesteia, elevii, de regulă, sunt solicitați să prezinte ceea ce cred ei important, necesar de relatat cu privire la lumea operei literare, la alte aspecte discutate: „Spuneți ceva despre personajul-protagonist al operei / despre relațiile acestuia cu alte personaje (ale lui Ion cu George) / despre satul Pripas / despre moartea personajului etc.". În urma relatărilor, profesorul va constata ce şi cât au reținut elevii din operă în legătură cu personajul / cu relațiile / comportamentul acestuia etc., şi va deduce dacă elevii au recepționat informația principală. Prin urmare, profesorului nu-i rămâne decât să-i facă atenți asupra mai multor detalii importante.

8. *Întrebări / sarcini-zvonuri.* Sarcinile respective pot fi utilizate mai ales în cadrul lecțiilor / etapei de sinteză a materiei. Bunăoară, la finalizarea studierii unei opere concrete (a poeziei *Plumb* de G. Bacovia, de exemplu), a creației unui scriitor (Lucian Blaga), a unui curent literar (sămănătorismul) profesorul poate formula următoarele sarcini: „Se zvoneşte că nu *Plumb* de G. Bacovia este poezia care-l reprezintă pe poet, ci oricare alta. Ce credeți în legătură cu acest zvon?", „Infirmați zvonul că muza poeziei de dragoste a lui Lucian Blaga nu a fost Cornelia Brediceanu", „Se zvoneşte că, în practica sa, critica sămănătoristă a confundat etnicul cu esteticul, că sămănătoriştii au apreciat creațiile literare nu prin calitatea lor estetică, ci prin acțiunea culturală a acestora. Ce puteți spune cu privire la acest lucru?". Este de menționat faptul că unele zvonuri pot fi inventate de profesorul însuşi (ca în cazul primelor două exemple) sau extrase din anumite afirmații ale criticilor literari (afirmația cu privire la acțiunea culturală a sămănătorismului aparține lui E. Lovinescu). Formele de activitate în care vor fi incluşi elevii pentru soluționarea acestor sarcini-zvonuri pot fi diferite: lucrul independent, de cercetare, în afara lecțiilor (elevii au timp suficient şi posibilitate pentru a consulta mai multe izvoare), lucrul în grupuri în cadrul lecțiilor etc.

9. *Întrebări ipotetice.* Acestea îl pun pe elev în situația de a improviza, experimentul de gândire fiind o cale sigură în vederea dezvoltării atât a aptitudinilor creative, cât şi a receptării imaginii artistice, a concepției scriitorului. „Cum s-ar manifesta trăsăturile de caracter ale lui Ion, protagonistul romanului omonim de L. Rebreanu, dacă Vasile Baciu i-ar da de la bun început toate pământurile sale?", „Ce s-ar fi întâmplat cu Ion, dacă Ana nu s-ar fi sinucis?", „Dacă Balta (povestirea *Clopotnița* de Ion Druță), ca reprezentant al puterii, ar fi putut să-şi schimbe ideile, intențiile, cum l-ar fi ajutat pe Horia în munca de salvare a Clopotniței?". Tot cu statut ipotetic sunt şi sarcinile care solicită elevilor să relateze despre trecutul ori viitorul personajului („Creați o schiță de portret al lui George după ce îşi ispăşeşte pedeapsa.", „Inventați o poveste a lui George după ce revine în satul de baştină peste 10 ani de detenție."), să modifice unele fragmente, trăsături de caracter ale personajelor etc. („Imaginați-vă că Ion în partea a doua a romanului, este tot atât de calculat, chibzuit şi de prudent ca în prima parte. Cum s-ar fi desfăşurat lucrurile?"), sfârşitul operei („Imaginați-vă că ați avea dreptul să schimbați sfârşitul romanului. Ce modificări ați face? Cum le argumentați?").

10. *Întrebări multiple.* Este tipul de sarcină care conține, de fapt, mai multe întrebări, elevul urmând să aleagă pe cea la care vrea să răspundă în primul rând (lui i se creează oportunitatea de a alege). În această ordine de idei, profesorul nu va insista ca elevul să răspundă la toate întrebările conținute în sarcină. Iată un exemplu de sarcină multiplă: „Care este / va fi impactul sinuciderii Anei asupra celorlalți (Vasile Baciu, socri, Ion, copil) și în ce măsură Ion va putea să-și păstreze pământul și să-și construiască fericirea alături de Florica, din momentul când Ana nu mai reprezintă o piedică?”. După cum lesne se observă, sarcina respectivă necesită, la modul ideal, trei răspunsuri care vizează: impactul sinuciderii Anei asupra altora, posibilitatea lui Ion de a păstra pământul, posibilitatea / imposibilitatea personajului de a fi fericit alături de Florica.

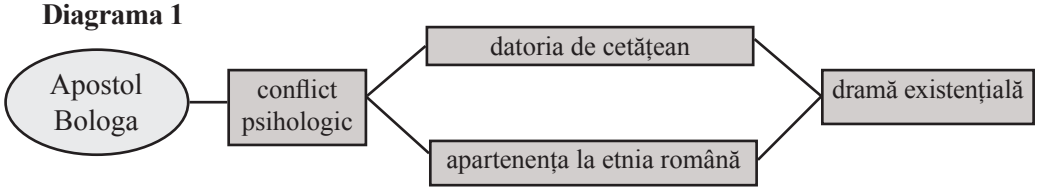
11. *Întrebări-recomandări / -sfaturi.* Sarcinile respective („Ce i-ați recomanda doamnei Popescu în legătură cu educarea fiului său?”, „Ce i-ați recomanda lui Apostol Bologa să întreprindă în momentul în care află că unitatea lui va fi mutată pe frontul românesc?”, „Ce sfaturi i-ați da lui Ilie Moromete privind relația lui, destul de tensionată, cu fiii?” etc.) focalizează gândirea elevilor spre gravitatea problemei și a conflictului în care sunt implicate personajele. Îi obișnuiește să definească elementele importante ale cazului, să le analizeze și să le sintetizeze, să emită judecăți și, nu în ultimul rând, să își exerseze toate nivelurile de gândire, de la memorare, la evaluare. Încercând să dea un sfat personajului, elevii vor apela la cunoștințele despre natura faptelor morale, din propria experiență. Optând pentru una dintre multiplele soluții posibile, ei o vor compara cu propriile valori, idealuri, viziuni. Momentul acestei corelații generează nu numai o analiză rațională a modalităților, a căilor posibile de comportare a personajului literar, dar și atitudinea emotivă față de aceste modalități. În acest proces de analiză elevul ajunge să înțeleagă că experiența nu-i este suficientă pentru a rezolva problema. Mai mult decât atât, el simte necesitatea de a căuta o soluție ce l-ar satisface. Astfel, luarea unei hotărâri capătă un caracter pur personal, devine unul dintre motivele activității de autocunoaștere a elevului, manifestate mai întâi în sistemul lui motivațional.

12. *Întrebări / sarcini incorecte din punctul de vedere al informației implicite*. Acestea („Demonstrați că dl Goe este un copil bine educat.”, „Susțineți cu argumente din text că Alexandru Lăpușneanul reprezintă tipul de domnitor blajin și cu dragoste de țară” etc.) îi pun pe elevi în situația nu numai de a combate o afirmație sau alta, dar și de a găsi în text contraargumentele necesare. Cu siguranță, se vor găsi și persoane care vor considera afirmația adevărată, încercând să caute argumente în susținerea acesteia. În cazul dat, profesorul va avea grijă să le demonstreze că este o relatare total sau parțial greșită.

13. *Întrebare / sarcină-reprezentare grafică.* Subliniem faptul că reprezentarea grafică poate fi folosită cu succes deopotrivă la etapa inițială de interpretare a operei literare (ca punct de pornire) și la cea de sinteză (elevii își vor sintetiza ideile într-o reprezentare grafică). O astfel de sarcină poate fi realizată în felul următor:

1. Interpretați *Diagrama 1.*

**Diagrama 1**



În concluzie, menţionăm faptul că nu este suficient să dispui de un potenţial creativ, de aptitudini, dacă acestea nu sunt orientate strategic, prin motivaţie şi atitudini, către descoperirea şi generarea noului cu valoare de originalitate. Or, tratate ca elemente de bază ale procesului de valorificare / receptare a textului literar, întrebările / sarcinile cu un caracter activ-participativ, pe lângă faptul că dinamizează activitatea elevilor, contribuie la stimularea gândirii creative şi la pătrunderea semnificaţiilor ascunse ale operei artistice.

## Referinţe bibliografice

1. Crisan Al., Dobra S. ş.a., *Limba română*. Manual pentru clasa a V-a. B: Humanitas, 2004;
2. Ingarden R., *Studii de estetică*. B: Univers, 1978 (trad. de Olga Zaiwk);
3. *Limba şi literatura română. Curriculum pentru clasele X - XII*. Ch: Ştiinţa, 2010, http://columna.org.md/img/programe/romana_l.pdf

***Recenzent:*** *Nelu Vicol,*
*doctor, conferenţiar universitar, IŞE*

**Angela GLOBA**
(Republica Moldova)

# UTILIZAREA TABLEI INTERACTIVE ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A TEHNICII *DIVIDE ET IMPERA* DIN CADRUL CURSULUI UNIVERSITAR *TEHNICI DE PROGRAMARE*

*În lucrarea respectivă sunt examinate unele abordări metodice care țin de utilizarea tablei interactive în procesul de predare-învățare a tehnicii Divide et Impera. De asemenea sunt scoase în evidență avantajele metodice privind aplicarea SMART Notebookului în procesul didactic prin prisma creşterii rapidității şi gradului de înțelegere a tehnicilor de programare. Un accent special se pune pe stimularea atractivității, comunicării şi instruirii vizuale, contribuindu-se, astfel, la dezvoltarea abilităților de programare.*

***Cuvinte-cheie:*** *tehnologii informaționale, tehnica Divide et Impera, model matematic, SMART Notebook, tablă interactivă.*

## Importanța unor aspecte psihopedagogice privind implementarea tablei interactive în procesul educațional

Indiferent de activitatea pe care o desfăşoară, orice individ, asimilează un anumit volum de informație. Este bine cunoscut faptul că oamenii rețin informația în felul următor: 10% din ceea ce citesc; 20% din ceea ce aud şi văd; 30% din ceea ce demonstrează; 50% din discuții; 75% din ceea ce experimentează şi exersează; 90% din ce-i învață pe alții. (National Training Laboratories, Bethel, Maine, SUA)

*Care sunt pârghiile ce determină într-un mod simplu stimularea memoriei?*

*Culoarea* poate stimula memoria, spori eficiența învățării, dezvolta creativitatea şi imaginația oamenilor. Materialele cromatice eficientizează actul învățării prin creşterea interesului celui ce învață (elev, student), concentrarea atenției, stimularea imaginației.

Cercetările psihocolorimetrice [8,14] au determinat creşterea vitezei de memorare cu peste 40% în cazul utilizării materialelor didactice colorate, prin creşterea acuității de percepere şi a preciziei. La elaborarea materialelor didactice electronice se vor folosi culori tari şi contraste puternice pentru evidențierea informațiilor cu un caracter de legitate (principii, reguli, ipoteze, legi) şi culori mai saturate, mai puțin contrastate pentru evidențierea informațiilor exemplificatoare, a unor legități particulare (date, argumente, demonstrații, enumerări). Cercetările psihologice asupra percepției cromatice au stabilit următoarea ordine descrescătoare, a intensității contrastelor cromatice, legate de optimizarea procesului de învățare:

- pentru planşe, desene, schiţe, grafice: albastru pe alb, negru pe galben, galben pe negru, alb pe albastru, negru pe orange, orange pe negru, negru pe alb;

- pentru creşterea lizibilităţii la distanţă: negru pe galben, verde pe alb, roşu pe alb, albastru pe alb, alb pe albastru, negru pe alb, galben pe negru, alb pe rosu, alb pe verde, alb pe negru.

Culorile şi cifrele sunt mai uşor de perceput decât literele şi formele geometrice. Viteza de numărare a simbolurilor cromatice este de două ori mai mare decât cea de numărare a simbolurilor acromatice.

Timp de aproape două sute de ani, albul şi negrul au fost culorile predominante în educaţie.

Utilizând tabla interactivă în procesul de predare şi efectuând un sondaj printre studenţii anului III, specialitatea Informatică şi Matematică, anul de studii 2013-2014, şi studenţii anului IV, specialităţile Mastematică şi Informatică, Fizică şi Informatică, anul de studii 2014-2015, autorul constată că: folosirea culorilor îi ajută pe 63% din studenţii intervievaţi să proceseze mai bine informaţiile prezentate şi să se concentreze asupra aspectelor importante.

Un alt avantaj al utilizării tablelor interactive, cu o diversitate de culori, constă în faptul că ajută la dezvoltarea „învăţării vizuale”, o abilitate foarte importantă şi utilă. 74% din studenţii chestionaţi au răspuns că vizual înţeleg mai bine subiectele discutate în cadrul orei. „Alfabetizarea vizuală” (visual literacy) este o competenţă tot mai relevantă în lumea modernă, în care forma predominantă de comunicare este vizuală. Termenul de „alfabetizare vizuală” desemnează setul de abilităţi care permit unui individ să înţeleagă şi să folosească elementele vizuale pentru a comunica cu alţii.

