

Universitatea de Stat din Tiraspol

ISSN 1857-0623

ACTA

ET

COMMENTATIONES

Ştiinţe ale Educaţiei

REVISTĂ ŞTIINȚIFICĂ

Nr. 1(2), 2013

Chişinău 2013

Fondator: Universitatea de Stat din Tiraspol

Redactor-șef: **Laurențiu Calmuțchi**, doctor habilitat în științe fizico-matematice, profesor universitar;

COLEGIUL DE REDACȚIE:

Mitrofan Cioban, academician, doctor habilitat în științe fizico-matematice, profesor universitar;

Lora Moșanu-Șupac, doctor în biologie, conferențiar universitar;

Andrei Hariton, doctor în pedagogie, profesor universitar;

Mihai Anastasie, doctor în pedagogie; profesor universitar (Iași, România);

Ilie Lupu, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar;

Nicolae Silistraru, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar;

Mariana Caluschi, doctor în psihologie, profesor universitar (Iași, România)

Vasile Panico, doctor în pedagogie, conferențiar universitar;

Valentina Botnari, doctor în pedagogie, conferențiar universitar;

Viorel Bocancea, doctor în pedagogie, conferențiar universitar;

Eugenia Melentiev, doctor în chimie, conferențiar universitar;

Nina Volontir, doctor în geografie, conferențiar universitar;

Natalia Ghetmanenco, doctor în pedagogie, conferențiar universitar (Moscova, Rusia);

Elena Crocna, doctor în pedagogie (București, România).

Redactori literari: **Grigore Chiperi**, doctor în filologie;

Natalia Spancioc, lector superior universitar.

Adresa redacției: str. Gh. Iablocichin, 5
Mun. Chișinău, MD2069, Republica Moldova
e-mail: scs_ust@yahoo.com

Tel. (373) 22 754924
(373) 22 358394
Fax: (373) 22 754924

Tiparul: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol
© Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău)

ISSN 1857-0623

Cuvânt înainte

Schimbările din învățământ, ritmurile accelerate ale cercetării și inovării sporesc vertiginos volumul informațiilor, încât oferă cititorului posibilitatea să se documenteze din mai multe și diverse surse. În acest context, revista științifică „Acta et commentationes. Științe ale Educației” își propune de a introduce rezultatele cercetărilor de profil în circuitul științific, contribuind, astfel, la asimilarea și diseminarea informațiilor din domeniul educațional.

Revista „Acta et commentationes. Științe ale Educației” este succesoarea revistelor „Acta et commentationes”, seria „Științe filologice, psihologice, pedagogice și social-politice” și a „Analelor științifice ale Universității de Stat din Tiraspol”, editate anual în trei volume, în care se publicau lucrările științifice ale cadrelor didactice de la universitatea noastră, dar și din alte instituții de cercetare și de învățământ.

Revista concepută în format nou abordează variate probleme din psihopedagogie, din pedagogia generală, din teoria și metodologia instruirii axată pe disciplinele din cadrul universității. În paginile ei urmează a fi reflectate informații și sinteze ce vizează problemele comunității științifice din domeniul educației și unele aspecte de utilizare a noilor tehnologii de predare-învățare-evaluare.

Revista își deschide cu generozitate paginile spre cei care doresc să cunoască, să valorifice ideile și rezultatele investigațiilor în domeniul socio-umanistic.

Viziunile proiectate își vor dovedi actualitatea atunci când se vor raporta la tradițiile naționale, contribuind, pe această cale, la dezvoltarea științelor educației.

Laurențiu Calmuțchi,
Rectorul Universității de Stat din Tiraspol,
doctor habilitat, profesor universitar

METODE MODERNE DE EVALUARE

Dorin Afanas, conf. univ. dr.

Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: The article below approaches the problem of assessment by means of modern methods which should be complementary to the traditional ones, thus offering the teacher much more freedom towards the product of students' activity. Modern methods of assessment suppose a higher rank of active participation and, at the same time, contribute to the increase of students' interest in their own formation and cognitive development.

Key words: assessment, modern methods, active participation, systemic observation, report, project, portofolio, investigation, questionnaire.

Introducere

Trecerea de la învățământul tradițional la învățământul modern este, din perspectiva practicilor evaluative, un proces inovațional, care nu presupune o separare totală față de trecut, ci mai degrabă promovarea unor atitudini pozitive față de schimbare, o preluare critică a ceea ce este valoros în tradiția învățământului național și o continuă acțiune de inovare.

Metodele moderne de evaluare au un caracter complementar sau alternativ în sensul că vin să întregească gama de metode tradiționale. Ele sunt utile în evaluarea cunoștințelor elevilor din punctul de vedere al unei mai mari libertăți a profesorului. Mulți pedagogi sunt de părere că învățământul a insistat o perioadă destul de mare pe acțiuni și procedee care puneau în prim-plan memoria, elevii dețineau un bagaj mare de cunoștințe din care nu foloseau decât o mică parte mai târziu, fiind dependenți de judecata altora. De aceea se insistă astăzi pe promovarea metodelor ce implică participarea activă și, prin urmare, pe interesul direct al studentului în propria formare și dezvoltare cognitivă. În primul rând, trebuie asigurată sensibilizarea și crearea situațiilor de receptivitate, întrucât implicarea personală într-o experiență determină reacții și o activitate personală mai intensă, ceea ce are drept consecință activizarea subiectului. Cercetările au reliefat că atât atenția, cât și informațiile ce se vehiculează sunt reținute în modul următor: 10% din ceea ce auzim, 30% din ceea ce vedem, 50% din ceea ce auzim și vedem simultan, 80% din ceea ce spunem, 90% din ceea ce spunem și facem să urmăm produsele activității noastre personale sau în care suntem implicați.

1. Observația sistematică a elevului față de activitatea școlară

Observarea sistematică a comportamentului elevului față de învățare și față de școală în general are la bază motivația de cunoaștere a personalității elevului, a intereselor și preocupărilor lui vizavi de activitatea școlară, atitudinile sociale și comportamentul în public. Această metodă presupune realizarea unui plan de desfășurare a observației pe o perioadă de timp, având drept scop *o bună pregătire a cadrului didactic în vederea observării* (lansarea unor ipoteze, documentarea în problemă, precizarea obiectivului, pregătirea instrumentelor necesare) precum și efectuarea *observării propriu-zise*.

Avantajul acestei metode este de natură psihopedagogică. Ea scoate la iveală comportamentele reale din clasă, fiind foarte utilă în cazul elevilor cu necesități speciale. Dezavantajul ei constă în faptul că este prea subiectivă, cronoagă și reclamă utilizarea altor metode de evaluare. Instrumentele cele mai frecvente utilizate sunt:

- fișă de evaluare/caracterizare psihopedagogică;
- scara de clasificare;
- lista de control;
- grila de apreciere.

Exemplu de fișă de evaluare

Clasa: a IX-a.

Numele elevului:

Disciplina: Matematică

Data:

Eveniment

La ora de matematică li s-a cerut elevilor să răspundă ce înțeleg ei prin monotonia unei funcții, iar elevul Alexandru nu era atent, aşa că a fost trecut la tablă să explice noțiunea de funcție monotonă în baza definiției sau a interpretării geometrice. Deși a avut destul timp ca să poată desena câteva exemple de funcții, la care se poate studia ușor monotonia, nu a putut desena. După ce i s-a spus definiția și modalitatea de a determina monotonia unei funcții, a reușit să verifice algebric monotonia pentru o funcție simplă.

Interpretare:

Lipsa de atenție generează o slabă aprofundare a noțiunilor teoretice pe care elevul nu le poate transpune într-un limbaj logic și nu le poate concretiza practic în rezolvarea problemelor. Dovedește o relativă capacitate de calcul algebric pentru un nivel mediu, însă nu aprofundează pentru un nivel optim.

Exemplu de întrebări în care apare scara de clasificare, ce determină frecvența cu care apare un anumit comportament:

Lucrezi suplimentar la matematică și rezolvi probleme în afară de cele date de profesor ca temă pentru acasă?

- a) totdeauna ;
- b) frecvent;
- c) ocazional;
- d) rar;
- e) niciodată;

Elevii trebuie să primească un număr mai mare de probleme ca temă pentru a realiza o aprofundare a materiei:

- a) puternic acord;
- b) acord;
- c) neutru;
- d) dezacord;
- e) puternic dezacord.

Lista de control/verificare indică profesorului existența sau lipsa unui anumit comportament.

Exemplu de listă de control/verificare.

Atitudinea față de activitatea în grup/pe echipe	DA	NU
A urmat instrucțiunile		
A cooperat cu ceilalți		
A dat explicații pertinente celorlalți		
A încercat să-și clarifice neînțelegările		
A dus activitatea până la capăt		
A încercat activități noi		
Are capacitate de inițiativă		

În timpul procesului de predare efectivă, profesorii simt nivelul de receptare al elevilor față de materia predată, permitând astfel o adaptare a demersului instructiv-educativ. Pot scoate în evidență elevii care gândesc și rețin mai repede sau pe cei care au nevoie de mai multe explicații. De asemenea, o verificare continuă a temei nu poate decât să ducă la o stimulare a elevilor de a se autoevalua și de a se corecta în vederea ameliorării cunoștințelor. Valorificarea greșelilor comise de elevi și chiar de profesori reprezintă „motorul” învățării, iar a selecta toate micile greșeli inerente unui proces instructiv nu este ușor de realizat și nici nu reprezintă un imperativ.