Un studiu publicat de Dr. Anne Bamford de la Art and Design University of Technology din Sydney, Australia, subliniază că „...o persoană trebuie să poată interpreta, crea şi selecta imagini pentru a exprima o gamă de înţelesuri” [1]. Folosirea materialelor colorate stimulează dezvoltarea abilităţii studenţilor de a înţelege comunicarea vizuală, antrenând nu doar memoria, ci şi gândirea critică.

În cadrul unui alt studiu [2, 17] desfăşurat de specialiştii de la Universitatea Massachusetts pe parcursul unui an, s-a ajuns la concluzia că „gândirea vizuală în culori stimulează învăţarea utilă pe termen lung şi capacitatea de rezolvare a problemelor”.

Utilizarea tablei interactive în predarea obiectului „Tehnici de programare” este destul de interesantă. Conform studiului efectuat, 80% din studenţi au susţinut că lecţia este mai atractivă; 69% menţionează că procesul didactic este mai dinamic; 57% afirmă că motivaţia de a asculta lecţia este mai mare; 73% subliniază că volumul materiei asimilate în timpul orei este mai mare decât în cadrul celei cu predare tradiţională (tabla, cârpa şi creta).

Elaborarea unui scenariu de lecţie necesită o abordare creativă, un traseu organizat de operaţii manuale şi mentale.

Rolul profesorului privind studierea fundamentelor teoretice, este acela de a-i învăţa pe studenţi cum să înveţe, cum să găsească informaţii, să le selecteze şi să le sistematizeze, într-un ansamblu logic şi legic. Studentul trebuie să fie motivat mai întâi pentru studierea teoretică şi apoi – pentru studierea practică [6].

## Implementarea tehnicii Divide et Impera prin prisma tablei interactive

Divide et Impera este o tehnică complexă ce implică atât asimilarea de cunoştinţe teoretice, cât şi practice (rezolvări de probleme). Importanța tehnicilor de programare constă în formarea şi stăpânirea gândirii algoritmice. Tehnicile de programare au un rol foarte important în formarea culturii informaționale, a capacității de a gândi altfel, de a realiza algoritmi optimi sau de a obține o soluție utilă, a unei probleme în timp şi spațiu.

Cercetătorii Garrett şi Fourez susțin că „...a preda nu înseamnă doar a transmite cunoştinţe stabilite social. Aceasta nu se reduce nici la a-i ajuta pe alții să-şi construiască cunoştinţele. Este vorba şi de a explica ce sunt aceste cunoştinţe, cum sunt stabilite, eventual, cum pot fi respinse”, [4, 5].

Michel Minder subliniază că, „...instrumente necesare îndeplinirii complete a obiectivelor prestabilite ale activităților sunt metodele de învățare, care trebuie să fie alese cu grijă, astfel încât să fie variate, eficiente şi adecvate nu doar specificului disciplinei, ci, de asemenea, scopului general al educației şi cerințelor de învățământ ale societății actuale. Opțiunea pentru o metodă sau alta se află în strânsă legătură cu personalitatea profesorului, cu nivelul de educație, disponibilitate şi cu modul de a învăța al grupei (studenților)” [11].

Profesorul începe prin a le comunica studenților obiectivele pe care trebuie să le atingă în cadrul modulului sus-pus studierii. Competențele ce trebuie formate, incluse în aria curriculară, se referă la studiul individual, abilitățile de comunicare, înțelegerea şi reevaluarea informațiilor şi conexiunea acestora cu mediul natural şi social. În acelaşi timp activitățile vor contribui la formarea atitudinilor specifice, precum: implementarea tehnicii Divide et Impera şi a altor tehnici de programare, interesul pentru explicarea logică a unei probleme exprimate în limbaj natural (formarea modelului matematic) şi stimularea curiozității şi inventivității.

Obiectivele studierii temei „Tehnica Divide et Impera” sunt orientate în vederea însuşirii şi utilizării unor termeni şi concepte specifice ştiinței *Informatica* precum şi pentru trezirea interesului, formarea aptitudinilor şi competențelor în domeniul programării. Autorul stabileşte anumite obiective. La finele studierii temei studenții vor fi capabili:

- să posede cunoştinţe elementare despre tehnica Divide et Impera;
- să definească etapele de rezolvare a unei probleme prin implementarea tehnicii respective;
- să aplice în diverse contexte algoritmul şi modelul matematic al tehnicii Divide et Impera;
- să diferențieze tipurile de probleme (elementare, neelementare) rezolvate la fiecare etapă de divizare a problemei inițiale în subprobleme;
- să explice şi să rezolve diverse exemple aplicând tehnica Divide et Impera;
- să identifice probleme ce pot fi rezolvate prin aplicarea tehnicii Divide et Impera.

Avantajele tablei interactive în procesul de predare – învățare – evaluare a temei „Tehnica Divide et Impera” vor fi identificate şi explicate într-un scenariu de lecție cu utilizarea tablei interactive, elaborat de autor cu ajutorul softului SMART Notebook.

La începutul lecției, după anunțarea temei şi formularea obiectivelor, profesorul prezintă pe o pagină următoarea informație *(Fig.1):*

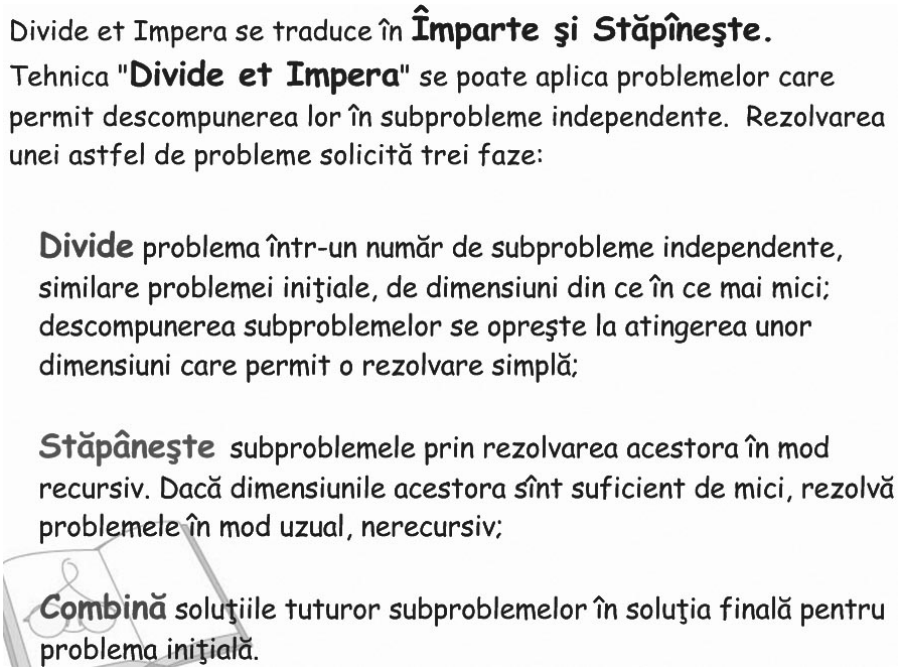



**Figura 1.** *Cele trei faze ale tehnicii Divide et Impera*

Inițial cele trei faze: *divide, stăpâneşte, combină* vor fi acoperite prin utilizarea instrumentului - *mască ecran*, care vor fi descoperite de profesor în momentul necesar. Prin crearea unei pagini noi cu instrumentul - *creare pagină* profesorul se poate opri la fiecare etapă atâta timp cât are nevoie pentru a scrie cu cerneală digitală unele noțiuni sau pentru a face precizări detaliate.

Pe o pagină s-au inserat fişiere compatibile cu Adobe Flash Player. Apoi, în mod automat, se începe redarea fişierului. Însă procesul dat poate fi gestionat. Dacă fişierul conține butoane de dirijare cu procesul de redare, ele pot fi acționate direct de pe suprafața interactivă. Dacă obiectul Flash nu are butoane, pot fi folosite opțiunile din săgeata *meniu* a obiectului. Galeria conține o selecție de fişiere Flash **.swf*, însă multe surse cu un conținut Flash sunt disponibile online [15, 16].

De exemplu, printr-o simplă atingere a butoanelor A, B, C de pe suprafața interactivă a tablei, spre atenția studenților sunt propuse studii de caz (simple, complexe, avansate) care vor fi trecute în revistă în cadrul studierii temei „Tehnica Divide et Impera” (*Fig.2*).

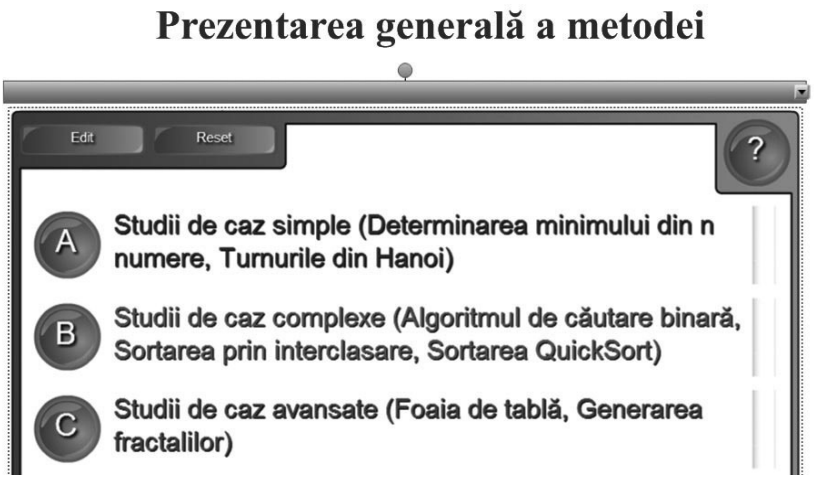



**Figura 2.** *Studii de caz propuse pentru studierea tehnicii Divide et Impera*

Prezentarea modelului matematic al metodei Divide et Impera a fost realizată de către autor, prin aplicarea unui nou instrument pus la dispoziția utilizatorului de SMART Notebook și, anume, *Înregistrarea unei pagini*, adică înregistrarea tuturor acțiunilor care sunt efectuate pe pagina activă. La includerea unui microfon – pot fi înregistrate și secvențe audio.

La început va fi vizibilă doar *problema inițială* (*P*). Acționând butonul de redare, pe suprafața interactivă va apărea divizarea problemei inițiale în subprobleme. Acest proces poate fi dirijat prin folosirea butoanelor (*Fig. 1*).

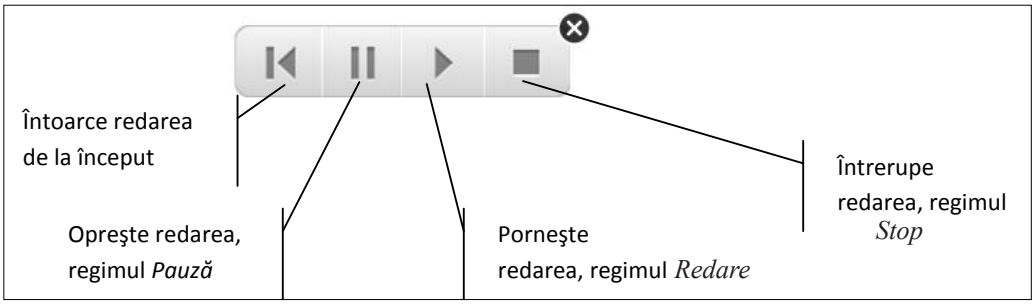



**Figura 3.** *Butoanele de dirijare cu procesul de redare*

Colorând diferit problemele la diverse etape de descompunere, pentru student este mai lesne să înțeleagă ce se întâmplă la fiecare stadiu de divizare. De exemplu, problemele elementare au fost colorate în verde (este valabil, evident, pentru orice etapă); problemele neelementare, de la prima etapă, au fost colorate în galben; problemele neelementare, de la etapă a doua au fost colorate în albastru ș.a.m.d. Astfel, faza ***Divide*** devine vizual mult mai clară.

Pentru a explica faza de ***Asamblare*** (Compunere) a soluțiilor tuturor subproblemelor în soluția finală pentru problema inițială, la fel, a fost aplicat același instrument - *Înregistrarea paginii*. (*Fig.4*)

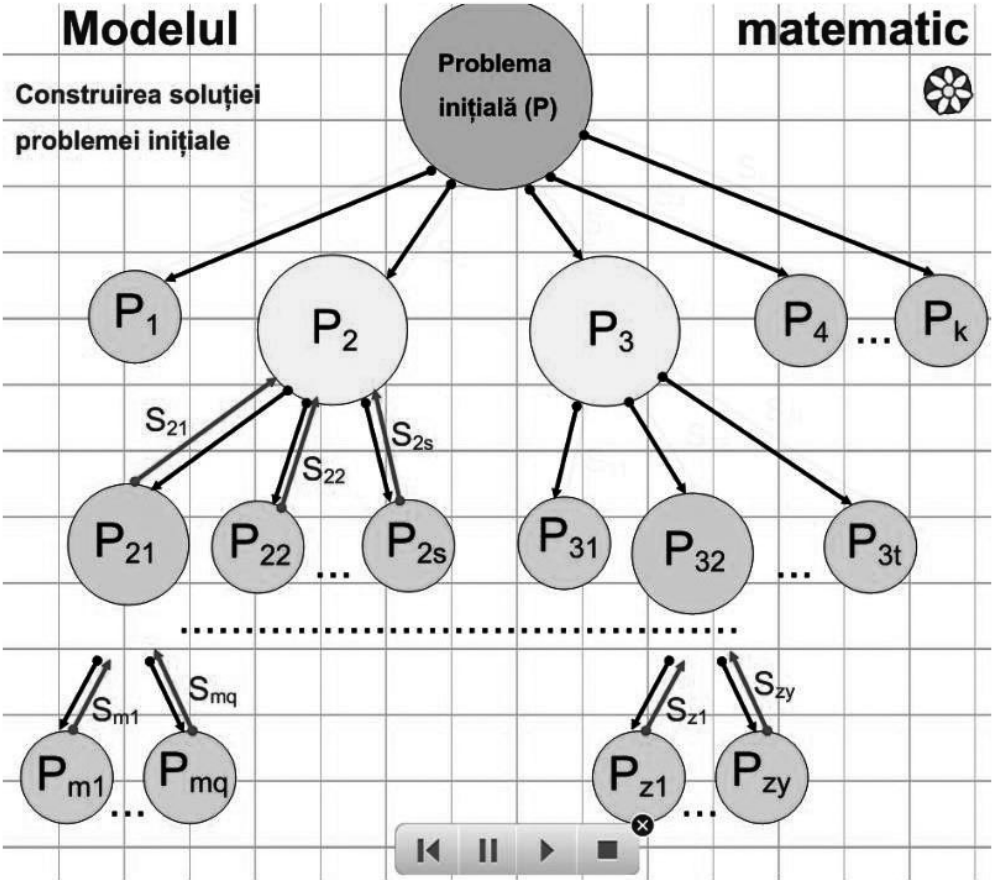



**Figura 4.** *Redarea paginii Divide et Impera, modelul matematic, faza* ***Asamblează***

Algoritmul tehnicii Divide et Impera poate fi afişat de către profesor pe o pagină aparte sau poate fi construit imediat pe tabla interactivă. Pentru construirea algoritmului este bine ca studenții să vadă şi modelul matematic creat. Pentru acesta se va aplica *Afişarea pe două pagini* .

Este foarte important ca profesorul să folosească tehnologii didactice i-ar stimula pe studenți să realizeze sarcinile de lucru şi să atingă obiectivele propuse. [10, 3].

## Aspecte metodice privind soluționarea unor probleme practice utilizând tabla interactivă

Studiile de caz, simple, pot fi organizate prin formularea unor probleme. De exemplu:

**Problema 1.** ***Minimul într-un şir.*** *Să se determine valoarea minimă dintr-un şir de* ***n*** *numere întregi.*

Pentru a rezolva problema prin tehnica Divide et Impera, studenților li se propune spre cercetare un exemplu (*Fig.5*):

**Figura 5.** *Exemplu pentru problema* ***Minim într-un şir de numere întregi***

Rezolvarea acestui exemplu a fost realizată pas cu pas prin utilizarea măştii de ecran şi a diferitor efecte de animație pentru obiectele din pagină (*Fig.6*).

**Figura 6.** *Efecte de animație. Tipuri*

Studenții, etapă cu etapă, au realizat algoritmul tehnicii Divide et Impera (*Fig.7*).

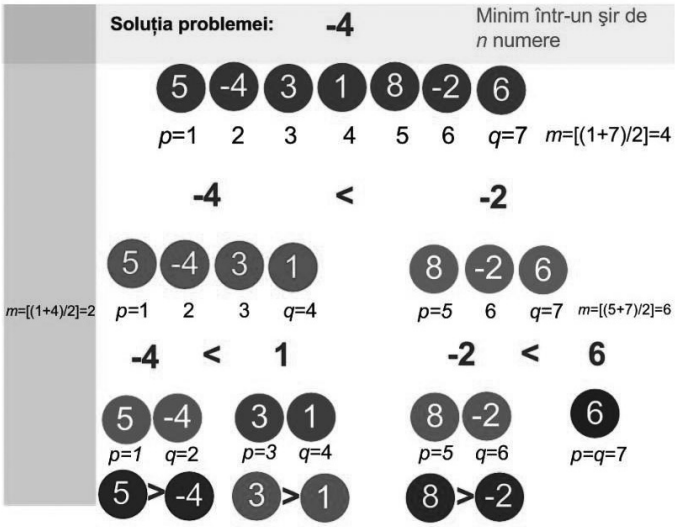



**Figura 7.** *Modelul de rezolvare a problemei* ***Minim într-un şir de numere întregi***

Faza de asamblare a soluțiilor subproblemelor a fost inițial ascunsă prin aplicarea efectelor de animație. Studenților li se cere ca, analizând fiecare etapă, să enumere și să identifice cele trei faze ale tehnicii Divide et Impera și să fixeze pe tabla interactivă, cu cerneală digitală, notațiile respective (*Fig. 8*). Codul program poate fi scris cu cerneală digitală sau afișat pe tabla interactivă.

Pentru a demonstra codul și realizarea programului dat în mediul de programare Pascal (sau alt limbaj de programare), a fost creat un link spre acest fișier. O altă modalitate de argumentare este prin inițializarea mediului de programare și rularea nemijlocită a programului dat. Atenție! Tabla interactivă poate fi utilizată și sub mediul DOS, însă, în acest caz, SMART Ink nu va funcționa și nu se va putea scrie cu cerneală digitală.

1. **Divide:** se împarte șirul de elemente $\{a_p,..,a_q\}$ în două subșiruri $\{a_p,..,a_m\}$ și, respectiv, $\{a_{m+1},..,a_q\}$ unde $m$ reprezintă mijlocul șirului, adică $m=[(p+q)/2]$; inițial $p=1$ și $q=n$;

2. **Subprobleme:** $min(a_p,..,a_m)$ și $min(a_{m+1},..,a_q)$;

3. **Asamblare:** se combină soluțiile subproblemelor $min(a_p,..,a_m)$ și $min(a_{m+1},..,a_q)$;

**Figura 8.** *Cele trei faze ale algoritmului Divide et Impera pentru problema* ***Minim într-un șir de numere întregi***

**Problema 2.** Problema clasică este cunoscută în literatura de specialitate ca ***Problema Turnurile din Hanoi***. *Se dau trei tije,* ***a****,* ***b*** *și* ***c****. Pe tija* ***a*** *se află* ***n*** *discuri de dimensiuni diferite, aranjate în ordinea diametrelor (discul cel mai mare la bază). Se dorește mutarea tuturor discurilor de pe tija* ***a*** *pe tija* ***b****, utilizând tija intermediară* ***c****, dar condiția e ca un disc cu diametrul mai mare să nu fie pus pe vreo tijă peste un disc cu dimensiune mai mică*.

Pentru rezolvarea acestei probleme s-a utilizat metoda *Vede înainte de a auzi*. Este un model revizuit al celui creat de Mary Lynn Manns (professor in the Department of Management and Accountancy at the University of North Carolina, Asheville) [9].

Mary Lynn Mann afirmă că, adesea, studenții întâmpină dificultăți la convertirea noțiunilor pe care le aud în clasă, la predarea lecției, în abilități pe care ei le pot folosi în afara orelor. De regulă, își reamintesc mai puțin ceea ce au auzit, decât ceea ce au văzut sau au experimentat. Abordarea *aude înainte de a vedea* este extrem de abstractă și aplicarea noțiunilor teoretice în practică poate fi foarte dificilă pentru studenți. De aceea, este necesar ca să li se creeze oportunitatea de a vedea și experimenta un nou concept înainte de a auzi despre el. Astfel studenții sunt încurajați să memoreze și să reflecteze asupra a ceea ce se întâmplă atunci când sunt implicați în învățare. De exemplu:

**Vede**: studenților li se oferă mai multe pagini înregistrate ce includ mutarea unui, două, trei discuri și a patru discuri de pe o tijă pe alta (*Fig. 9*). Procesul respectiv poate fi oprit în orice moment cu ajutorul butoanelor de redare. Profesorul are posibilitatea de a comenta, a atenționa studenții la o anumită etapă de mutare a discurilor pentru a obține definiri recursive a procesului dat.

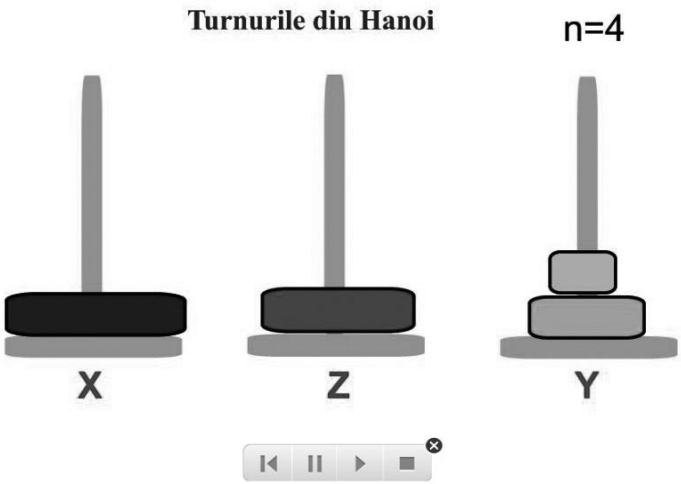



**Figura 9.** *Problema* ***Turnurile din Hanoi****. Mutarea a patru discuri de pe o tijă pe alta*

**Aude**: urmărind atent câteva exemple propuse (rezolvate), studentul „vede” rezolvări particulare a problemei date şi „aude” comentariile profesorului, astfel, poate asigura solidificarea noilor concepte care au fost introduse prin exemplele propuse. În permanență se poate face referire la ceea ce au făcut studenții în timpul experimentelor realizate în faza „vede”.

Este important ca studenții să vadă, să poată identifica şi defini subproblemele şi problema elementară în cazul *Turnurilor din Hanoi*. Evident, se clarifică uşor că problema elementară este în cazul când există un singur disc, adică $n=1$; în acest caz se efectuează mutarea *XY*. Studenții au fost ghidați spre implementarea recursivă a tehnicii Divide et Impera pentru rezolvarea problemei *Turnurile din Hanoi.* Ei au fost atenționați de următoarele momente:

- Să indice numărul de parametri al subprogramului *Hanoi*;

(R: *Hanoi* (*n, X, Y, Z*), *Z* – tija intermediară);

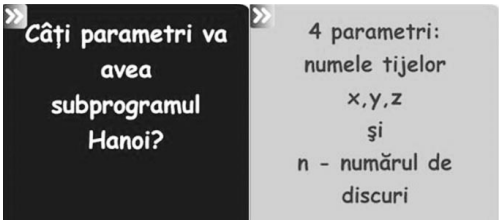



**Figura 10.** *Fişă colorată cu întrebare şi răspuns pe verso*

- *Câte mutări se efectuează?*

✓ pentru $n=2$: (R: trei, $2^2-1=3$ : XZ, XY, ZY);

✓ pentru $n=3$: Pe care tijă au fost mutate primele 2 discuri înainte de a-l muta pe cel mai mare disc de pe *X* pe *Y*? (R: şapte, $2^3-1=7$: XY, XZ, YZ, XY, ZX, ZY, XY; pe tija *Z*);

✓ pentru $n=4$: Care e tija unde au fost mutate primele 3 discuri înainte de a-l muta pe cel mai mare de pe *X* pe *Y*? (R: 15, $2^4-1=15$ pe tija *Z*);

✓ pentru $n=k$: Pe care tijă vom muta primele $k$-1 discuri înainte de a-l muta pe cel mai mare de pe *X* pe *Y*? (R: $2^k-1$ mutări; pe tija *Z*);

- Care este prima subproblemă? (R: mutarea a $n$-1 discuri de pe tija *X* pe tija *Z*);

- Care tijă este intermediară în acest caz? (R: *Y*);

- Este această subproblemă o problemă elementară sau nu? (R: Nu);

- Cum poate fi scrisă această problemă? (R: *Hanoi* (*n*-1*, X, Z, Y*));
- După mutarea a *n*-1 discuri de pe *X* pe *Z* ce mişcare urmează? (R: ultimul disc se mută de pe *X* pe *Y*);
- Ce fel de problemă se rezolvă: elementară sau neelementară? (R: elementară, *XY*);
- Care va fi următoarea problemă care trebuie rezolvată? (R: mutarea a *n*-1 discuri de pe tija *Z* pe tija *Y*, utilizând tija intermediară *X*);
- Cum poate fi scrisă această problemă? (R: *Hanoi* (*n*-1*,Z,Y,X*));
- Ce fel de problemă se rezolvă: elementară sau neelementară? (R: neelementară);
- Scrieți, relația recursivă a problemei *Turnurile din Hanoi*:

$$Hanoi(n, X, Y, Z) = \begin{cases} XY, n = 1 \\ Hanoi(n-1, X, Z, Y)\ XY, Hanoi(n-1, Z, Y, X) \end{cases}$$

- Vom avea sau nu fază de asamblare a soluțiilor? (R: nu, deoarece soluția problemei inițiale a fost obținută simultan cu etapele de descompunere a problemei inițiale în subprobleme).

Imaginea stivei şi a grafului prin care se reprezintă apelurile recursive sunt prezentate în *Figura 11* [13].