Este bine de semnalat clasei acele greșeli tipice pe care le comit unii elevi. Este necesar să găsim momentul oportun pentru a-i face să descopere singuri greșelile pe care le pot comite. De exemplu, în cazul simplificării unei fracții li se poate cere elevilor să spună care din cele două variante prezentate mai jos este corectă:

$$\text{expresia } \frac{5x-10}{5x^2 - 25x + 30} \text{ prin simplificare devine: a) } \frac{x}{5x-15} \text{ sau b) } \frac{1}{x-3}.$$

2. Referatul

Referatul constituie acel instrument care identifică nivelul de performanță individuală al elevilor pentru o anumită temă dintr-o activitate. Acestea pot fi de două tipuri: referatul de investigație științifică și cel de documentare bibliografică.

Referatul, util îndeosebi elevilor de la clasele mari pentru o evaluare semestrială, poate fi utilizat și ca evaluare continuă, adică pe parcursul semestrului, având un puternic caracter formativ-creativ pentru elevii motivați în activitatea respectivă precum și un caracter sumativ, întrucât se realizează pe o perioadă mai lungă de timp și este nevoie de utilizarea unui ansamblu de cunoștințe, abilități, atitudini, priceperi etc. Tema referatului poate îngloba o parte de conținut destul de mare din programa unui curs sau poate extinde acest conținut și pentru alte discipline, asigurând astfel un caracter interdisciplinar și transdisciplinar, direcție pe care învățământul național tinde să o susțină. Referatul trebuie să aibă următoarea structură:

1. Pagina de titlu cu numele școlii, al temei, al elevului, al clasei din care face parte;
2. Cuprinsul;
3. Introducerea;
4. Dezvoltarea elementelor de conținut;
5. Concluziile;
6. Bibliografia;
7. Anexele.

Profesorul este cel care trebuie să facă cunoscut elevilor criteriile care stau la baza notării referatului, astfel ar trebui luate în considerație:

1. *Validitatea* – respectarea de către elev a structurii referatului și existența concordanței dintre tema propusă și modul de abordare a acesteia;
2. *Modul de elaborare* – existența unui demers logic, coerent în argumentarea ideilor care să aibă la bază cunoștințe docimologice și care să genereze ipoteze și concluzii corecte;
3. *Calitatea conținutului* – aplicarea de către elev a unor criterii calitative în selectarea surselor și a informațiilor folosite în referat precum și modalitatea de prelucrare și integrare a lor în situații potrivite;
4. *Creativitatea* – modul în care intervin aspectele de noutate în interpretarea fie a ideilor care apar, fie a modalității de realizare a conținutului și a strategiei de lucru;
5. *Redactarea* – stabilirea unui demers corect din punct de vedere ortografic și ortoepic și o bună capacitate de sinteză a informațiilor.

3. Proiectul

Proiectul se constituie ca o metodă de evaluare mai amplă, realizată individual sau în grup pe o perioadă mai mare de timp, având la bază motivația elevilor pentru un anumit subiect, ceea ce reprezintă o formă de evaluare puternic motivantă pentru aceștia. Se permite astfel evaluarea unor capacitați superioare ale elevilor, atitudini, aptitudini, deprinderi, strategia evaluativă funcționând la nivel de proces prin faptul că elevii cooperează, experimentează, descoperă și prelucrează informațiile și prin faptul că, la nivel de produs, „reflectă efortul individual, de grup, reprezentă expresia performanței individuale și de grup, constituie dovada implicării personale și a interesului pentru împlinirea unui parcurs colectiv” [2, pag.14].

Proiectele pot fi disciplinare (sau pluridisciplinare), asigurând aprofundarea și extinderea activității de învățare din clasă, precum și proiecte cu caracter socio-cultural: spectacole, excursii tematice, proiecte comunitare, acțiuni ecologice, confecționarea de material didactic etc. Etapele realizării unui proiect sunt:

1. Alegerea temei.
2. Planificarea activității:
 - stabilirea obiectivelor proiectului;
 - formarea grupelor;
 - alegerea de către fiecare elev/grup a subiectului în cadrul temei proiectului;
 - distribuirea responsabilităților în cadrul grupului;
 - identificarea surselor de informare.

3. Cercetarea propriu-zisă.
4. Realizarea materialelor.
5. Prezentarea rezultatelor cercetării sau a materialelor.
6. Evaluarea [3, pag.140].

Structura unui proiect poate fi:

1. Pagina de titlu cuprindând tema proiectului, numele autorului, perioada în care s-a elaborat proiectul.
2. Cuprinsul care include titlul, capitolele, subcapitolele.
3. Introducerea, o prezentare sintetică a conținutului.
4. Dezvoltarea elementelor de conținut.
5. Concluziile, sugestiile etc..
6. Bibliografia.
7. Anexe.

Criteriile generale care stau la baza evaluării proiectului vizează:

Calitatea proiectului:

1. Validitatea proiectului (dacă acesta este adecvat temei și urmărește să acopere unitar și coerent conținutul tematic).
2. Completitudinea proiectului (dacă se regăsesc în cadrul proiectului competențele și abilitățile de ordin teoretic).
3. Elaborarea și structurarea proiectului (evidența demersului științific prin raportare la rigoare, logică și coerență, precum și corectitudinea ipotezelor și a concluziilor).
4. Calitatea materialului utilizat (relevanța conținutului științific, acuratețea datelor colectate).
5. Creativitatea (modul de abordare în soluționarea proiectului).

Calitatea activității didactice:

1. Raportarea elevului la tema proiectului (măsura în care elevul a răspuns la sarcina avută).
2. Performarea sarcinilor (nivelul de performanță la care a ajuns elevul în rezolvarea sarcinii).
3. Documentarea (măsura în care elevul a identificat bibliografia și modul cum a prelucrat-o).
4. Nivelul de elaborare și comunicare (vizează calitatea expunerii, a materialelor prezentate prin grafice ilustrative, precum și punctele de vedere critice).
5. Greșelile (de natură științifică sau de comunicare).
6. Creativitatea (originalitatea activității).
7. Calitatea rezultatelor (modul de aplicabilitate și utilitate a rezultatelor).

Criterii de evaluare a proiectului (a produsului finit):

1. Stabilirea scopului proiectului;
2. Activitatea individuală realizată de elev;
3. Rezultate, concluzii. Aprecierea proiectului în termeni de eficiență, validitate, aplicabilitate;

4. Prezentarea proiectului;
5. Relevanța proiectului [3, pag.142].

Avantaje și dezavantaje ale proiectelor

AVANTAJE	DEZAVANTAJE
<ul style="list-style-type: none"> – stimulează creativitatea; – dezvoltă motivația intrinsecă; – cultivă încrederea în forțele proprii; – acomodează elevii la situațiile de cercetare științifică; – cultivă gândirea proiectivă; – facilitează însușirea unor tehnici de elaborare și de execuție a unei lucrări științifice, practice; – dezvoltă interactivitatea dacă se lucrează pe echipe. 	<ul style="list-style-type: none"> – rolul profesorului este minimalizat; – necesită un timp mai îndelungat pentru organizare, desfășurare și evaluare; – interesul față de proiect poate scădea pe parcursul lui datorită timpului prea mare de realizare.

4. Portofoliul

Portofoliul este metoda de evaluare ce urmărește progresiv, pe durate mari de timp, nivelul performanțelor școlare ale elevilor obținute în urma unor activități la care se folosesc metodele și tehniciile uzuale de evaluare: probele scrise, observația sistematică, proiectul, autoevaluarea etc..

Adevărată „carte de vizită” a elevului, portofoliul se impune a fi utilizat în practica școlară, întrucât se constituie ca o selecție de lucrări reprezentative pentru indicarea progresului învățării, precum și pentru dezvoltarea creativității elevilor care își aleg singuri unele lucrări, se pot autoevalua și pot reflecta asupra cunoștințelor acumulate. Este un instrument flexibil, ușor adaptabil la specificul disciplinei și al clasei, solicitând o apreciere mai mult calitativă decât cantitativă. Un portofoliu poate conține unele din temele de acasă ale elevilor: fișe de lucru, referate, eseuri, pliante, desene, planșe, teste, teze, diplome, contribuții la reviste școlare etc.

Portofoliul pune în evidență următoarele capacitați:

- capacitatea de a observa și de a manevra informațiile;
- capacitatea de a raționa și a utiliza cunoștințele;
- capacitatea de a observa și de a alege metodele de lucru;
- capacitatea de a evalua rezultatele;
- capacitatea de a organiza materialul;
- capacitatea de a utiliza bibliografia;
- capacitatea de a realiza un produs [1, pag.143].

Avantajele utilizării portofoliului ca metodă derivă din obiectivul incluzierii în actul evaluării a unor produse ale activității elevilor care altfel nu ar fi evaluate. Evaluarea devine mai puțin stresantă pentru elevul care are astfel posibilitatea să se implice în

propria-i evaluare și să realizeze activități, respectiv materiale, care îl reprezintă cel mai bine. De asemenea, prin dezvoltarea capacității de autoevaluare, elevii devin disponibili pentru acceptarea progresului personal.

Portofoliul corespunde cel mai bine strategiei învățării individualizate bazată pe stilurile de învățare.

5. Investigația

Investigația reprezintă metoda ce presupune rezolvarea de către elev a unei sarcini în mod creator, prin punerea în evidență a unui întreg ansamblu de cunoștințe și capacitați în condiții de învățare diferite de cele clasice.

Investigația are, pe de altă parte, un caracter sumativ, implicând cunoștințe, priceperi, abilități și atitudini dezvoltate pe o perioadă mai lungă de timp, precum și un caracter formativ integrator pentru procesele de învățare, evaluare. Ea se poate desfășura pe parcursul uneia sau a mai multor ore de curs, prin formularea clară și concisă a unor teme care se pot lăsa pentru acasă, dar care vor fi definitivate în clasă.

Pentru a evalua investigația se urmărește:

- strategia de rezolvare;
- aplicarea cunoștințelor;
- corectitudinea înregistrării datelor;
- prezentarea rezultatelor și a produselor;
- atitudinea elevilor față de sarcina dată;
- dezvoltarea deprinderii de lucru individuale sau de grup.

Avantaje și dezavantaje ale investigației

AVANTAJE	DEZAVANTAJE
<ul style="list-style-type: none">– stimulează creativitatea și inițiativa elevilor pentru luarea deciziilor;– dezvoltă motivația intrinsecă;– are un caracter puternic formativ;– cultivă încrederea în forțele proprii;– acomodează elevii la situațiile de cercetare științifică;– dezvoltă capacitațile de rezolvare a problemelor, de argumentare, de gândire logică.	<ul style="list-style-type: none">– necesită un timp precis de realizare;– necesită resurse, material pentru realizare.

6. Autoevaluarea

Autoevaluarea reprezintă o metodă de evaluare cu un grad formativ ridicat, prin implicarea elevilor în aprecierea propriilor rezultate, pe baza unor criterii de evaluare stabilite și comunicate anterior de către profesor în colaborare cu ei sau nu. Pentru unii autori,

autoevaluarea poate însemna chiar „motorul învățării”, atâtă timp cât elevii cunosc și conștientizează aceste criterii. Se impune ca elevii să fie încurajați să se autoevalueze, însăcăpătând astfel pot urmări mai atent obiectivele pe care le au de îndeplinit, sarcinile de lucru pe care le au de rezolvat și nivelul de performanță la care trebuie să acceadă. Se pot utiliza grile de autoevaluare, prin care elevul își poate determina individual eficiența activității. Prezentăm în continuare câteva modalități prin care se poate ajunge la autoevaluare:

1. *Autocorectarea sau corectarea reciprocă* permite depistarea propriilor greșeli sau ale colegilor, reprezentând un prim pas în conștientizarea obiectivelor de atins.
2. *Autonotarea controlată* îndeamnă elevul de a-și acorda o notă și a confronta cu cea dată de profesor, evidențiind corectitudinea sau incorectitudinea aprecierilor practicate.
3. *Notarea reciprocă* presupune ca elevii să-și noteze colegii prin reciprocitate, iar nota acordată nu este pusă obligatoriu în registru.
4. *Metoda de apreciere obiectivă a lui Zapan* se concretizează în antrenarea întregului colectiv al clasei în acordarea unei note pentru fiecare elev în parte sau pentru întregul grup.

Avantaje și dezavantaje ale autoevaluării

AVANTAJE	DEZAVANTAJE
<ul style="list-style-type: none"> – elevul este participant activ la propria formare; – motivează elevii în atingerea scopurilor sarcinii de lucru; – dezvoltă atitudinea pozitivă față de învățatură; – conștientizează elevul de propriul progres realizat; – contribuie la depistarea lacunelor și ameliorarea lor imediată; – promovează comunicarea elev-profesor, elev-elev. 	<ul style="list-style-type: none"> – necunoașterea criteriilor de evaluare; – subiectivitate în acordarea notei; – dacă nu se folosește în continuu și nu se concretizează prin notare efectivă, pierde din valoare.

Ca instrumente utile în autoevaluarea comportamentelor din domeniul cognitiv se folosesc fie chestionarele, fie scările de clasificare:

Chestionar privind autoevaluarea comportamentului elevului față de tema de acasă: CHESTIONAR

1. Care sunt etapele pe care le-ai parcurs în vederea rezolvării temei la matematică?

.....

2. Prin rezolvarea temei pentru acasă am aprofundat.....

3. Dificultățile pe care le-am întâlnit au fost:.....

4. Cred că mi-aș putea îmbunătăți performanța dacă

5. Cred că activitatea mea ar putea fi apreciată ca fiind

Evaluarea presupune o abordare în strânsă dependență de finalitățile educaționale, de conținuturile și strategiile de predare-învățare complete, de mijloacele de învățământ corespunzătoare și de un timp de învățare adecvat.

Programa preuniversitară este una din componente Curriculului Național având un rol reglator în a orienta demersul didactic către elev, necesitățile și posibilitățile acestuia, prin raportare la ansamblul de obiective-cadru și de obiective de referință, impunând în același timp asigurarea unui minim de cunoștințe și a unui parcurs didactic personalizat. Curriculumul Național este conceput ca un instrument menit să sporească fidelitatea și rigoarea activităților educative. Obiectivele au un rol reglator în cadrul proiectării didactice pentru asigurarea calității acesteia, în formarea unor capacitați și atitudini specifice disciplinei, în progresia de competențe și de cunoștințe de la un an de studiu la altul.

BIBLIOGRAFIE:

1. Cucoș C. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Editura Polirom, 2008.
2. Ionescu M. *Managementul clasei*. București: Editura Humanitas educațional, 2003.
3. Potolea D., Manolescu M.(2005). *Teoria și practica evaluării educaționale*. București: Proiectul pentru învățământ rural, Ministerul Educației Naționale, 2005.

ASISTENȚA PSIHOSEDAGOGICĂ A PERSONALITĂȚII ACCENTUATE

Tatiana Scripa, lector universitar

Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *The optimal and efficient activity of a person is a result of learning made with teachers' contribution, and especially with a support and guidance of educational counselors. the result of psychopedagogical counseling activities is student's achievement of some procedural abilities and ways that are necessary in order to make some optimal decisions in different life's situations, especially those that are related to the accentuated personality. The preventive activities would help to decrease the cases of irregular behavior in the institutions of education, and would contribute to the efficiency of teaching process psychopedagogical counseling helps the young person to adopt a healthy life style, which will give him an optimal functional equilibrium, the psychological comfort, and the feeling of self-realization.*

Key-words: *character, the emphasis of character, the accentuated personality, adolescence, psychopedagogical assistance, educational counseling.*

Formarea și dezvoltarea personalității umane este un proces deosebit de complex care presupune activități specifice de educație, asistență psihopedagogică și consiliere educațională desfășurate pe parcursul întregii vieți [2, p.11]. În societățile moderne, aceste tipuri de activități s-au instituționalizat și s-au profesionalizat, devenind o atribuție și o obligație a statului față de cetățenii săi.

Consilierea este o relație bazată pe principii și se caracterizează prin aplicarea uneia sau a mai multor teorii psihologice și a unui act recunoscut de deprinderi de comunicare, modificate prin experiență, intuiție și alți factori interpersonali pentru a răspunde celor mai intime preocupări ale clienților, problemelor și aspirațiilor acestora. Consilierea psihopedagogică /educațională presupune abilitarea oamenilor de a-și rezolva singuri problemele prin însușirea/învățarea modului de a-și modifica cunoștiile și comportamentele pentru a se adapta solicitărilor, de a-și gestiona trăirile afective și de a-și rezolva conflictele interne, de a-și îmbunătăți relațiile cu ceilalți, de a lua decizii și a-și asuma responsabilități, adică, în sinteză, de a dobândi deprinderi de viață sănătoase, atingând un nivel optim de funcționare a propriei personalități.

Actualitatea cercetării evoluției particularităților caracterologice ale adolescenților este determinată, în primul rând, de starea actuală a societății noastre, influențată de consecințe negative ale transformărilor economice, politice, ideologice. Aceste schimbări au produs o profundă criză morală și educațională, au condiționat mărirea cazurilor de delincvență juvenilă, au contribuit la apariția unui număr mare de indivizi și grupuri mici care abuzează de normele sociale și legale. Până în prezent, cercetările care reflectă schimbările psihologice ale individului pe parcursul achiziționării de către el a calităților de personalitate și riscurile legate de aceste transformări sunt numeroase, dar ele nu au schimbat nici pe departe starea negativă a lucrurilor.

Caracterul vizează îndeosebi suprastructura socio-morală a personalității, calitatea de ființă socială a omului. Privit astfel, caracterul este un subsistem relational-valoric și de autoreglaj al personalității și se exprimă, în principal, printr-un ansamblu de atitudini-valori.

Etimologic, termenul caracter, care provine din greaca veche, înseamnă tipar, pecete și, cu referire la om, sisteme de trăsături, stil de viață. În sens larg, termenul de caracter este sinonim cu cel de personalitate și semnifică un „portret” psihic-moral ce cuprinde concepția despre lume și viață, convingerile și credințele unei persoane, aspirațiile și idealurile sale, conținutul și calitatea acțiunilor, stilul său de activitate.

În sens restrâns, caracterul desemnează un ansamblu de atitudini și trăsături care determină o modalitate relativ stabilă, constantă, de orientare și raportare a omului la ceilalți oameni, la societate în ansamblu și la sine.

Toate trăsăturile de caracter se află în interacțiune, ele nu sunt izolate unele față de altele. Ele se organizează și se ierarhizează într-un sistem mai mult sau mai puțin unitar, formând trăsături individuale de caracter, specifice fiecărei persoane în parte, și trăsături comune, care îi aseamănă pe oameni și în virtutea căror pot fi comparați unii cu alții.

În psihologie, de rând cu noțiunea de „trăsături de caracter”, „particularități de caracter”, există și noțiunea de „accentuare de caracter”. Noțiunea de „accentuare de caracter” a fost introdusă pentru prima dată de către psihiatrul și psihologul german Karl Leonhard. El a elaborat și, de asemenea, a descris cunoscuta clasificare a tipurilor de accentuări ale personalității. Este răspândită și o altă clasificare, propusă de către renumitul psihiatru pentru copiii A. E. Liciko. Ambele clasificări păstrează noțiunea generală a sensului de accentuare.

În lucrările lui K. Leonhard se utilizează „personalitate accentuată” sau „trăsături de caracter accentuate”, însă principală rămâne noțiunea de „personalitate accentuată”. Unii psihologi propun utilizarea ambelor noțiuni ca sinonimie – „personalitate accentuată” și „accentuare de caracter” [6].