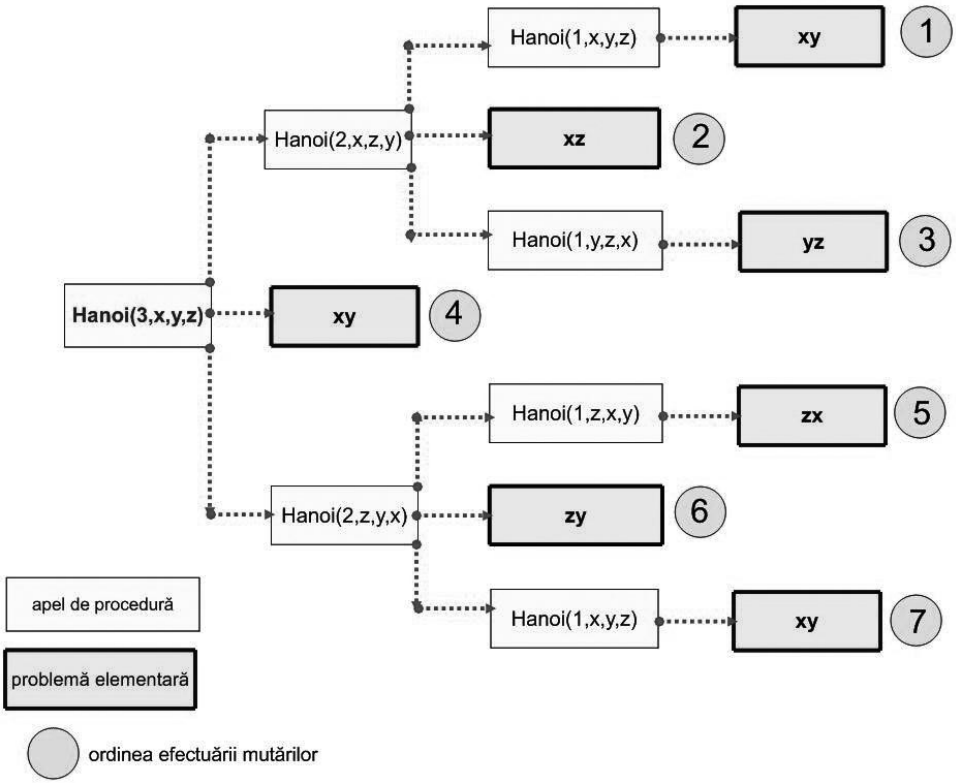



**Figura 11**. *Completarea stivei şi ordinea afişării mutărilor*

Opțional, pentru a testa nivelul de înțelegere a conceptului de către fiecare student, poate fi realizat un exercițiu de evaluare sub forma unei lucrări independente. De exemplu, se poate cere ca, utilizând relația recursivă a problemei *Turnurile din Hanoi,* să scrie, pas cu pas, cum are loc parcurgerea acestei formule. Pentru *n*=4 vor scrie: *Hanoi*(4*, X, Y, Z*)={*Hanoi*(3*, X, Z, Y*), *XY*, *Hanoi*(3*, Z, Y, X*)}= {[*Hanoi*(2*, X, Y, Z*), XZ, *Hanoi*(2*, Y, Z, X*)], *XY*, [*Hanoi*(2*, Z, X,*

*Y*), ZY, *Hanoi*(2, X, *Y, Z*)] }= {[(*Hanoi*(1,*X,Z,Y*), XY, *Hanoi*(1,Z,Y,X)), XZ, (*Hanoi*(1,*Y,X,Z*), YZ, *Hanoi*(1, *X, Z, Y*)]), *XY*, [(*Hanoi*(1, *Z, Y, X*), ZX, *Hanoi*(1, *Y, X, Z*)), ZY, (*Hanoi*(1, X, *Z, Y*), XY, *Hanoi*(1, *Z, Y, X*)])}={XZ, XY, ZY, XZ, YX, YZ, XZ, XY, ZY, ZX, YX, ZY, XZ, XY, ZY}.

## Sinteze şi concluzii

La finele cursului „Tehnici de programare”, studenții au fost chestionați vis-a-vis de eficiența utilizării tablei interactive în procesul de predare-învățare. Astfel:

• Circa 72% din cei chestionați au subliniat faptul că utilizarea tablei interactive în procesul de studiu a facilitat însuşirea materiei referitoare la tehnica Divide et Impera.

• Au fost scoase în evidență avantaje ale tablei interactive: informația scrisă pe tablă poate fi salvată, iar apoi reutilizată; utilizarea tablei interactive face procesul de predare-învățare mai atractiv şi mai ilustrativ; oferă posibilitatea de a explica mai profund detaliile ce țin de tehnicile de programare; utilizarea tablei permite economisirea timpului în elaborarea şi implementarea diverselor aplicații grafice, mult mai convingătoare şi mai explicite comparativ cu instrumentele tradiționale; studentul poate asimila mult mai rapid şi într-un volum mai mare materia predată.

• Respondenții au evidențiat faptul că tehnica Divide et Impera contribuie la optimizarea algoritmilor (timp de calcul, volum de memorie), ceea ce duce la eficientizarea procesului de studiere a Informaticii în general.

Astfel, studenții se implică mai activ în procesul de predare-învățare, deoarece lecția, unde se utilizează tabla interactivă, devine mai dinamică şi mai atractivă. Deci, utilizarea tablei interactive este o nouă provocare ce permite studenților să descopere lucruri inedite şi captivante.

## Referințe bibliografice


1. Bamford A., *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Munich: Waxmann, 2006;
2. Documenting the future: A K-12 education handbook, Center for digital education, 2006;
3. Focşa-Semionov S., *Învățarea autoreglată, Teorie şi aplicații educaționale*. Chişinău: Epigraf, 2010;
4. Fourez G. ş.a., *Nos sauoirs sur nos sauoirs*. Paris-Bruxelles: De Boeck Universite, 1997;
5. Garrett M., *Issues in science education: problem-solving, creativity and originality*. In: International Journal of Science Education, 125-137, 1987;
6. Ionescu M., Radu I., *Didactica modernă*. Cluj Napoca: Editura Dacia, 2004;
7. Lupu I., Negara C., *Profesionalizarea formării inițiale a profesorilor de informatică prin strategii interactive*. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2011;
8. Lüscher M., *The Lüscher Color Test*, transl. and ed. by Ian A. Scott. N. Y.: Pocket Books, 1971, 187 p., orig. Random House, 1969;
9. Manns M.L., Rising L., *Fearless Change: Patterns for Introducing New Ideas*. Boston: Addison-Wesley, 2004;
10. Masalagiu C., Asiminoaei I., *Didactica predării informaticii*. Iaşi: Editura Polirom, 2004;
11. Minder M., *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*. Chişinău: Cartier, 2003;
12. Oprea C., *Strategii didactice interactive*, Ed. a 3-a. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, RA, 2008;
13. Sorin T., *Tehnici de programare şi structuri de date*. Bucureşti: Editura Petrion, 1994;
14. Собчик Л. Н., *Метод цветовых выборов - модификация восьмицветового теста Люшера: практическое руководство*. СПб.: Речь, 2007;
15. exchange.smarttech.com
16. http://smarttech.com
17. http://www.xerox.com/downloads/usa/en/k/k12_improve_student_performance.pdf


**Recenzent:** Ion ACHIRI,
doctor, conferențiar universitar, IŞE

***Sheryl FEINSTEIN***
(Dacota de Sud)
***Olga MOROZAN***
(Chişinău)
***Lucas MWAHOMBELA***
(Tanzania)

# STATUS OF INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY USE BY TEACHERS IN MOLDOVA AND TANZANIA AND TECHNOLOGY BASED INSTRUCTIONAL STRATEGIES

*Articolul prezintă un studiu comparativ al utilizării tehnologiilor informaționale de către cadrele didactice din instituțiile de învățământul secundar general și de învățământ superior din Republica Moldova și Republica Tanzania, în cadrul procesului de instruire, în scopul identificării nevoilor acestora în elaborarea și administrarea instruirii la distanță; astfel oferind constatări și sinteze utile pentru elaborarea programelor de formare continuă în problemele E-Learning pentru cadrele didactice din aceste două tări.*

***Cuvinte-cheie:*** *tehnologii informaționale, instruire la distanță, strategii instuctive, platforme online, Moldova, Tanzania.*

## BACKGROUND TO THE RESEARCH PROBLEM

Virtually every analysis conducted on e-Learning reports unprecedented growth in education systems. Interestingly, in the last few years an increase has been particularly robust in the K-12 schools [1]. This rising expansion is a worldwide initiative, seen in developed and developing countries [2].

The aim of this article is to focus on two developing countries, Tanzania & Moldova [6]. Research was conducted to ascertain teachers' technology use in the classroom and their needs in designing online courses. A 58 item survey was sent to teachers in both countries Fall 2014. Moldovan teachers completed the survey online, while Tanzanian teachers used paper/pencil. The study had 144 participants, all were educators. Both countries had geographical representation from the entire country. The research project was done through Iringa University in Iringa, Tanzania and the Institute of Educational Science, in Chisinau, Moldova. The US Fulbright Scholar Program sponsored one of the researchers. The Republic of Moldova is a landlocked country in Eastern Europe located between Romania to its west and the Ukraine to its north, east and south. Being between the latitude and longitude of 47° 00 N and 29° 00 E, Moldova comprises 32 districts, 3 municipalities and 2 autonomous regions (Gagauzia and Transnistria). The united Republic of Tanzania comprises 30 regions 25 0f which are located in Tanzania Mainland and 5 in the Island of Zanzibar. Tanzania lies on the

east coast of Africa between 1and 110s latitude and between 29 and 40 longitude. It is boarded by Kenya to the North, Uganda to the North west, Rwanda and Burundi to the west, the Democratic Republic of Congo and to the south west and Zambia, Malawi and Mozambique to the south.

## STATEMENT OF THE RESEARCH PROBLEM

This research investigated technology used and perceptions needs in online course design in Tanzania and Moldova and also offers technology base instructional strategies. This is based on the assumption that the use of technology in instruction is likely to improve the teaching and learning of students in the classrooms. This will enable teachers to value the use of technology.

### Significance

The study informs teachers' readiness to use instructional strategies, the experience of using instructional strategies sheds light on the proper integration of technology use in the classroom. Further, these experiences help to determine teachers' professional development need for proper instructional strategies integration in the classroom. Finally it informs teacher preparation colleges and educational technology curriculum developers on the actual use of instructional strategies in the context. Therefore, this will enhance the improvement of their programs.

### Research questions

The main research question that guided this study is: What are the teachers' perceptions in the use of technology instructional designing online courses. Sub –questions are:

1. What are technology instructional strategies used in the classroom?
2. What are the benefits of using technology instructional strategies in the classroom?
3. Which topics do you need covered for Professional Development?

## TECHNOLOGY BASED INTRUCTIONAL STRATEGIES

Online and onsite instruction have a number of elements in common, for instance, both venues have academic objectives, actively engage students, and connect to higher level thinking skills. Conversely, there are two major differences between online and onsite instruction, they are the way the course is designed and the way the course is taught. Actually, a lack of knowledge about designing lessons and teaching online is considered one of the biggest stumbling blocks to success. Research shows that while teachers in pre-service training programs receive the basics of good instruction and content knowledge, it is necessary for them to have additional training specific to online instruction to be successful [2]. These workshops support teachers' knowledge base and increase the quality of online instruction. This section will focus on two areas of pedagogical design in an online setting: instructional techniques that build community and active learning.

Building community in an online course begins prior to the actual start date of the course. It's important that information concerning the course, such as textbooks, technology requirements, start and end dates, be delivered to students prior to the course starting. This proactive stance not only relays important information, but reduces student stress. Additionally, sending students a welcome email from the teacher before the course starts builds a rapport with students. It sets the stage for open communication and a positive atmosphere. Upon entering the course, a short video introducing the instructor allows students to have a visual

of the teacher and a chance to hear directly about the course. Once again, creating a comfortable classroom climate.

To continue to build community in a course it's best if the first actual assignment be an Ice Breaker. This has many advantages, it introduces the students to each other, focuses attention on the topic of the course, and ensures that students' first posts are non-stressful. It is preferable for students to answer the teachers Ice Breaker question and then respond to two or three of their peers. This requires them to read others' posts and actively engage with their peers. Additionally, assigning students to post a photograph of themselves gives peers a visual and adds to familiarity.

The following are various ideas for icebreakers, they are statements or questions that the teacher posts in a Discussion Forum and then students respond:

- Subjects/grades you teach and how long you've been teaching.
- Favorite story from teaching.
- Favorite online websites & how you use them.
- Tell something about you that is unique.
- If you were going to be a candy bar, what candy bar would you be?
- If you were on a deserted island and you could only bring one book, what book would you bring?
- If you had to describe yourself as an animal, which animal best matches your personality?
- Share their most embarrassing mishap using a computer.
- Share a childhood dream, how might it relate to this course?
- Share a prior experience on the course topic.
- Tell two truths and one lie about yourself (members of the class guess which one is the lie).
- Put students in pairs, they interview each other, and then introduce each other to the group.
- Postthefollowingmusic: https://www.youtube.com/watch?v=pey29CLID3I Students listen to the song, choose one of the comparisons made in the song, such as "I'd rather be a hammer than a nail", or "I'd rather be a sparrow than a snail," and tell why they believe it to be true.
- Using your name, describe yourself in an acronym, such as:

O = out-going, extrovert
L = life-long learner
G = generous of time and energy
A = amicable, friendly

Then look through fellow students' acronyms and find someone with a similar interest/personality and respond to their post.