O altă concretizare necesită interpretarea greșită a accentuărilor ca patologie determinată. Putem preciza că accentuarea nu este trăsătură patologică, ci se află la hotar între normă și patologie [6,7]. Persoanelor accentuate le este caracteristică o dezvoltare particulară, fiind social pozitivă ori negativă. După diferite date, răspândirea accentuărilor în societate este variată și depinde de mulți factori, aşa ca particularitățile socio-culturale ale mediului, diferențele de gen, vîrstă și.a. După datele lui K. Leonhard și ale colaboratorilor săi, cota persoanelor accentuate din populația matură constituie aproximativ 50-80% și poate varia de la o țară la alta.

Personalitățile „accentuate” nu sunt patologice. Ele se caracterizează prin evidențierea unor trăsături pregnante de caracter. De asemenea, se diferențiază numărul accentuărilor în dependență de vîrstă și gen. Este cunoscută răspândirea acestora în perioada preadolescentă și la bătrânețe, fiind diferită la persoanele de gen masculin și feminin.

Sub un aspect mai laconic, accentuarea poate fi determinată ca o dizarmonie a dezvoltării caracterului, expresia hipertrofică a trăsăturilor care condiționează sensibilitatea înaltă a personalității în raport cu un gen de acțiuni determinante și împiedică adaptarea ei la unele situații specifice.

Adolescența și preadolescența sunt perioade de viață deosebit de importante, întrucât în acest interval de timp se organizează și se dezvoltă personalitatea individului. La această etapă se produc numeroase transformări importante și rapide ca succesiune în timp cu caracter specific, schimbări care reprezintă, în egală măsură, nu numai condiția dezvoltării, ci și un risc crescut pentru starea de sănătate mintală a individului. Fiecărui stadiu de dezvoltare îi corespunde o anumită configurație a personalității, dar și un anumit risc de comportament. Din aceste considerente, aspectele legate de creșterea și dezvoltarea unui comportament inadaptiv sau dezadaptiv în adolescență crește. Acestei perioade de dezvoltare îi corespunde o anumită caracteristică psihologică, dar și o anumită caracteristică psihopatologică.

În structurarea identității personale – proces intrat într-o fază accelerată – se manifestă prin identitatea sexuală și profesională care sunt acum pe același plan. Devin vizibile diferențele ce se produc în diversele componente ale ființei umane: biologice, psihologice și spirituale.

Adolescența reprezintă o etapă deosebită în evoluția individului, care se situează între copilărie și tinerețe, prezentând aspecte caracteristice în plan biologic și psihosocial. Este dependentă de factori biologici, ereditari, sociali, culturali și educaționali, fiind ultima și cea mai complexă etapă a dezvoltării copilului, etapă a conturării individualității și a începutului de stabilizare a personalității, care marchează încheierea copilăriei și trecerea spre maturizare. Transformările fizice și psihice care apar în această perioadă, schimbările în atitudini și conduită, precum și problemele puse părinților și familiei fac din adolescență cea mai sensibilă fază de evoluție spre viață adultă. Psihologic, ea se caracterizează prin

dezvoltare intelectuală, hipersensibilitate, prin apariția unor conflicte motivaționale și afective, transformările psihologice fiind extrem de rapide, spectaculoase și de maximă complexitate cu salturi la nivelul unor funcții și cu evoluție mai lentă la nivelul altora. Diversitatea dezvoltării psihice generează noi conduite și noi modalități de relaționare cu cei din jur. Trecerea perioadei adolescenței nu se face în mod lent, ci, dimpotrivă, tensionat, adesea cu declanșarea unor conflicte, trăiri dramatice și frământări interne.

Componentele personalității adolescenților interacționează unele cu altele, se organizează, se relaționează reciproc, se ierarhizează, dând naștere unei structuri ce dispune de o arhitectonică specifică. În existența concretă a individului ceea ce contează nu este atât gradul lor de dezvoltare, cât modul propriu în care ele se structurează. Tocmai de aceea psihologia trebuie să se centreze pe evidențierea structurii personalității, a relațiilor reciproce existente între laturile și componentele ei care conduc, în plan psihocomportamental, la efecte diverse.

În cazul adolescentilor, particularitățile de vîrstă privesc în mod diferențiat băieții și fetele. Cele mai importante diferențe se observă în aspectul stării somatofizice, în creșterea, maturizarea și dezvoltarea diferitelor abilități cognitive, precum și în unele abateri comportamentale (sindromul hiperkinetic, sindromul autistic, comportament disociat și agresiv etc.).

Caracteristicile emoționale relatează despre următoarele interpretări: fetele au o tendință accentuată de a-și exprima problemele emoționale prin stări depresive. Acestea sunt legate, în special, de statutul dezavantajos al femeii în societate. Fetele au mai multă nevoie de încurajare, în timp ce băieții pot fi stimulați în mare parte de independența ce li se acordă. Pentru ambele sexe, tulburarea emoțională se manifestă prin depresie. Simptomele ei sunt autodeprecierea, crizele de plâns, obsesiile și tentativele de suicid. La această vîrstă, supremul gest autodistructiv poate fi considerat mai mult ca o cerere de ajutor, ca o neputință de a zări ieșirea dintr-o situație conflictuală, decât ca o pierdere a sensului existențial, aşa cum se întâmplă în cazul adulților.

Adolescentul caută autonomie și independență: constrângerea și autoritatea devin pentru moment insuportabile, ceea ce explică alternanța reacțiilor de imitare și opoziție. Ultima se remarcă prin agresivitate frecventă la băieții cu spirit de contradicție mai pronunțat. Această revendicare a libertății îi surprinde pe părinții și pe educatorii care uită adeseori că adolescența înseamnă o perioadă școlară prelungită, în care elevii/studenții sunt tratați drept copii.

Este știut faptul că perioada studențească coincide cu anii cei mai frumoși ai adolescenței. Mediul studențesc trebuie să prezinte unul de tranziție socială, pregătitor pentru individ în vederea integrării sale profesionale și sociale ulterioare, care se realizează, la etapa studenției, prin integrarea afectivă a studenților, dezvoltarea interesului și a dorințelor de cunoaștere, cultivarea aptitudinilor profesionale și crearea unei ambianțe comunicационale și comportamentale pozitive.

Dificultățile de comportament psihosocial ca efect de aplicare greșită a metodelor de educație sau învățământ pot duce, la rândul lor, la situații neplăcute: izolarea până la

închiderea în sine de tip autist; hipertrofia Eului, manifestări de tip psihopatologic, surmenaj intelectual, oboseală și inadaptabilitate și apariția unor boli somatice cronice [1].

Dificultățile comportamentale ale studenților vizează, în principal, tulburările de relaționare a acestora cu părinții, profesorii, colegii și încălcarea regulilor colectivității studențești. Paleta acestor manifestări cuprind atât modificări comportamentale de tipul: minciună, inconsecvență comportamentală, violențe verbale, copiatul la ore, fumatul, bruscarea de către băieți a fetelor, refuzul de a saluta, diferite atitudini nonconformiste, cât și abateri grave de la normele morale și legislația penală, cum ar fi furtul, vagabondajul, actele de tâlhărie, consumul curent de alcool sau droguri, prostituție etc.

Pentru a fi luate măsurile profilactice necesare scăderii numărului de conduite neregulamentare în instituția de învățământ, trebuie să determinăm rolul factorilor individuali (sau interni) și al celor sociali (sau externi) în determinarea acestor conduite.

Factorii individuali țin de capacitatea personală a fiecărui student de a manifesta potențialul de adaptare (comunicare, acceptare a interdicțiilor, toleranță la frustrare). În general, acești factori individuali pot fi grupați în două categorii. Prima categorie se referă la factorii constituționali, dependenți de zestrea ereditară și de structura neuro-psihică a copilului (de exemplu, debilitate mentală, hiper-emotivitate, autism, tendințe agresive). Cea de-a doua categorie prevede unele particularități în formare (de exemplu, diferite tulburări de caracter sau atitudini negative, formate sub influența unor factori defavorabili ai mediului).

O discuție asupra factorilor externi în determinarea conduitelor de dezadaptare este motivația studentului pentru învățare, perseverența acestuia în activitate, atitudinea sa față de instituția de învățământ, precum și relația strânsă cu realitatea psihopedagogică, cu climatul afectiv din familie și mediul studențesc, cu gradul de dificultate al activității profesionale impuse de profesori și părinți.

Un alt grup de factori sunt factorii psihopedagogici de ordin academic. Mediul studențesc poate prezenta uneori influențe psihopedagogice negative, care să determine fenomene dedezadaptare psihosocială la studenți: sub- și supraaprecierea capacităților reale ale studentului, dezacordul asupra motivațiilor conduitei studentului și conflictele individuale în cadrul grupului de studenți.

Un studiu constatativ a fost realizat în perioada octombrie – decembrie 2011 pe un eșantion de adolescenți în număr de 60 de subiecți, studenți ai facultății Geografie, an. I de studii, UST. Experimentul de constatare a avut ca obiectiv cercetarea unor particularități de personalitate și manifestări caracterologice ale subiecților în perioada incipientă a studenției.

Chestionarul caracterologic (K. Leonhard, H. Schmieschek) propus subiecților permite evidențierea unor accentuări de caracter de tipul demonstrativitate, hiperexactitate, hiperperseverență, nestăpânire, hipertimie, distimie, ciclotimie, exaltare, anxietate, emotivitate. Astfel, 22% de subiecți din eșantionul experimental nu au dat dovedă de prezență accentuărilor de caracter, 14% au doar câte o trăsătură accentuată, 12% dintre studenți au 2-3 accentuări, la 8% dintre studenți se evidențiază 4-7 trăsături. Pe măsura creșterii numărului de accentuări, numărul persoanelor testate descrește. Astfel, 8 și 9

accentuări au fost înregistrate la câte o persoană (2%), iar 10 accentuări n-au fost depistate la nimeni. Locul întâi îl ocupă, după poziție și frecvență, hipertimia, fiind urmată de exaltare și nestăpânire.

Din cele relatate anterior se observă unele particularități comportamentale în perioada de adaptare la mediul academic în primul an de studiu, particularități manifestate prin tulburări în relațiile cu părinții, profesorii, colegii etc., prin modificări comportamentale, concretizate în neglijarea obligațiilor academice, indisciplină, agresivitate, brutalitate, prezența deprinderilor proaste.

În conturarea personalității adolescentului, instituția de învățământ capătă o importanță considerabilă. Fiecare an de studiu solicită o nouă ajustare, care decurge cu atât mai ușor cu cât Tânărul are aptitudini intelectuale mai coerente și o puternică forță motivațională personală sau familială. Complexitatea studiilor crește pe măsură ce discipolul avansează în vîrstă. Numărul mai mare de profesori, diversitatea disciplinelor, modul de organizare a procesului de instruire pot conduce la o creștere a riscurilor comportamentale ale adolescentului.

Asistența psihologică, care trebuie și poate fi acordată adolescentilor, necesită selectarea formelor și metodelor, reevaluarea lor periodică în raport cu noile terapii psihologice, adevararea acestora la cauzele individuale ale necesităților tinerilor. Având aceste considerații și constatănd dezvoltarea insuficientă a sistemului autoregulator al adolescentilor accentuați, elaborarea unui program de intervenții psihopedagogice cu scopul de a lichida lacunele existente în sistemul caracterologic devine foarte actual.

Consilierea psihopedagogică are la bază un model psihoeducațional al formării și dezvoltării personalității, nu unul clinic și curativ, cum este cazul psihoterapiei. Scopul consilierii psihopedagogice este provocarea unor schimbări evolutive voluntare în atitudinile și comportamentul oamenilor în direcția asumării conștiiente de către fiecare persoană a unui mod (model) de viață dezirabil social, care să-i aducă satisfacție și sentimentul autorealizării [2, p.16].

E bine cunoscut faptul că intervențiile eficiente au drept impact recuperarea, compensarea sau lichidarea consecințelor problemelor comportamentale. Aceasta vizează conformarea de către adolescenti a comportamentului lor la exigențele instituției de învățământ și confirmarea acestei conformări de către experții competenți, de către pedagogii instituției respective de învățământ.

Consilierea psihopedagogică, ca și toate intervențiile psihologice, presupune confidențialitate și respectul față de aspectele intime/foarte personale, discutate în cadrul ședințelor. Pentru ca acest demers să aibă succes este importantă prezența clientului și motivația acestuia pentru a face ceva în vederea rezolvării problemelor pe care le are, precum și așteptările pe care le are de la acest demers.

Activitatea de prevenire a problemelor comportamentale ale personalităților accentuate presupune cunoașterea și eliminarea cauzelor și a condițiilor care generează accentuările de caracter, la nivele microsocial (familie, instituție, grup de prieteni) și macrosocial [3].

La nivelul instituției de învățământ, activitatea profesorilor va trebui perfecționată prin absolvirea unor cursuri de psihologia adolescentului, sociologia familiei, sociologia

moralei, prin metode și tehnici de intervenție psihologică eficientă. De asemenea este necesară înființarea centrelor și a cabinetelor de consultanță psihologică, specializată în consilierea adolescentilor-problemă.

Se știe că principala cale de prevenire a riscurilor de eșec adaptiv este alegerea unor sarcini sau profesii în acord cu interesele și aptitudinile proprii. Dar, pentru a-i ajuta pe adolescenți să facă alegeri sau opțiuni adecvate, trebuie să se intensifice activitățile de elaborare a unor metode și procedee diagnostice și formative, prin care studentul își va dezvolta atât capacitatea de autocunoaștere și autoevaluare obiective, cât și abilități de învățare și de prelucrare creativă a informațiilor acumulate.

Aplicând strategii de consiliere, mediere sau negociere, colaborând cu alți profesioniști, în echipe interdisciplinare (sociologi, psihologi, medici), consilierul trebuie să identifice conduitele predevințante sau tulburările de comportament prin observații socio-psihico-medcale, înainte ca acestea să capete caracter sistematic structural sau antisocial.

Schimbările declanșate în dezvoltarea personalității adolescentului pot avea consecințe asupra caracterului, vieții afective și a comportamentului, conducând uneori la tulburări de sănătate mintală, dificultăți de adaptare școlară și socială. Formele de inadaptare comportamentală vizează, în esență, tulburările de relaționare cu factorii de decizie (părinți, profesori, colegi etc.) și cuprind o gamă largă de accentuații de caracter (ciclotimie, anxietate, nestăpânire, impulsivitate, emotivitate, demonstrativitate). Numărul și manifestarea accentuațiilor de caracter diferă de la individ la individ.

În raport cu cele arătate, consilierea psihopedagogică își propune să vină cu o serie de derivative, care ajută la descărcarea pulsionilor tinerilor, canalizându-le interesele și energia emoțional-afectivă, ordonându-le comportamentul după niște criterii conforme cu dezvoltarea pozitivă a stării de sănătate mintală.

În sensul acesta trebuie cultivate următoarele aspecte:

- gustul și respectul pentru muncă;
- jocurile, sportul;
- tendințele și activitățile artistice;
- relațiile interpersonale pozitive;
- lecturile adecvate vârstei;
- activitățile recreative, dar și instructive.

Pentru o bună adaptare școlară și academică putem folosi următoarele reguli de igienă mintală:

- un program de viață și de studiu regulat;
- odihnă, respectarea orelor de somn;
- alternarea activității școlare cu distracția, jocurile, excursiile;
- diversificarea sau schimbarea interesului;
- concursuri generale;
- obținerea de satisfacții legate de rezultatele profesionale.

În concluzie, pornind de la cele menționate mai sus, afirmăm că adolescența este vârsta fundamentală a personalității atât prin schimbările și particularitățile prezente, cât și prin riscul crescut de apariție a unor tulburări psihopatologice. Adolescența este o etapă de

pregătire și transformare în direcția constituirii și dezvoltării individului pentru viața adultă. Complexitatea dezvoltării fiziologice și psihice în această perioadă de vîrstă impune o atitudine individuală din partea părinților, pedagogilor, psihologilor și asistenților sociali.

Pentru o bună adaptare psihosocială a studenților putem folosi următoarele reguli: un program de viață și de studii regulat; odihnă, respectarea orelor de somn; alternarea activității de învățare cu distracțiile; diversificarea intereselor cognitive; obținerea de satisfacții legate de rezultatele de învățare și de cele profesionale.

Esențiale sunt măsurile de profilaxie, care trebuie aplicate la o scară cât mai mare, iar grupurile sociale trebuie să-și asume o responsabilitate colectivă în supravegherea siguranței membrilor săi. Implementarea programelor de prevenire a inadaptării comportamentale la nivelul instituției de învățământ va determina reduceri majore ale nereușitei academice.

Toate măsurile vor contribui la eficientizarea procesului educativ și a adaptării psihosociale și profesionale a tinerilor. În acest sens, consilierea psihopedagogică/educațională asigură funcționarea optimă prin realizarea unor schimbări evolutive ori de câte ori situația o cere, având la bază un model psihoeducațional al formării și dezvoltării personalității umane.

BIBLIOGRAFIE:

1. Albu, E., Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie. – București: Edit. Aramis, Print S. R. L., 2002.
2. Dumitru, I. Al., Consiliere psihopedagogică: baze teoretice și sugestii practice. – Iași: Polirom, 2008.
3. Râșcanu, R., Psihologia comportamentului deviant. – București: Edit. Universității București, 1994.
4. Șchiopu U., Verza, E., Psihologia vîrstelor. Ciclurile vieții, ed. a III-a, EDP, București, 1997.
5. Vârlan, M., Problema comportamentului deviant la preadolescenții contemporani. Autoreferat al tezei de doctor în psihologie. – Chișinău, 2003.
6. Vântu, Carolina, Măsuri de prevenție și recuperare a devianței comportamentale la adolescenți, Autoreferat al tezei de doctor, Chișinău, 2007.
7. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л.: Медицина, 1983.

PROCESUL DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR: TRECEREA DE LA VIRTUAL LA REAL

Nicoleta Bleandură, doctorandă

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *The implementation of the competence approach in education has determined the emphasis on pedagogy of integration concept. From this perspective, the process of*

competence formation to students takes place in three stages: the basic learning, integration and transfer. The article provides an analysis of these stages and also of the expected student's appropriate performances. It also underlines the teacher's role in the process of acquiring competences by students and in the process of transition from the competences prescribed in curricula to the real ones.

Key-words: competence, pedagogy of integration, teacher, student, situation, construction of knowledge, action, transfer, curriculum, virtual competences, effective competences.

Introducere

„Conceptul abordării prin competențe (APC), deși deseori criticat, a determinat o avansare incontestabilă a sistemelor educaționale în aşa fel, cum nu a făcut-o niciun alt concept” spune X. Roegiers [12, p. 62]. APC în învățământ a determinat apariția mai multor concepe referitoare la concretizarea competențelor în curriculum, dintre care două sunt dominante:

1. Primul concept se bazează pe competențele transversale. Din motivul caracterului slab definit și greu de evaluat, acest concept este însă dificil de utilizat în curriculum.
2. Al doilea, cel mai răspândit, numit pedagogia integrării, este orientat spre dezvoltarea competențelor de bază ce permit acomodarea studenților la mediul socio-economic. Acest concept constă în formarea la student a unui bagaj de resurse (cognitive, gestuale și afective) care, fiind mobilizate, permit rezolvarea situațiilor complexe [13, p.69].