Discussion Forums are another way to build community while delivering content and encouraging active participation. All students are expected to respond in a discussion forum, ensuring participation from everyone. Student responses in the forum usually target one of the following thought processes: reflection, problem solving, interpretation, opinions, or relate to a personal experiences.

Suggestions for structuring a Discussion Forum include stating the required number of response posts students need to make to their peers. It is rare that a student needs to respond to everyone in the class, usually one to three peer responses is sufficient. It's also important that not everyone respond to the same student, this problem may be averted by asking that students respond to those who have not had responses to their post.

When giving feedback on Discussion Forums teacher need to be supportive and positive, letting students know that their work and thoughts are appreciated. Teachers should never be sarcastic or humiliate

1. Students read and respond to at least two other students posts.

## Methodology

The study used a case study approach in order to get in depth analysis of teachers perceptions, in unique and dynamic context where technology was used.

## Sampling

The research participants were teachers studying at University of Iringa in Tanzania and throughout the country of Moldova, hence sampling was purposive [4]. A total of 144 teachers participated in the study.

## Methods of data collections

Data were collected from two sources, namely online survey questionnaires from Moldova and paper /pencil from Tanzania**.**

## Methods of data analysis

Data were analysed through tables and percentages**.**

## FINDINGS AND DISCUSSION

The study found there was significantly less technology use in Tanzania compared to Moldova. Interestingly, this mirrors the educational expenditures of the two countries. Moldova's education budget noticeably increased in the past decade. In 2004 Moldova allocated $49 USD per student, this figure more than tripled by 2014, with the new allocation being $171 per pupil. Tanzania, on the other hand, made modest budgetary gains in education, in 2004 spending $16 per students and in 2014 $30 per pupil.

In both countries the most commonly used technology tools were PowerPoint and Internet, with 89% of Moldovan teachers using PowerPoint at least once a week and 23% of Tanzanian teachers using it regularly. A majority of teachers also commonly used Internet, 72% in Moldova and 21% in Tanzania. Even though there was a significant discrepancy in percentage of use between teachers in the two countries, these was commonality between the two tools most prominently used.

In both countries email was rarely or never used, only 51% in Moldova and 15% in Tanzania used email. The fact that significant numbers of teachers do not use email, when email is a widely used form of technology throughout the world, was concerning [5]. It is speculated this indicates a lack of technology tools in the classroom and/or technology knowledge or it may simply reflect more of a paper based instruction preference.

In Tanzania no other technology tools were regularly used by teachers, however, in Moldova there was regular use by some teachers in many categories. This could be a result of the majority of teachers in Moldova having access to a computer in their classroom, which is not necessarily the case in Tanzania. The researchers conjecture that the ability to access or not access a computer is reflected in the participants' responses. Additionally, it is noted that it is difficult for teachers to gain technology skills without access to the tools. This is supported by the World Bank report (2004), which states that information communication technology usage and infrastructure in Tanzania are currently in a development state, the country still lacks adequate resources for the efficient operation of technology instructional strategies. See *Table 1*.

**Table 1.** *Technology Use in the Classroom*

| Technology | Frequently | | Often | | Rarely | | Never | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | M | T | M | T | M | T | M | T |
| PowerPoint | 44% | 14% | 45% | 9% | 11% | 3% | 0 | 74% |
| Internet | 48% | 10% | 24% | 12% | 21% | 5% | 7% | 73% |
| Videos | 39% | 6% | 30% | 5% | 25% | 11% | 6% | 78% |
| emails | 30% | 5% | 21% | 10% | 25% | 4% | 24% | 81% |
| Blogging | 6% | 0 | 6% | 3% | 31% | 0 | 57% | 97% |
| Skype | 10% | 0 | 7% | 0 | 24% | 0 | 59% | 100% |
| Tutorials | 20% | 3% | 15% | 3% | 30% | 9% | 35% | 85% |
| Moodle | 6% | 6% | 6% | 8% | 21% | 0 | 67% | 86% |

Tanzanian and Moldovan teachers saw many advantages for students to take online courses and/or workshops. An overwhelming number of Moldovan (93%) and Tanzanian (85%) teachers believed that online courses were advantageous because students could learn independently. An even greater percentage (99% Moldova and 92% Tanzania) of teachers believed that it was modern, and that it would make books and resources more accessible to them (97% Moldova and 89% Tanzania). Additionally, they felt that online instruction would be helpful in diminishing student travel time, with 96% of Moldovans and 94% of Tanzanians stating this as a distinct advantage. Seventy-nine percent (79%) of Moldovans and 54% of Tanzanian teachers believe that online courses would be less expensive, as travel and boarding costs were eliminated, this assumption is confirmed in research. A strong majority (75% Moldovan and 95% Tanzanian) agreed or strongly agreed that taking an online course would be fun, indicating a dispositional interest in online course work. See *Table 2*.

**Table 2.** *Benefits to Students Taking a Course Online*

| Category | Strongly Agree | | Agree | | Disagree | | Strongly Disagree | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | M | T | M | T | M | T | M | T |
| Independent Learning | 31% | 45% | 62% | 40% | 6% | 14% | 1% | 1% |
| Modern | 59% | 48% | 40% | 44% | 1% | 3% | 0 | 5% |
| More Books & Resources Available | 52% | 47% | 45% | 35% | 3% | 7% | 0 | 11% |
| Less Travel Time | 68% | 48% | 28% | 46% | 4% | 3% | 0 | 3% |
| Less Expensive | 24% | 18% | 55% | 37% | 20% | 20% | 1% | 25% |
| Fun | 16% | 20% | 59% | 55% | 21% | 11% | 4% | 14% |
| Make Contacts & Meet Experts | 49% | 47% | 47% | 42% | 4% | 3% | 0 | 8% |
| Less Time Required | 7% | 6% | 34% | 44% | 46% | 27% | 13% | 23% |
| Don't have to talk | 7% | 10% | 22% | 29% | 44% | 23% | 27% | 38% |

There was a great desire by all participants in the study to take a workshop dealing with online instruction, 90% of participants in Moldova and an overwhelming 100% in Tanzania. This positive response to e-learning reveals a sincere interest in this model

of instruction. The vast majority valued including the following skills: good communication techniques, the ability to send and receive emails, use of social media, use of Internet for research, typing skills, uploading documents and videos, critical thinking, doing written and oral work, and creating projects. This signifies that teachers want the skills necessary to deliver an online course. This is in line with the development of information communication technology policy in most of developing countries including Tanzania in order to encourage the application of technology instructional strategies [7].

Perhaps more importantly, the teachers in both countries were very interested in having meaningful pedagogy and online tools included in the e-learning workshops. In Tanzania the area most desired was PowerPoint, with 88% identifying this online tool. Teachers in both countries were interested in assessment (83% in Moldova, 79% in Tanzania). The lowest level of interest was given to Discussion Forums, Survey Monkey and Chat Rooms, this may indicate more a lack of understanding the potential value of these tools, as opposed to a lack of interest. This concur with Ndibalema as cited in Nihuka&Voogt, who argues that International studies have shown that teachers lack competencies on the use of technology instructional strategies as pedagogical tools in teaching and learning process. See *Table 3*.

**Table 3.** *Professional Development Topics for Online Workshops*

| Topic | Percentage Wanting this Topic in Moldova | Percentage Wanting this Topic in Tanzania |
|---|---|---|
| Syllabus Development for Online Lessons | 68% | 34% |
| Building an Online Community | 62% | 47% |
| Discussion Forum | 49% | 34% |
| Chat Rooms | 21% | 11% |
| Streaming Videos | 48% | 0 |
| PowerPoint | 34% | 88% |
| Collaborative Work | 62% | 55% |
| Survey Monkey | 31% | 4% |
| Assessment | 83% | 79% |
| Student Integrity (cheating, plagiarism) | 68% | 11% |

## CONCLUSION

The countries of Moldova and Tanzania have both been identified as developing countries, however, this study found a significant difference between the two countries when it came to teacher use of technology in the classroom. All online tools were more frequently used by teachers in Moldova, in comparison to Tanzania. In both countries, the technology most commonly used was Internet and PowerPoint, however, the incidence of use was much greater in Moldova. This does not mean that technology use in the classroom is pervasive in either country. Technology tools such as Skype, blogging, and Moodle are rarely if ever used in either country. The researchers speculate that the lack of technology use stems from deficient technology skills and inadequate student and teacher classroom computer access.

Teachers in Tanzania and Moldova perceive online course instruction to be part of

the future and are very interested in learning and participating in e-learning. In both countries they believe that teacher workshops dealing with online instruction are needed in order to support technology use. In particular, teachers want these workshops to include instruction on the use of technology skills and sound pedagogy.

## *REFERENCE LIST*

1. Ambient Insight Research. (2010). http://www.ambientinsight.com/Reports/eLearning.aspx;

2. International Association for K-12 Online Learning, iNACOL. (2011). *iNACOL Blended and Online Learning Symposium.* http://www.inacol.org/symposium-2013/;

3. Nihuka K. A. & Voogt, J.(2011). Instructors' and students competences, perceptions and access to learning technologies: Implications for e-learning implementation at the open University of Tanzania. International Journal of E-learning, 10(1), 63-85.
http//www.editlib.org/p/32413;

4. Onwuegbuzie A.J. & Leach, N.L., (2006). Linking research questions to mixed methods data analysis procedures. *The Quantitative Report, 11(3)*, 474-498;

5. Radicate S. (2012). *Email Statistics Report 2012- 2016*. www.radicati.com;

6. World Bank (2013). New Country Classifications http://data.worldbank.org/news/new-country-classifications;

7. Tilya F. (2008). IT and educational policy in the sub-saharan Africa region. In J. Voogt, G. Knezek(eds) *International handbook of Information technology in primary and secondary education, 1145-1159;*

8. Unwin T. (2005), Towards a framework for the use of of ICT in teacher training in Africa', *Open Learning, Vol. 20, no 2, pp, 113-129.*

**Recenzent:** Ion ACHIRI,
doctor, conferențiar universitar, IȘE

***Юрий КАЛОНТАРОВ,***
(Israel)

# ПРИМЕНЕНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (НИТ), С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

*În articolul dat se analizează modalităţi de aplicare a tehnologiilor informaţionale în procesul educaţional, accentul fiind pus pe: instruirea prin Internet, utilizarea manualelor electronice şi a altor materiale didactice. Se descriu funcţiile şi conţinuturile componentelor tehnologiilor informaţionale: inclusiv, informativ, comunicativ, evaluativ. Interactivitatea reprezintă caracteristica de bază a acestor componente: interacţiunea imediată, interacţiunea activă, interacţiune dublă.*

**Cuvinte-cheie:** *tehnologii informaţionale, tehnologii comunicaţionale, învăţare prin Internet, interactivitate, manuale electronice, componentă instructivă, componentă informaţională, componentă comunicativă, componentă evaluativă.*

Изменение условий современной жизни и переориентация общества на новую систему ценностей вызвали бурный рост образования, а вместе с ним, и становление новых требований к системе образования в целом. В связи с этим возникла необходимость создания новых путей и форм обучения. Одним из эффективных путей решения проблем стала информатизация образования - внедрение новых информационных технологий (НИТ), связанных с привлечением компьютерных средств и сетей телекоммуникаций, в систему образования.

Как показывают научно-педагогические исследования в области создания и применения информационных ресурсов образовательного назначения (Андреев А.А., Вагграменко Я.А., Козлов О.А., Лапчик М.П., Матрос Д.Ш., Пак Н.И., Панюкова С.В., Поляков В.А., Роберт И.В., Румянцев И.А., Софронова Н.В. и др.), использование мультимедийных образовательных материалов, информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе позволяет: представить обучающие материалы в графической, звуковой, анимированной форме, что дает многим учащимся реальную возможность усвоить предмет на более высоком уровне; автоматизировать систему контроля, оценки и коррекции знаний учеников; автоматизировать процесс закрепления и применения учебного материала с учетом

интерактивности многих электронных учебных пособий; осуществить дифференциацию и индивидуализацию обучения; существенно повысить интерес к предметам, что также определяет качество обучения; получить доступ и оперировать большим объемом информации; формировать информационную культуру, в том числе обучать детей находить и использовать различные виды информации, что является одним из важнейших умений в современном мире; организовать внеклассную учебную и воспитательную работу; предоставить возможности дистанционного обучения тем, кому это необходимо.

Идея дистанционного Интернет-обучения (его еще называют Computer Based Training) достаточно прозрачна: преподаватели и обучаемые взаимодействуют в одном виртуальном пространстве, при этом физически находясь за своими компьютерами в удаленных друг от друга местах. В процессе обучения между участниками учебного процесса обеспечивается обратная связь (в большинстве случаев, интерактивная). Интерактивность является одной из ключевых характеристик мультимедиа, значимых с точки зрения использования в информатике. Преподаватель может читать лекцию или вести семинар, не выходя из своего кабинета, а его обучаемые могут находиться в географически удаленном от него месте (*рис.1)*.