În cele ce urmează ne vom referi la modelul de integrare. Pătrunderea acestuia în câmpul educațional trezește o serie de întrebări. Cum își formează competențele studenții? Cum poate contribui profesorul la acest proces? Competențele stabilite în curriculum sunt real de obținut? Pot fi formate competențe identice la toți studenții?

În continuare vom schița răspunsuri posibile la aceste întrebări prin descrierea procesului de formare a competențelor atât din punctul de vedere al studentului, cât și al profesorului.

Procesul de formare a competențelor la studenți

Drept model de dezvoltare a competențelor va fi utilizat modelul de integrare propus de către V. Cabac [3, p.12]. Conform acestui model, dobândirea competențelor are loc în trei etape:

1. *învățarea de bază* – asimilarea cunoștințelor/formarea capacitaților ca resurse ale competenței;
2. *integrarea* – dezvoltarea capacitații de a acționa pentru dobândirea competenței;
3. *adaptarea* (transferul) – exersarea competenței în situații.

Vom completa acest model (fig.1) cu modelul dezvoltat de către F. M. Gerard, care pune în corespondență trei activități ale cunoașterii: „a ști”, „a ști să faci” și „a ști să fii” – cu trei domenii ale cunoașterii: cognitiv, psihomotor și socio-afectiv. Așadar competența se formează prin integrarea tuturor domeniilor cunoașterii pentru formarea unui „a ști” unic, aflat la vârful „conului cunoașterii”, ceea ce ar permite rezolvarea tuturor situațiilor posibile [5, p.32]. J. M. De Ketele distinge și alte niveluri ale cunoașterii (fig.1), stabilind performanțele așteptate [11, p.55].

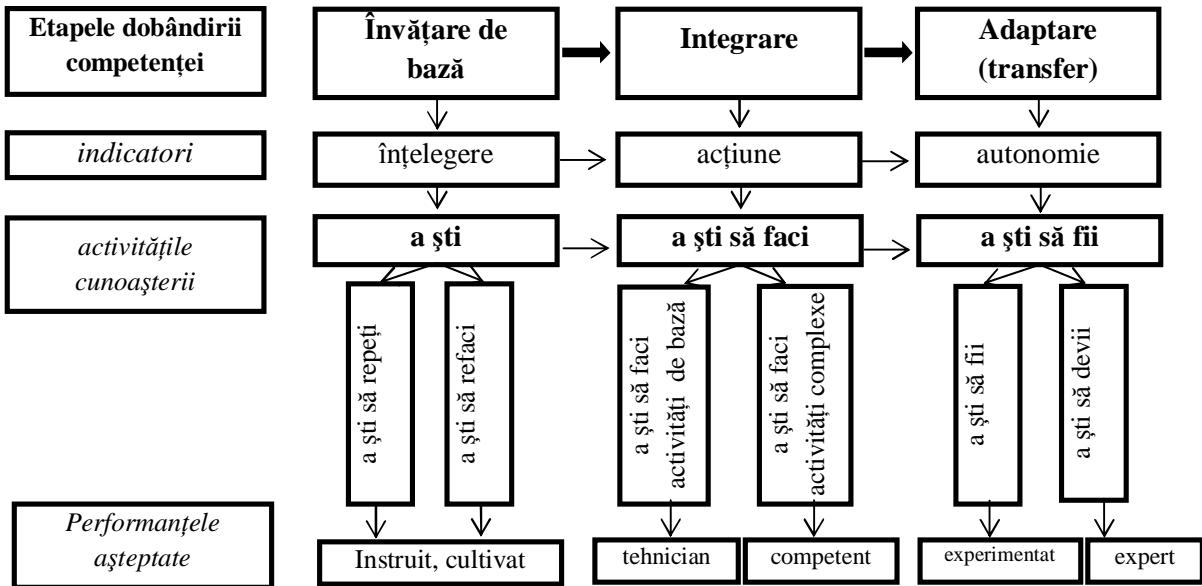


Fig. 1. Modelul integrat al formării competențelor

Astfel, „a ști” poate fi categorisit în „a repeta” (repetarea sau transpunerea unui mesaj fără schimbări semnificative) și „a reface” (reproducerea simplă a unor gesturi în situații similare). „A ști să faci” este clasificat în „a ști să faci de bază” și „a ști să faci complex” în dependență de situațiile în care este pus actorul. „A ști să fii” poate fi calificat în „a ști să fii” (activități interiorizate care integrează activitățile precedente și se exprimă în mod spontan) și „a ști să devii” (activități complexe care constau în a proiecta/anticipa/planifica/realiza).

În continuare vom analiza mai detaliat fiecare dintre aceste etape pentru a avea o imagine clară a procesului de formare a competențelor.

Învățarea de bază

Pornind de la triunghiul clasic, ce conține la polii săi participanții la procesul de predare/învățare: profesorul, studentul și conținutul de studiu, vom defini didactica ca disciplină ce se ocupă de raportul pe care-l are fiecare pol față de cunoștințe. Atunci când vorbim despre cunoștințe, distingem: *cunoștințele codificate* (cunoștințe de referință, conținut de studii), descrise în programele de studii, pe care francezii le numesc „*savoir*”. În perspectivă ele se transformă în *cunoștințe finale* (cunoștințe formate), numite de francezi „*connaisances*”, obținute de către studenți în procesul de predare/învățare. Relația didactică determină raportul dintre cunoștințele codificate și cunoștințele formate studentului prin intermediul contactului didactic. Conform opiniei lui Ph. Jonnaert, ca procesul de învățare de bază să aibă loc este necesară instalarea multiplelor relații între conținut și cunoștințe [6, p. 103].

Raportul elev – conținut

Procesul de învățare se bazează pe acest raport fundamental. Din punctul de vedere al paradigmelor socioconstructiviste și interactive există trei postulate care susțin ideea că studentul învață construindu-și cunoștințele [6, p. 110]:

1. *Connaisances-savoir* – stabilind în timpul acțiunii reflexive o relație între cunoștințele anterioare pe care le posedă și conținutul nou propus de profesor.

Unii autori, referindu-se la cunoștințele anterioare ale studenților vizavi de un conținut de studiu, vorbesc despre concepții, alții despre reprezentări. Ne raliem la punctul de vedere al lui G. Rousseau [1, p. 22], conform căruia noțiunea de reprezentare este prea generală pentru specificul lucrărilor de didactică, iar raportul dintre reprezentări și cunoștințele în acțiune nu poate fi stabilit decât în anumite clase de situații. Termenul de concepție ni se pare mai pertinent.

2. *Connaisances-connaissances* – în interacțiune cu alții. În timpul învățării, studentul se confruntă cu cunoștințele față de conținut ale altor colegi și ale profesorului.

3. *Savoir-connaissances* – în interacțiune cu mediul. Situația este și sursă, și criteriu al cunoștințelor.

Profesorul trebuie să creeze situații în care să existe posibilitatea schimbării (destabilizării) concepțiilor anterioare ale studentului pentru a-i permite tratarea cu succes a situației și, respectiv, construirea cunoștințelor noi. Profesorul este mediatorul dintre cunoștințele de referință și cunoștințele finale ale studentului (fig. 2).

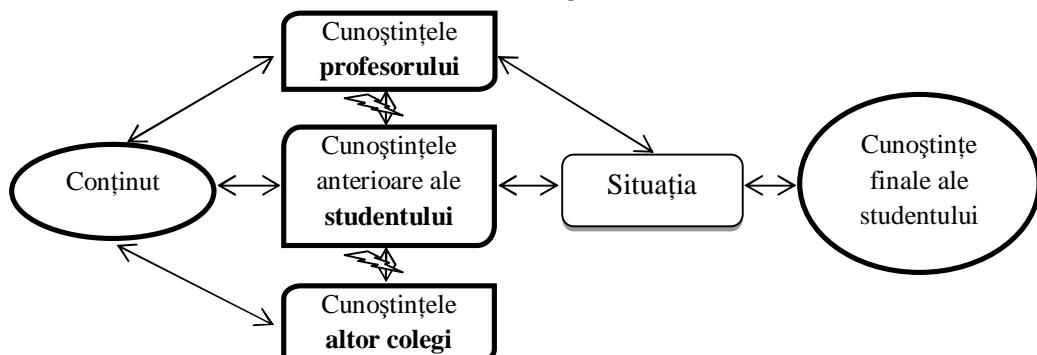


Fig. 2. Raportul dintre cunoștințele anterioare ale studentului și cele finale

Raportul conținut – conținut

Ca o informație să devină un conținut de studiu, ea este transformată. Procesul de transformare a unui conținut pentru a deveni conținut de studiu este numit *transpoziție didactică* [6, p. 120]. Acest proces poate fi divizat în: *transpoziția externă* (transformările care conduc cunoștințele savante spre sistemele de învățământ) și *transpoziție internă (pragmatică)* (transformările conținutului de studiu în cadrul dinamicii interacțiunilor) [4, p.86; 8, p.2].

Raportul profesor – conținut

Pentru a reuși în situația de predare a unui conținut nou, profesorul trebuie să țină cont nu doar de cunoștințele proprii, ci și de cunoștințele studenților. Concepțiile studenților nu sunt întotdeauna juste, dar, pornind de la aceste concepții, ei își vor construi cunoștințele noi. Conform lui Ph. Jonnaert [6, p.105], raportul profesor-conținut are loc în trei etape:

1. Explorarea conținutului;
2. Explorarea cunoștințelor studenților cu privire la conținutul dat;
3. Explorarea propriilor cunoștințe cu privire la conținutul dat.

Integrarea

Deși de multe ori noțiunea de competență este legată de posibilitatea de a acționa în anumite situații, aceasta nu se opun nicidcum procesului de asimilare a cunoștințelor, dimpotrivă, „deținerea anumitor cunoștințe este condiția esențială a unei acțiuni eficace”

[7, p. 3]. Astfel, construirea competențelor are loc în două etape: acumularea resurselor (învățarea de bază) și învățarea de a le mobiliza (integrarea) prin acționarea în anumite situații.

În faza de integrare, studentul are ocazia de a acționa pentru a exersa competența vizată. Dar orice activitate are loc într-o situație concretă. Situațiile de învățare servesc studentului pentru a învăța să mobilizeze resursele acumulate. Dar aceste situații nu sunt singurele în care studentul își formează competențele. Treptat, studentul se confruntă cu situații mai complexe – situațiile de integrare, caracterizate de X. Roegiers [14, p.12] prin: (a) mobilizarea de către student a unui ansamblu de resurse prin articularea și integrarea lor; (b) orientarea spre o sarcină semnificativă pentru student; (c) referirea la o categorie de probleme specifice disciplinei/domeniului dat; (d) noutate. Exemple de situații de integrare pot fi: o problemă complexă, un proiect de producere personală, o activitate de cercetare etc..

În faza de integrare (fig. 1), atunci când studentul este capabil doar de a mobiliza resursele necesare pentru a executa automat o operație cerută, este vorba despre un simplu tehnician, iar atunci când studentul dispune de o gamă de operații posibile pentru soluționarea situației și el este capabil de a alege și a combina de sine stătător acelea care-i convin pentru a înfrunta o situație nouă, relevantă în domeniul său de competențe, acesta devine deja competent.

Transferul

Apare întrebarea: Cum studentul care are cunoștințe într-o situație concretă poate transfera această resursă într-o situație nouă? Se disting cel puțin două teorii ale pedagogiei de integrare în ceea ce privește reliefarea transferului vertical sau orizontal al achizițiilor:

1. *Transferul vertical* presupune că studentul nu este capabil de a învăța capacitați de ordin superior fără cunoașterea în prealabil a elementelor sale inferioare;
2. *Transferul orizontal* – conform căruia prin rezolvarea câtorva situații complexe de același nivel dar în diferite contexte studentul învăță să transfere. [9, p.4]

Ca transferul să aibă loc, afirmă B. Rey [10, p.37], studentul trebuie să determine ce este comun între situația de învățare în care el a învățat să utilizeze o resursă și situația nouă în care el va fi capabil să mobilizeze resursa dată. De multe ori însă analogiile făcute într-o situație nouă cu care se confruntă studentul și o situație la care el știe soluția nu sunt adecvate. Există două tipuri de analogii și în dependență de acestea se ating performanțele dorite (arătate anterior în fig. 1): (a) stabilirea analogiei dintr-o situație nouă și situațiile cunoscute pe baza caracteristicilor de suprafață (proprie novicilor); (b) stabilirea analogiei pe baza caracteristicilor structurale (proprie experților).

Practica educațională arată că în cadrul procesului de predare/învățare universitar este imposibil de a-i învăța pe studenți să distingă în toate situațiile posibile trăsăturile structurale, utile transferului avansat în opoziție cu cele superficiale.

Profesorul – mediator între competențele virtuale și competențele efective

Conform logicii pedagogiei de integrare, din punctul de vedere al acțiunii profesorului aflat în situația de predare, responsabil de organizarea și gestiunea contextului favorabil în care are loc procesul de predare/învățare, considerăm că putem pune în corespondență etapele

formării competențelor studentului. Este vorba de trei etape în care se regăsește profesorul: etapa pre-activă, etapa interactivă și etapa post-activă (fig. 3).

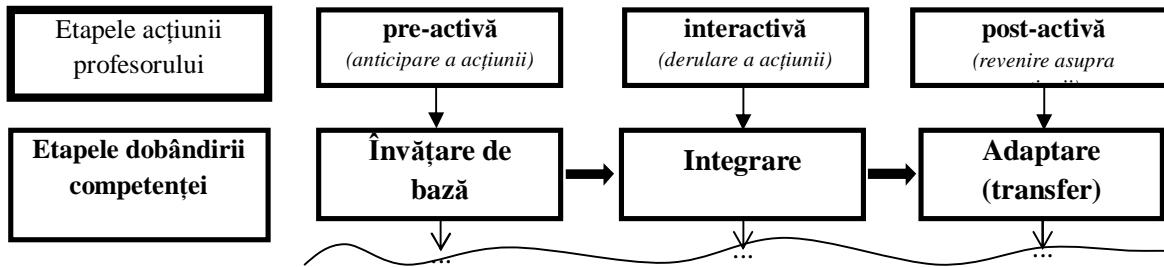


Fig. 3. Etapele acțiunii profesorului în raport cu etapele dezvoltării competenței de către studenti

În faza pre-activă, în dependentă de competențele din curriculum, profesorul [6, p.105]:

- stabilește conținutul de studiu (ce se va predă?);
 - realizează o triplă explorare a conținutului – proces descris anterior în cadrul raportului profesor-conținut;
 - selectează situațiile pertinente pentru studentii săi, cu cunoștințele lor anterioare.

În faza interactivă profesorul plasează studenții în situațiile pe care le gestionează, condiționând interacțiunea dintre cunoștințele anterioare ale lor și cunoștințele codificate prin:

- organizarea contactului didactic pentru a stabili rolurile fiecărui actor al procesului didactic;
 - plasarea studentului în situații de învățare;
 - gestionarea procesului de învățare.

În faza post-activă profesorul analizează rezultatele procesului de predare/învățare pentru a lua decizii referitor la activitatea sa în viitor.

Ținând cont de raporturile complexe pe care studentul le stabilește în timpul construirii cunoștințelor ca resurse necesare în procesul de formare a competențelor, este evident că fiecare student este diferit și cunoștințele pe care le construiește sunt diferite. În așa mod este dificil de imaginat cum poate profesorul contribui la formarea competențelor similare la toți studentii.

Anume la etapa pre-activă profesorul se întâlnește cu *competențele virtuale* descrise în curriculum sau în referențialele de competențe. Apare întrebarea: Cum ar putea profesorul forma studenților săi (fiecare grupă de studenți și fiecare student în parte diferă) niște competențe prescrise, virtuale, concepute pentru un student ideal, care se întâlnește foarte rar sau nu se întâlnește niciodată într-o grupă reală? Lucru imposibil, căci competențele virtuale nu sunt legate de situațiile reale și se referă la cunoștințele codificate.

O explicație corespunzătoare o sugerează Ph. Jonnaert. El afirmă că profesorul este un „ajustor de programe” (fig. 4), care adoptă referențialele la singura lui realitate – studenții și cunoștințele lor pentru a-i ghida în formarea unor *competențe efective* [6, p.105].

Dar cum are loc trecerea de la competențele virtuale la competențele efective?

Curriculumul universitar, axat pe situații, susține V. Cabac, „este elaborat conform unei logici a competențelor și având drept cadru organizator situațiile” [3, p. 13]. Dar această logică structurată nu corespunde neapărat cu cea a cunoștințelor studenților. Nici nu ar

putea, pentru că fiecare student este o personalitate individuală care își construiește cunoștințele ca resurse pentru dobândirea competențelor în mod particular. Niciun curriculum nu ar putea descrie competențele reale ale studenților. În această ordine de idei, Ph. Jonnaert afirmă că este extrem de dificil de a defini o competență în mod aprioric [6, p. 49], deoarece competența se dezvoltă în funcție de situația pe care aceasta permite să o rezolve cu succes și poate fi conturată doar după tratarea cu succes a situației.

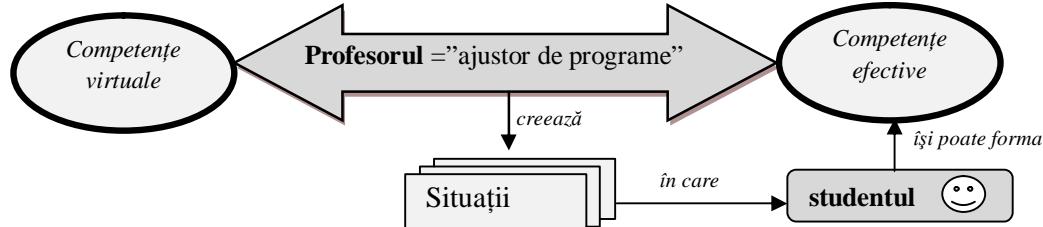


Fig. 4. Profesorul ca mediator între competențe virtuale și efective

Profesorul nu trebuie să ignore competențele stabilite în curriculum. Soluția este ca profesorul să stabilească competențele virtuale descrise drept puncte de referință ca formarea studenților să corespundă așteptărilor societății și totodată să adapteze competențele la realitate, având în vedere resursele acestora. Profesorul nu trebuie să formeze studenților competențe exact așa cum sunt descrise ele, căci riscă să revină la vechea metodă de transmitere a conținutului. Profesorul va tinde să formeze studenților competențe efective, validate de reușita aplicării lor în situații concrete. Competențele virtuale vor ghida cu certitudine intențiile și acțiunile profesorului, căci altminteri acesta va lucra în vid, lipsit de un sistem de referință.

În această ordine de idei, J. Dolz și F. Tupin vorbesc până și despre un „curriculum efectiv”. În cadrul transpoziției didactice interne, profesorul este cel care controlează procesul de transformare a conținutului, ceea ce determină faptul că „curricula realizată efectiv de către profesori se îndepărtează uneori considerabil de modelele unice prestabilite”. Adaptarea la capacitatele și necesitățile studenților presupune adoptarea unor modele multidimensionale, care abordează situații inedite apărute în timpul acțiunii. Din aceste considerente, manualele și instrumentele utilizate de către profesor au efect asupra „curriculu-lui efectiv”, pentru ca, în final, studenții să însușească „curriculumul învățat”. Din cele expuse, trecerea de la competențele virtuale prescrise în curriculă la competențele efective obținute în urma transpuneri în practică a curriculei este imperioasă [4, p. 87].