**Рис.1.** *Типы интерактивности*

Также при использовании технологий Интернет-обучения появляется множество интересных возможностей: загрузка учебных материалов из виртуальной аудитории с помощью Web-браузера; общение с преподавателями и другими обучаемыми в чате, а также через электронную почту и посредством аудиосвязи; участие в видеоконференциях; работа в интерактивных лабораториях и с эмуляторами, а также обновление материалов учебного курса в режиме реального времени.

Известно, что среднегодовой темп роста образовательных технологий при применении электронного обучения в мире составляет 13%, а прогнозируемый рост web- технологий - 90%. Такое применение информационных и телекоммуникационных технологий в образовательном процессе приводит к тому, что стирается грань между очными и заочными формами образования, хотя традиционные аудиторные занятия под руководством преподавателя по-прежнему являются предпочтительным методом обучения с использованием информационных и телекоммуникационных технологий. Однако такой подход постепенно перестает быть доминирующим.

Основой Интернет-обучения является электронные учебно-методические ресурсы. Электронные учебно-методические ресурсы (ЭУМР) или электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) можно представить себе как дидактический, программный и технический интерактивный комплекс для обучения преимущественно в среде Интернет. В общем случае студенты и преподаватели могут находиться в аудитории, в доме, офисе независимо от местонахождения в городе, районе, стране - все это не принципиально, главное иметь компьютер и выход в сеть Интернет. Обучение проходит вне жестких временных рамок, т.е. нет необходимости собираться всем вместе в определенные часы. С помощью ЭУМР можно, в принципе, достаточно эффективно реализовать весь дидактический цикл по изучению дисциплины, включающий в себя виртуальные лекции, семинары, практические занятия, экзамены и т.д.

Обучение с использованием ЭУМР возможно в очных, заочных и дистанционных формах получения образования, в довузовском, вузовском, послевузовском уровнях образования, однако наиболее эффективно для обучения гуманитарным и социально- экономическим дисциплинам при дистанционной форме получения образования.

Таким образом, под ЭУМР понимается программно-дидактическая система, обеспечивающая непрерывность и полноту дидактического цикла дистанционного процесса обучения, включающего в себя представление теоретического материала, обеспечивающую тренировочную учебную деятельность и контроль усвоения знаний, а также информационно - поисковую деятельность, математическое и имитационное моделирование. В качестве программной части используются различного рода оболочки. В настоящее время образовательными учреждениями используется большое число оболочек, среди них WebCT, Learning Space, ВП, Гекадем, ОРОКС и др.

В идеале ЭУМК должен обеспечивать все традиционные виды (организационные формы) занятий в вузе (лекции, семинары, практические занятия), НИР, самоподготовку, курсовое и дипломное проектирование, зачеты и экзамены, а также нетрадиционные (например, метод проектов). По дидактическим целям они могут обеспечивать: формирование знаний, сообщение сведений, формирование умений, закрепление знаний, контроль усвоения, обобщение, совершенствование умений.

В общем случае ЭУМК включает в себя четыре взаимосвязанных блока: инструктивный, информационный, коммуникативный и контрольный блоки.

***Инструктивный блок.*** В нем должны быть решены задачи описания целей курса и организационные стороны его изучения (study - guide).

***Информационный блок.*** Основные функции в концентрированном виде, которые несет этот блок, совпадают с функциями традиционного учебника. В нем представлена определенным образом структурированная учебная информация. Типовая структура Информационного бока включает элементы в следующей предпочтительной последовательности:

1. Наименование курса;
2. Сведения об авторе (ах)
3. Учебная программа (в части списка и содержания тем курса);
4. Руководство по изучению дисциплины;
5. Содержательная часть (учебная информация, разбитая на блоки);
6. Тесты (итоговые);
7. Список используемых сокращений и аббревиатур;
8. Глоссарий (толкование терминов и понятий, используемых в дисциплине);
9. Хрестоматия (полные или сокращенные тексты литературных источников по тематике дисциплины).

***Коммуникативный блок.*** В нем решаются задачи дидактического общения посредством текстового обмена. Это общение реализуется в формах электронных семинаров, консультаций и т.д., а также включаются дистанционные практикумы, лабораторные работы и т.д.

Другими словами, аналогом блока в традиционном очном варианте является, например, консультации, а также семинар который, в свою очередь, является активной формой учебных занятий и широко используются при преподавании всех типов учебных дисциплин.

Дидактическое общение строится с использованием телеконференций, электронной почты. Например, консультации проводятся во время изучения студентом материала, изложенного в модулях, и реализуются через электронную почту. Электронные распределенные семинары проводятся в режиме форумов, при распределенном времени в соответствии с графиком или в реальном времени. Коммуникация проводится с помощью электронных сообщений, а не вербально (словесно) как на очном семинаре.

***Контрольный блок.*** Контроль заключается в проверке хода и результатов теоретического и практического усвоения слушателями учебного материала. Особенностью контроля при применении оболочек при удаленном варианте обучения является необходимость дополнительной реализации функций идентификации личности обучающегося для исключения возможности фальсификации обучения. Содержательную часть блока составляют итоговые и промежуточные тесты.

В Интернет-обучении широкое распространение получил тестовый контроль, как для самопроверки, так и для итогового контроля по курсу, хотя более целесообразен рейтинговый контроль, учитывающий активность студентов на протяжении изучения курса. Возможности оболочек позволяют реализовать рейтинговый (интегральный) вариант контроля, который учитывает следующие составляющие: активность студентов (количество вопросов при консультациях, интенсивность участия в синаре и т.д.); результаты выполнения рефератов, эссе, заданий и т.д., которые в электронном виде высылаются студентом в процессе учебы и оцениваются преподавателем; автоматизированного тестирования с помощью средств оболочек и др.

## *Литература*

1. Гнеденко В.В., Тютяев А.В., *Методологические основы применения компьютерных технологий в учебном процессе*. В: Успехи современного естествознания, № 9, 2008, с. 46-48;

2. Авдеева С., *Учебные материалы нового поколения в проекте ИСО*. В: Светлана Авдеева, Народное образование, № 9, 2007, с. 187-194;

3. Ананьев И.И., *Использование информационной системы для модульной организации образовательного процесса*. В: И.И. Ананьев, П.И. Ананьев, А.В. Бобров, Измерение, контроль, информатизация. Барнаул, 2007, с. 161-163.

**Recenzent:** Ion ACHIRI,
doctor, conferențiar universitar, IŞE

***Katy KAKOON,***
(Israel)

# PEDAGOGIC APPROACHES OF EXCLUSION IN ELEMENTARY SCHOOLS

*Articolul evidențiază problema elevilor excluși și cu risc de excluziune și sugerează câteva modalități de asistență a cadrelor didactice ce activează în domeniu, cu scopul stabilirii unui echilibru psihologic, deseori afectat de aprecierea inadecvată a profesiei de cadru didactic, în general, și a profesorilor care lucrează cu elevii din această categorie, în special.*

***Cuvinte-cheie:*** *excludere, ciclu primar, elevi, comportament, profesori, experiență emoțională etc.*

How should we assist teachers who work with at-risk students to get through their school day without entering the circle of exclusion, and the students in exiting the circle in which they are located? Teachers' feelings are their most effective tool in working with distressed and troubled populations. Many times, there are no existing frameworks in which the school staff could share its difficult feelings, fears, shames, and embarrassment, failures, and humiliations which they experience while coping with students and their parents' behaviors, and on occasion, with their colleagues and superiors. In most cases, there is no existing framework in which such feelings may be processed, conceptualized and explained in a manner which could allow their own personal growth and development. Educators who work with at-risk populations are usually totally isolated from complex reality, which is sometimes extremely difficult. This reality marks their emotional world, and in doing so, it also impacts their professional functioning. These teachers, very often, find themselves in at-risk situations which are similar to those faced by their students. They maintain a daily contact with at-risk, isolated populations and, just like their students, they are likely to experience prolonged failures, alienation, and loneliness. The emotional experiences of the staff, which are accumulating over time, become more and more similar to their students' experiences. When the staff members feel this way and do not get relevant help and assistance, they may develop unprofessional behaviors, such as alienation towards the students and the school, frequent absences, providing exaggerated punishments to their students, etc.

In order to exit their circle of failure, these students are in need for homeroom teachers and educators who are very professional and who possess a high level of communication. However, in some cases, these students encounter non-professional, estranged, and alienated staff of teachers. This

phenomenon is commonly referred to as "the circle of exclusion in education". This is a circle in which everyone is captured – students, teachers, principals and, on occasion, inspectors as well. In the previous couple of decades, the Israeli educational system has succeeded in greatly reducing the percentage of high school drop-outs. However, at the same time, there has been an increase in the phenomenon which is referred to in the literature as disengagement in school. Cohen et al. have claimed that the magnitude of this phenomenon in Israel is very high - between 18% to 30% within the Israeli educational system and the accompanying educational frameworks [4]. It is important to point out that there are differences in the percentages of students who suffer from exclusion and the percentages of students who differ in terms of socio-economic ethnic, and community backgrounds. These are students who formally belong to the educational setting. They also have a normal achievement potential. However, despite of this, they do not achieve minimal academic achievements. Due to the fact that their special needs are not receiving appropriate care, they are very likely to be frequently absent and to have a low academic success rate. They usually possess a sense of failure. They often feel alienation towards their school, as the regular educational system experiences a difficult time to get accommodated to students who are socially and behaviorally different from ordinary students. Thus, the schools become a part of the educational circle, which focuses on describing the distress of the schools and the circles of failure which are created between the educational staffs and the populations of at-risk students. According to the educational exclusion circle, the parents are afraid that their children shall be expelled from the system and thus, blame the school. The schools become agents of social exclusion. This is despite the fact that schools are often considered to be, and are described as being, oriented towards social inclusion and elimination of the existing gaps amongst their students. Studies have shown that on an unconscious level, schools actually function as agents of social exclusion [5, 8, 9].

*At-Risk Students and Social Exclusion.* Excluded students are those students who are, physically, placed within the regular classroom or in various special education classes. In elementary and middle (junior high) schools, the excluded students usually study in regular classrooms. In high school, however, these students will usually be placed in special, excluded classrooms. At-risk and socially excluded youth are mostly characterized by their behaviors as well as the results of their encounter with the educational system. Horshavsky-Moses & Moses [10] describe the situation of these students as it follows: "…Most of these students commonly feel a constant and continuous fear of being exposed to shaming, failures, and humiliations within their classroom. They also fear pop quizzes and dread the thought of becoming a laughing stock, in situations in which everyone is staring at one particular student, and such a thought is likely to cause them to feel paralyzed or panicked" [ibid, p. 498]. Furthermore, "Many of these students appear 'not to give a damn' about the teacher and maintain an appearance of lack of concern as per what is occurring. This is one of the ways they use in order not to suffer too much from the mental pain which is involved in dealing with the situation.

However, this type of behavior bears damages when one entrenches in intransigent and stubborn positions, which cause the violence within them to appear in indirect, uncontrollable ways" [Ibid, p. 490]. One of the main claims within the current research is that the positions and professional level of the teachers bare a special significance in the creation of meaningful chances of success for excluded students [3]. In contrast to the success of mainstreamed students, the success of the excluded students largely depends on the capabilities of the teachers. In order to increase these students' chances of succeeding, the system must create a change in the way itrefers to the entirety of factors which determine the accomplishments of these students in an array of fields – and not just within the academic field. At the same time, it is necessary to adjust the teaching strategies and to create an appropriate learning environment for these students.

Many studies have established the fact that schools have the opportunity, the ability and the responsibility to influence the progress and success of students who belong to the lower socioeconomic backgrounds and whom are at risk of dropping out of their school studies. Thus, it is necessary to expand the common perception of the term "school teaching" in various educational systems all over the world. This perception is commonly referred to as "Facing Exclusion in Education". It is directed at a gradual process which caters to the various needs of the learners, as well as to their individual differences, through the creation of conditions which allow joint learning, within the culture and within the community [1]. This is a process which examines how the educational system can be changed in order to allow it to provide a proper, long-term answer to the heterogeneity and individual differences of the students. According to this perception, when teachers teach in a multi-cultural situation, they are more focused on the learners themselves than on the material taught [3]. This is a process based on the development of social beliefs, perceptions and tools that allow the teachers to feel more at-ease with the heterogeneity and design of a method perceiving the process as an educational challenge that enrich learning, and the learning environment as a "problem" which must be solved. This perception is based on the belief that teachers are obligated to deal with exclusion as a part of the educational strategy, and, in doing so, they will be able to provide the help and assistance that their students need in order to advance themselves beyond the present state of exclusion.

The existing literature places a great deal of emphasis on the lack of success of the educational system in dealing with the problem of students who are at-risk and who suffer from social exclusion. Most of the researchers explain that this problem derives from issues of policy, budget, and other resources, as well as the training that teachers receive and general social processes. Having said that, it is possible to assume, that when the external conditions make it difficult for the school to develop as a framework that provides a meaningful answer to these students – or when they do not allow the school to provide such a framework at all – the school is capable to offer alternative ways to deal with this problem. Furthermore, even when the external conditions are not as difficult, and the schools have at their disposal quite a few economic resources, they still face a great difficulty dealing

with this problem. Material resources, support from external resources, preliminary professional training, a variety of professionals in therapeutic fields within the school have not proven to be sufficient in order to deal efficiently with the problem of excluded students. In order to solve the problem, a change must be made in the quality of the "connection" existing between the educational staff and the students. Changes must be also made in the definition of the work goals, in the perception of reality, in the social values promoted. There is no replacement to the personal connections which exist between teachers and students. Therapeutic professionals are unable to replace this type of connection. When a teacher uses his or her body language, verbal language, and para-verbal language in a correct manner, this can lead to a breakthrough to the heart of the students. Teachers must initiate interactions with their students in formal as well as informal social circumstances. When the attention and interest is exhibited by the teachers getting closer to their students and talk to them at eye level, this improves the nature of their connection.

The success of the school in creating dynamics of change in reference to the failure circle and the social exclusion circle serves as a very significant source of power for the staff of teachers and management. When the school staff succeeds in providing its students with the power to create new opportunities of success, its members also acquire a great deal of power. Previous studies [7], have already taken notice of the fact that one of the most important principles in understanding the quality of connections developing between the students and the school staff. These connections serve as a basis and model for later connections which develop amongst the members of the staff, as well as amongst the members of the staff and the students. It must be clear that schools who deal with populations of students, who are deemed to be at-risk, face a more complex external and internal reality, in comparison to other schools. This reality makes it difficult to develop relevant professional educational and teaching strategies. This difficult work implies regular, permanent, daily coping with issues which make their work burdensome. The work within "the failure environment" increases the probability that the teachers who work with at-risk populations could wear themselves down. It is important that the staff members who work with at-risk populations received professional guidance and accompaniment of professionals. This on-going guidance will allow the educational staff to process their feelings, examine their work strategies, maintain a high level of dialogue amongst them and preserve the sense of value of their daily work. Such assistance is likely to serve as a means for obtaining further knowledge that may serve as a source of support during difficult crisis situations.

## References

1. Booth T., Ainscow M., *From them to us: An international study of inclusion in education.* London: Routledge, 1998;

2. Carrington S., *Inclusion needs a different school culture*. In: International Journal of Inclusive Education 3 (3), 1990, pp. 257 – 268.;

3. Carrington S., Elkins J., *Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools.* In: Support for Learning 17 (2), 2002, pp. 51-57;

4. Cohen-Navot M., Alenbogen-Farkovitz S., Rinnenfeld T., *Direct and indirect drop-out rates amongst adolescents.* In: A report. Jerusalem: Joint – Brookdale Institute. The Knesset: Center of Research and Information, 2001;

5. Friedman R., *Where to look? Supervising group analysis – a relation disorder perspective.* In: Group Analysis 40 (2), 2007, pp. 251-268.;

6. Friedman V., *Action science: Creating communities of inquiry in communities of practice*. In: P. Reason, H. Bradbury (Eds.), Handbook of Action Research. London, 2001, pp. 159 – 170;

7. Fyorko Y., Katz Y., *It's all stories, Ministry of Education*, Israeli: Joint 2005;

8. Gough J., Eisenchitz A., *Spaces of social exclusion*. New York: Routledge, 2006;

9. Haynes B., *The paradox of the excluded. In:* Educational Philosophy and Theory 37 (3), 2005, pp. 333 – 341.;

10. Horshavsky-Moses R., Moses R., *A psychoanalytical look on education: Development of the human factor*. In: Y. Hatab (Eds), Psychoanalysis in Theory and Practice. Dyonon: Tel Aviv University, 2003, pp.490-498.

**Recenzent:** Angela CARA,
doctor, conferențiar cercetător, IŞE

*Nicolae BUCUN*
(Republica Moldova)

# SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT - PROMOTOR AL INDENTITĂȚII NAȚIONALE

Am onoarea de a fi parte în subiectul reflecțiilor, de a recenza şi a prezenta o lucrare ştiințifică de o valoare extraordinară pentru Om, Societate, Sistemul de Învățământ. O lucrare academică cu un conținut de esență a existenței umane, cu noțiuni ce pun în valoare importanța învățământului, a omului şi a societății prin formula valorilor identitare. Scopul propus în lucrarea de față este de a promova corect valorile identitare ale individului şi ale sistemului de învățământ în societate. Nemijlocit se reliefează faptul că anume societatea şi statul trebuie să promoveze în cel mai distins mod procesele ce decurg din realitatea obiectivă şi, nu în ultimul rând, procesele ce pun în valoare rolul omului şi al şcolii într-un mediu social. Iar pentru a evalua şi promova corect valoarea şi rolul omului în societate, statul este obligat să promoveze obiectiv rolul şcolii în viața lui. Elementul de bază ce determină valoarea şi importanța de preț a acestei lucrări este sistemul de învățământ cu obiectivul de a educa şi instrui personalitatea şi identitatea omului şi a societății. Cred că acest manuscris este primul din țară, cu o asemenea tematică, care abordează cu atâta atenție şi claritate importanța sistemului de învățământ în viața omului şi a societății, şi importanța omului ca personalitate în societate. Iar problematica identității individului, produse de identitatea națională, acțiune realizată prin intermediul sistemului de învățământ, este aspectul prin care autoarea îşi afirmă propria identitate şi personalitate. Consider că în domeniul respectiv s-au afirmat foarte puțini autori, chiar şi la nivel mondial. Respectiv, subiectele în cauză reprezintă sarcina de bază în activitatea unui sistem de învățământ național. În lucrare, cu o deosebită luciditate şi claritate, sunt abordate laturile esențiale prin care s-ar putea dezvolta o societate în toate domeniile de activitate, având la bază sistemul de învățământ, care este promotorul identității naționale şi domeniul prioritar al unei țări. Toate aceste elemente, atât de esențiale pentru existența umană, sunt valorificate de **Galina Martea,** doctor în ştiințe economice, economist, pedagog, scriitor şi cu siguranță şi filozof, în lucrarea, intitulată atât de sugestiv şi convingător **„Sistemul de învățământ – promotor al identității naționale”.** Autoarea susține că *„Unitatea de învățământ … este elementul de bază prin care se dezvoltă şi se aprofundează acțiunea de comunicare a individului cu mediul social, formând în esență procesul de integrare socială… Iar relația cu mediul social şi cu toți factorii implicați în acest proces (precum comunicarea, informația)*

*îl completează pe om-copil ca personalitate, implicându-l tot mai mult în relațiile interumane a vieții sociale"* (subcapitolul 3.1, pag. 112), iar *„Relația dintre om şi societate întemeiată prin elementul educației cuprinde acel principiu activ al existenței pe care se bazează ştiința pedagogiei, ca rol şi funcție în dezvoltarea acestora"* (subcapitolul 1.1, pag. 40). Domnia Sa este convinsă *că „... rolul esențial al instruirii şi educației este de a menține echilibrul intelectual şi spiritual al omului într-un mediu social, formându-i astfel personalitatea şi identitatea. La rândul său omul cu respectivul bagaj de cunoştințe şi abilități, cu bogăția intelectuală şi spirituală acumulată de-a lungul anilor, contribuie la bunăstarea propriei societăți, astfel dând sens conținutului material care îi aduce satisfacție în viața personală şi socială"* (subcapitolul 1.1, pag. 41). De asemenea, autoarea ne demonstrează că *„Sistemul de învățământ în realitate este un producător de identități. Prin educație se dezvoltă identitatea națională, iar prin calificarea profesională se dezvoltă economia națională sau, mai bine zis, identitatea economiei naționale…"* (subcapitolul 1.2, pag. 50).

Galina Martea acordp un spațiu însemnat interacțiunii dintre om-şcoală-societate, spunând astfel, că *„relația dintre „şcoală – societate – stat" este rolul esențial şi factorul primordial în dezvoltarea unui sistem real de instruire şi educație"* (subcapitolul 1.2, pag. 48), pe când prezența omului în sistemul valorilor sociale o defineşte în modul respectiv: *„Prin procesul şi acțiunea de integrare socială ființa umană dezvoltă valoarea propriu-zisă şi valoarea ca şi criteriu în identificarea şi definirea propriilor valori. Prezența ființei umane în sistemul de valori, ca identitate şi personalitate, este acea acțiune care poate produce efecte pozitive în dezvoltarea unei societăți. Pe când societatea, în calitate de valoare în sistemul de valori, este acea care defineşte orientarea acțiunilor cu ideile şi deciziile corespunzătoare, determinate de individ. Totodată, ființa umană este valoarea prin care o societate îşi manifestă conținutul său. Omul prin acțiunile sale, dezvoltă societatea şi îi creează imaginea în procesele evolutive"* (subcapitolul 3.2, pag. 119). În viziunea autoarei, procesele evolutive ale individului se deduc din expresia: *„...pentru o dezvoltare de calitate a omului instituția de învățământ trebuie să asigure un echilibru corespunzător al educației şi instruirii, axat pe factorii dinamici ai motivației. În acest caz, funcția prioritară a educației trebuie să fie prezentă prin factorii ce stimulează activitatea copilului prin învățare, comportare, socializare, comunicare, promovare, dezvoltare identitară. Astfel, succesul tuturor performanțelor educative se vor intersecta cu segmentele motivației, care produc efectul necesar în procesul dezvoltării individului şi al societății"* (subcapitolul 1.3, pag. 69), iar procesele evolutive ale intelectului uman sunt destul de expresive prin următoarea afirmație: *„...omul prin fenomenul mentalității şi al gândirii se identifică ca un proces de producție atât pozitiv cât şi negativ, fiind influențat direct de mediul social care-l supraveghează. Mediul social al individului este elementul principal care condiționează nivelul de dezvoltare a întregii societăți"* (subcapitolul 1.3, pag. 71). Toate acestea, în viziunea Domniei Sale, sunt trecute prin elementul motivației, care se definesc astfel: *„...motivația este acea formă a existenței care stimulează capacitatea omului de a se dezvolta pe sine însuşi ca personalitate şi de a dezvolta comunitatea ce-i aparține"* (subcapitolul 1.3, pag. 69).

O diviziune aparte, în lucrare revine proceselor educației şi instruirii, care formează omul în evoluție şi, nemijlocit, dezvoltă societatea acestuia. La acest capitol autoarea afirmă cu certitudine că *„Prin noțiunea de învățătură se contopesc atât procesele instruirii, ca parte componentă în culturalizarea şi formarea omului ca personalitate instruită a unei societăți, cât şi procesele educației, ca parte componentă în asigurarea unei dezvoltări multilaterale a omului, cu însuşiri intelectuale, morale, estetice şi fizice cu scop de a contribui benefic la formarea unei societăți civilizate"* (subcapitolul 1.1, pag. 38), iar reuşitele instruirii le remarcă prin formula: *„...succesul educației, atât al individului cât şi al unității de învățământ, devine o realitate atunci, când personalitatea acestora este motivată de rolul şi importanța lor în societate"* (subcapitolul 1.3, pag. 74).

**Galina Martea, fiind ea însuşi pedagog cu o personalitate autentică şi o personalitate integră,** ştie cum să prezinte imaginea profesorului în societate şi în cadrul unității de învățământ. La acest subiect Domnia Sa spune că *„...pentru a asigura o formare completă a personalității copilului-elevului, învățătorul trebuie în primul rând să se identifice prin el însuşi ca personalitate şi identitate a unității de învățământ şi, în acelaşi rând, ca individualitate autentică în viața socială şi culturală a societății"* (subcapitolul 2.1, pag. 77), iar vocația pedagogului este văzută în următoarele limite: *„Prin vocația şi ştiința pedagogiei, profesorul urmează să-şi creeze universul de preocupări şi responsabilități în funcție de exigențele comunitare, corelate cu interesele şi cerințele copilului-elevului"* (subcapitolul 2.1, pag. 80). Explicând şi punând într-o valoare bine sistematizată rolul şi importanța cadrului didactic şi a managerului şcolar în cadrul unității de învățământ, autoarea ne confirmă cu încredere că acțiunea pozitivă a acestora se bazează pe comunicarea instituțională adecvată dintre profesor-manager-elev, astfel spunând: *„Comunicarea instituțională, în funcție de necesități şi exigențe, formează acel sistem al valorilor educaționale prin care managerul şcolar devine un stimulator de energie pozitivă care dezvoltă şi creează tabloul perfect al unui management educațional. Eventual, prin logica acțiunilor, managerul orientează elevii, cadrele didactice şi alt personal educativ şi tehnic către acele activități de valoare care unesc rolul distins al procesului de învățământ, făcându-l mai calitativ şi competitiv"* (subcapitolul 3.3, pag. 133), iar cu referire la pedagog şi şcoală Domnia sa spune: *„...unitatea de învățământ şi cadrul didactic trebuie să fie valoarea şi rolul prioritar în dezvoltarea omului şi a societății, iar noțiunea de personalitate şi identitate (identitate națională) să fie segmentul şi principiul de bază al instruirii şi al educației"* (subcapitolul 2.1, pag. 80).

Pentru Galina Martea noțiunea de identitate şi personalitate este acel sector prin care îşi manifestă intelectul şi îşi dedică activitatea atât prin lucrări academice cât şi literare (proză, poezie). Autoarea consideră că anume sistemul de învățământ este acel domeniu prin care se formează omul cu personalitatea şi identitatea respectivă şi este domeniul ce contribuie în mod direct la dezvoltarea unei societăți, astfel dând sens şi valoare conținutului de identitate națională. La acest subiect, de o deosebită importanță pentru societate, țară, sistemul de instruire Domnia Sa afirmă că: *„La promovarea identității naționale, un rol deosebit de important îl are politica şi doctrina statului şi a societății, care se intersectează pe verticală şi orizontală, prin intermediul sistemului de învățământ. Şcoala cu locul*

*şi rolul prioritar în societate este elementul-cheie care contribuie la formarea unui întreg, exprimat şi regăsit prin valoarea noțiunii de identitate națională. Identitatea națională pentru un popor, o țară, o societate este acțiunea supremă în sistemul de valori, iar sistemul de valori este realitatea prin care se manifestă ființa umană cu acțiunile corespunzătoare"* (subcapitolul 1.2, pag. 65).

Aceste formule, noțiuni, aprecieri şi explicații le poți găsi la nesfârşit în această lucrare ştiințifică de o valoare deosebită. Conținutul respectiv te poartă prin valorile umane şi sociale şi prin valoarea omului ca personalitate şi identitate într-o societate. Cu acelaşi conținut este valorificat şi sistemul de învățământ, care pentru Galina Martea semnifică: *„Unitatea de învățământ, fiind fundamentul tuturor formelor de educație şi instruire a omului, totodată este şi valoarea prin care traversează ființa umană, cu scopul de a se redescoperi pe sine însuşi ca valoare-însuşire şi ca individualitate aparte a unui mediu social. Aceste valori, la rândul lor, formează acel principiu al existenței care impune omul să respecte şi să aprecieze importanța conținutului social şi importanța strategiei comune în dezvoltare"* (subcapitolul 1.1, pag. 44), iar importanța ştiinței pedagogice în sistemul de educație este interpretată astfel: *„Pedagogia, ştiință în formarea şi instruirea omului, este activitatea prin care se reproduc valorile umane cu un caracter social şi este domeniul prin care sunt valorificate procesele de comportare şi comunicare dintre individ şi societate"* (capitolul II, pag. 75).

Fiind o valoare deosebită pentru societate, sistemul de învățământ, individ, lucrarea respectivă este şi conținutul care reprezintă realitatea obiectivă a dezvoltării unei societăți, bazate pe ineficiență, incompetență şi inechitate socială, care, în timp, distruge şi frânează procesele evolutive ale existenței umane. Prin această operă autoarea ne convinge să conştientizăm obiectiv realitatea fenomenelor prezente în societate, care, indiscutabil, urmează a fi remodelate şi valorificate întru binele omului, fiind în pas cu procesele evolutive ale vieții contemporane.

Monografia în cauză trebuie să fie pusă în aplicare în procesul de studii preuniversitare şi universitare din țară, în special, a celor universitare de licență cu profil pedagogic, unde se formează viitorul pedagog care va instrui şi educa tânăra generație în dezvoltare. Concomitent, această carte ştiințifică de valoare trebuie să devină un ghid sau îndrumar de conduită pentru fiecare cadru didactic şi manager şcolar care activează în instituția de învățământ (de la cel preşcolar până la cel academic).

Mulțumirile noastre, stimată Doamnă Galina Martea, pentru contribuția majoră în dezvoltarea sistemului de învățământ național şi în dezvoltarea societății prin noțiunea de identitate na țională.

# AUTORII NOŞTRI

| | |
|---|---|
| **Nicolae BUCUN** | *doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, director adjunct al Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei* |
| **Tatiana CALLO** | *doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, cercetător principal CNAA* |
| **Constantin CUCOŞ** | *doctor în psihologie, profesor universitar, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Al. I. Cuza”, Iaşi, Bucureşti* |
| **Constantin ŞCHIOPU** | *doctor în pedagogie, conferenţiar universitar, Facultatea de Jurnalism şi Ştiinţe ale Comunicării, Universitatea de Stat din Moldova* |
| **Sheryl FEINSTEIN** | *doctor, profesor universitar, Universitatea Augustana, Dacota de Sud, SUA, cercetător al programului US Fulbright* |
| **Lucas MWAHOMBELA** | *lector superior, Universitatea Iringa, Tanzania* |
| **Olga MOROZAN** | *doctorandă, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei* |
| **Vasile VRÎNCEANU** | *doctorand, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, director al Colegiului Politehnic din Chişinău* |
| **Angela GLOBA** | *doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol, Catedra Informatică şi Tehnologii Informaţionale* |
| **Marina POPOVA** | *doctorandă, Universitatea de Economie Naţională şi Mondială, Sofia, Bulgaria* |
| **Natalia SOFRONIE** | *doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Catedra Limbi şi Literaturi Romanice* |
| **Юрий КАЛЮНТАРОВ** | *doctorand, Universitatea de Stat din Moldova* |
| **Katy KAKOON** | *doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol* |

# ABOUT AUTHORS. TITLE. ABSTRACTS. KEY-WORDS

**Constantin CUCOȘ**
*PhD in Psychology, professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University „Al. I. Cuza", Iasi, Romania*

EDUCATIONAL ETHOS OF COMMUNITY - CURRENT AND FUTURE DEVELOPMENTS..... 3

*In this study we try to identify some situations and functions of pedagogical ethos that becomes active in the community. Cultural reproduction is achieved not only through school, systematically and gradually, but through informal mechanisms diffuses and polymorphic in terms of socio-cultural dimensions. The dynamics of contemporary life involves structuring different type of identity, including cyber or virtual identity. The current education must take into account all these vectors, to harmonize them, to potentiate eacho ther.*

**Key-words:** educational ethos, cultural reproduction, cultural identity, social learning, cultural democratization, virtual identity.

---

**Tatiana CALLO**
*PhD in Pedagogy, professor*

THE RELATIONSHIP LANGUAGE-SPEAKING IN DIATOPIC ESSENTIALITY OF A CULT SPEAKER..... 12

*Formulating a pedagogical vision on the need to approach the speech-language report on the essentiality of the concept of cult speaking of Romanian language of rallying to European norms for language education is the main objective of this article. Normativity teaching of language, its functionality, teaching the rules speech in school, complex speech frames etc. are just a few factors that reported the coordinates of the speaker cult: congruence; fairness; adequacy (matching); opportunity; exemplarity; variety; convenience; ethics; free acceptance.*

**Key words:** speech, cult speaker, speech standard, frames speech, languistic education, coordinated cult speaker, languistic speech.

---

**Natalia SOFRONIE**
*PhD student, State Pedagogical University „Ion Creangă", Chisinau*

NOTION OF LITERARY COMPETENCE IN THE TAXONOMY OF COMPETENCE..... 20

*After the emergence of the concept of competence in the context of education's sciences, in the study of literature appears the necessary to introduce a specific concept of literary learning. In this article we intend to identify the limits of competence characteristic to the literature, how it is called, which are the indicators to develop this competence. The indicators are proposed in accordance with three levels: low, medium and advanced.*

**Key-words:** Competence, indicators, literary competence, study of literature.

---

**Marina POPOVA**
*PhD student, University of National and World Economy (UNWE), Sofia, Bulgaria*

LICEUM „VASIL LEVSKI" FROM CHIȘINĂU AND EDUCATIONAL POLICY OF BULGARIA REGARDING BULGARIANS IN BASARABIA ..... 26

*Liceum „Vasil Levski" from Chisinau is one of the positive examples of successful educational policy implementation regarding bassarabian Bulgarians, based on inter-governmental agreements and national legislation, completed by initiatives of different institutions and of particular individuals in the Republic of Moldova, as well as from the Republic of Bulgaria. The policy and practice of Bulgaria regarding the education of Bulgarians abroad, and specifically regarding basabian Bulgarians in Moldova and Ukraine, is aimed at preservation of cultural and spiritual identity, protection of ethnocultural uniqueness of bulgarian diaspora. To meet the objectives the government of the Republic of Bulgaria provides important contribution for Bulgarian language teaching*

*and enhancement of ethno-cultural component in Bulgarian minority schools in Basarabia.*

*The input of Bulgaria for the establishment of the Bulgarian Theoretic Liceum „Vasil Levski" in Chişinău includes provision of manuals and didactical materials; delegation fof teachers for Bulgarian language teaching, organization of language practice courses for liceum students and in-service training courses for teachers; admition of students for university studies in higher education establishments in Bulgaria; organization of different kind of competitions for students within Summer camps in Bulgaria, as well as of other activities.*

**Key-words:** ethnocultural space, national identity, ethnocultural component, educational and cultural space, educational policy, basarabian Bulgarians, linguistic medium, language acquisitin at functional level, language practice, extracurricular activities, partnership relations.

**Vasile VRÎNCEANU**

*PhD Student, Institute of Educational Sciences, Director of Polytechnic College*

THE PARTICIPATION - THE MOST IMPORTANT ASPECT IN QUALITY MANAGEMENT ..... 36

*The quality management is supposed to highlight the most valuable source – the human with all its complexity, which must be the „heart" of all concerna, as both as subject and object of management at same time.*

**Key-words**: quality, efficacy, manager, implication, participation, integration, participant, idea, concept, team activity, premise of efficiency, direct participation.

**Constantin ŞCHIOPU**

*PhD in Pedagogy, Associate Professor, Moldova State University*

LITERATURE RECEPTION THROUGH THE INTERACTIVE SYSTEM-TASK-EXERCISE..... 39

*There is emphasised the problem of the literature reception of the literary-artistic education of students. The system of tasks that the professor formulates on the bases of an artistic text in order to decide the meanings of it, represent a clue of reception. So, it is insisted on several stimulating creative thinking questions that aim the interpreter of literary text development : task-question with multiple choices response, lure-question, guestion-expressing your own personal opinion, task-question ,, speaking on behalf of somebody else", adverse task-question or emotional one, hazy question, opened question, hearsay question, hypothetical question, multiple choices question, advice/recommendation question, wrong question-from th epoint of view of the implicit information, graphic-representation question.*

**Key-words:** reception, literary text, question, task, creative thinking, stimulation, formative education, interpreter, methodology.

**Angela GLOBA**

*PhD student, Tiraspol State University*

INTERACTIVE WHITEBOARD IMPLEMENTATION IN TEACHING-STUDYING PROCESS OF DIVIDE ET IMPERA TECHNIQUE INSIDE OF "PROGRAMMING TECHNIQUES" UNIVERSITY COURSE..... 45

*In the present work are examined methodical approaches about using interactive whiteboard in teaching-studying process of Divide et Impera technique. The methodical advantages are highlighted concerning SMART Notebook implementation in teaching process in order to increase level of understanding programming techniques. The work is trying to stimulate attraction, communication and visual training in order to improve programming skills.*

**Key-words**: information technology, „Divide et Impera" technique, mathematical model(form), SMART Notebook, interactive whiteboard.

**Sheryl FEINSTEIN**
*PhD, Professor Augustana University, South Dakota, USA, US Fulbright Scholar*
**Olga MOROZAN**
*PhD student, Institute of Educational Science, Moldova*
**Lucas MWAHOMBELA**
*Iringa University, Tanzania*

STATUTUL UTILIZĂRII TEHNOLOGIILOR INSTRUCTIVE ȘI A STRATEGIILOR INSTRUCTIVE TIC DE CĂTRE CADRELE DIDACTICE DIN MOLDOVA ȘI TANZANIA..... 56

*The purpose of this study was to investigate technology use in the classroom and perceptions of needs in online course design in Tanzania and Moldova and to also offer technology based instructional strategies. The study surveyed 144 teachers, half from the country of Moldova and half from Tanzania. The study found there was significantly less use of technology in Tanzania in comparison to Moldova. The Internet and PowerPoint were the most frequently used tools in both countries, while Moodle, blogs and Skype were rarely used. Moldovan and Tanzanian teachers reported a great deal of interest in attending workshops on designing online learning. E-Learning strategies that include community building and active participation are included in the paper.*
***Key-words:*** Technology, E-Learning, online platforms, instructional strategies, Moldova, Tanzania.

**Юрий КАЛОНТАРОВ**
*PhD student*

ITHE USE OF NEW INFORMATION TECHNOLOGIES IN ORDER TO IMPROVE THE EFFECTIVENESS OF TEACHING PROCESS..... 63

*In this article there are analyzed different ways of applying the information technologies in the educational process such as: e-learning, electronic textbooks and other didactic materials. Thus, there are described the functions and contents of the information technologies components (informative, communicative, evaluative). The main characteristic of these components is Interactivity (which can be immediate, active and dual).*
**Key-words:** information technologies, communication technologies, E-learning, interactivity, electronic textbooks, instructional component, informational component, communicative component, evaluative component.

**Katy KAKOON**
*PhD student, Tiraspol State University*

ABORDĂRI PEDAGOGICE PRIVIND EXCLUZIUNEA LA NIVELUL CICLULUI PRIMAR ..... 68

*The article below points out the problem of excluded, at-risk student populations and the ways to assist teachers coping with them "to lift their head up" and become proud of their work, in spite of the lack of appreciation for the teaching profession in general, and for the teachers who work with excluded students in particular.*
***Key-words:*** exclusion, elementary school pupils, behavior, teachers, emotional experience etc.

**Nicolae BUCUN**
*PhD in Psychology, professor, The Institute of Educational Sciences*

PROMOTER EDUCATIONAL SYSTEM OF THE NATIONAL IDENTITY ..... 73