În afară de particularitățile individuale de construire a cunoștințelor specifice fiecărui student există și alte cauze ale dezvoltării competențelor efective ce diferă de competențele virtuale stabilite în curriculă, invocate, în special, de autorii ei.

După X. Roegiers, logica concepției de programe este inversă logicii profesorului care coordonează procesul de predare/învățare. Autorul de programe este nevoit să înceapă de la sfârșit, pornind de la crearea unui profil de ieșire, apoi, în dependență de acest profil, precizează competențele terminale și situațiile de integrare/evaluare. Abia după aceasta, el stabilește competențele disciplinare, iar situațiile de învățare – canalul prin care obiectivele disciplinare sunt realizate – fiind definite în ultimul rând. Profesorul începe propunând studentului situații de învățare pentru dezvoltarea resurselor: a ști, a ști să faci, a ști să fii și

ulterior, a competențelor disciplinare necesare, ceea ce ocupă 80% din timpul total al studiilor. Abia apoi profesorul propune elevilor situații de integrare, situații complexe, în care studenții mobilizează resursele dobândite și dezvoltă competențe terminale. În final, profesorul propune situații de evaluare.

Formarea competențelor efective este condiționată nu doar la nivelul etapei pre-active, atunci când profesorul concepe situațiile în dependență de curriculum-ul prestabilit, în modul său particular, aşa cum este el capabil să o facă și în dependență de experiența sa profesională, ci și la nivelul etapei interactive când profesorul traduce în practică situațiile concepute.

Există două concepte interesante referitor la situație:

1. Conceptul de „arenă”, conform căruia situația există independent de acțiune;
2. Conceptul de „ajustări”, prin care situația este modificată de acțiunile actorilor săi.

Referindu-ne la cel de-al doilea concept, susținut de teoriile interacționiste și ale acțiunii situate, situația apare ca o entitate vie, dinamică, schimbătă, creată neîntrerupt în timpul interacțiunilor și acțiunilor pe care o produc persoanele prezente. În această ordine de idei, deciziile pe care le ia profesorul în cazul implementării în practică a situațiilor nu au loc independent de o programare prealabilă, dar țin cont de ceea ce se întâmplă.

Conform lui M. Bru, situațiile de predare/învățare planificate de către profesor în faza pre-activă diferă de ceea ce se întâmplă ulterior, din motivul multitudinii de obiective urmărite de profesor. Obiectivul de bază – de a face în aşa fel, ca, în diversitatea lor, toți studenții să progreseze în asimilarea cunoștințelor – este deseori suprapus cu alte obiective, dintre care evidențiem: (a) menținerea ordinii; (b) menținerea participării studenților; (c) asigurarea angajamentului studenților în sarcinile cu care se confruntă; (d) asigurarea ca studenții să învețe în mod regulat; (e) stabilirea unui decalaj potrivit între alegerile pedagogice și didactice etc. [2, p. 26].

Din această cauză, punerea în practică a situațiilor determină apariția unor noi elemente și nu este reductibilă la o programare prealabilă.

Astfel, competențele efective depind de situațiile pe care le concepe profesorul, dar și de modul în care acesta le gestionează.

Verificarea, dacă finalitățile stabilite la început au fost realizate, are loc în faza post-activă, când profesorul analizează obținerea de către studenți a unor competențe reale – competențele efective prin aplicarea lor eficientă în practică.

Concluzii. Procesul de dezvoltare a competențelor de către studenți este unul destul de anevoie și complex. Aflându-se în centrul procesului de predare/învățare, studentul are rolul de a-și construi cunoștințele pentru ca ulterior să le aplique ca resurse de bază în rezolvarea cu succes a situațiilor cu care se confruntă. Profesorului îi revine o parte din responsabilități în acest proces, dar acesta nu va învăța niciodată în locul studentului. El este cel care contribuie la crearea cunoștințelor noi și, respectiv, a competențelor studentului. Contribuie prin crearea situațiilor. Formarea competențelor are loc ca răspuns la o situație cu care studentul se confruntă și pe care dorește să o rezolve cu succes. Aceasta se întâmplă doar dacă studentul își formează resursele necesare, le mobilizează eficient în situații didactice de învățare și ulterior le integrează în mod articulat în

soluționarea situațiilor complexe. Rolul de bază al profesorului este de a crea situații pertinente, iar rolul studentului – de a învăța să le facă față. Cunoștințele noi și competențele formate de către studenți nu vor coincide între totul cu cele pe care intenționează să le formeze profesorul și nu vor corespunde aproape deloc cu cele prescrise de standardele curriculare. Motivele sunt particularitățile individuale de construire a cunoștințelor noi specifice fiecărui student aparte, logica curriculei concepută invers logicii de predare a profesorilor, transpunerea în practică a curriculei, modul particular de concepere și gestionare a situațiilor de un profesor care depinde de competența sa profesională, de experiență și, posibil, de alte lucruri. Deși competențele virtuale prescrise de standardele curriculare vor deveni în fine competențe efective, indicatorul de bază al reușitei procesului de predare/învățare va fi cu siguranță tratarea cu succes de către studenți a situațiilor din domeniul profesional.

BIBLIOGRAFIE ȘI WEBGRAFIE:

1. Rousseau, G. *Les représentations : étude en théorie des situations didactiques*. In : *Revue des sciences de l'éducation* [online] 2004, vol. 30, no. 2 [citat 24 februarie 2012], p. 241–277. Disponibil pe Internet: <<http://www.erudit.org/revue/RSE/2004/v30/n2/012669ar.html>>
2. Bru, M.; Clanet, J. *La situation d'enseignement-apprentissage : caractères contextuels et construits*. In : *Recherches en Education. Revisiter la notion de situation: approches plurielles*. [online] 2011, no. 12 [citat 28 februarie 2012], p. 26–34. Disponibil pe Internet: <<http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no12.pdf>>
3. Cabac, V. *Conceptualizarea curriculumului universitar: logica competențelor și logica obiectivelor*. In: *Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective. Materialele Conferinței Științifice Internaționale consacrate aniversării a 65-a de la fondarea universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți*. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2011. 279 p.
4. Dolz, J.; Tupin, F. *La notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues : vers une perspective socio-didactique*. In: *Recherches en Education. Revisiter la notion de situation: approches plurielles*. [online] 2011, no. 12 [citat 28 februarie 2012], p. 82–97. Disponibil pe Internet: <<http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no12.pdf>>
5. Gerard, F.-M. *Savoir... ou mais encore?* In: *Forum - pédagogies* [online] 2000, [citat 30 mai 2010] p. 29-35. Disponibil pe Internet: <http://www.brief.be/docs/publications/savoir_oui_mais_encore_070207.pdf>
6. Jonnaert, Ph. et al. *Crée des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : ed. De Boeck, 2003. 431 p.
7. Perrenoud, Ph. *L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences. Texte d'une conférence au Congrès de l'enseignement universitaire et de l'innovation*, Girona, Espagne. [online] 2004, [citat 27 februarie 2012]. Disponibil pe Internet: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_07.html>

8. Perrenoud, Ph. *Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action? Texte d'une intervention au Symposium " La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants " dans le cadre des Rencontres du " Réseau Éducation et Formation " (REF)*, Montréal, UQAM. [online] 2001, [citat 22 februarie 2012]. Disponibil pe Internet: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_12.html>
9. Peyser, A.; Gerard, F.-M. et Roegiers, X. *Implementing a pedagogy of integration: some thoughts based on a Textbook Elaboration Experience in Vietnam. In: Planning and Changing.* [online] 2006, vol. 37, no. 1&2 [citat 27 februarie 2012], p. 37-55. Disponibil pe Internet: <http://www.brief.be/docs/divers/pedagogy_of_integration_061229.pdf>
10. Rey, B. *Situations et savoirs dans la pratique de classe. In: Recherches en Education. Revisiter la notion de situation: approches plurielles.* [online] 2011, no. 12 [citat 28 februarie 2012], p. 35-49. Disponibil pe Internet: <<http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no12.pdf>>
11. Roegiers, X.; De Ketele, J.-M. *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement* [online] Bruxelles: De Boek, 2001. 321 p. [citat 24 februarie 2012]. Disponibil pe Internet: <<http://books.google.md/books?id=sNMLlzeUFZ4C&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>>
12. Roegiers, X. *L'approche par compétences dans le monde: entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité.* In: In direct. *Les clés de la gestion scolaire.* [online] 2008, no. 10 [citat 22 februarie 2012], p. 61-77. Disponibil pe Internet: <http://www.brief.be/docs/publications/indirect_080519.pdf>
13. Roegiers, X. *L'APC dans le système éducatif algérien. In: Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, Ministère de l'éducation nationale, Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif, UNESCO-ONPS.* [online] 2006, [citat 23 februarie 2012], p. 51-85. Disponibil pe Internet: <http://www.brief.be/docs/publications/apc_algerie_070301.pdf>
14. Roegiers, X. *Savoirs, capacités et compétences à l'école: une quête de sens. In: Forum-pédagogies.* [online] 1999, [citat 27 februarie 2012], p. 24-31. Disponibil pe Internet: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Poverty alleviation/PresentationExperts/PresentationExperts_Geneve04_Roegiers_SavoirsCapacit%C3%A9s_FR.pdf>

METODOLOGIA DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR LA DISCIPLINA „BAZELE PROGRAMĂRII”

Valeriu Cabac, conf. univ. dr.

Nona Deinego, conf. univ. dr.

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: The article proposes an effective way to develop competences, a way that covers the following steps: exploration - family awareness and analysis of situations that work out the competence; learning the basics – adding to the resources, structuring the content;

integration – training; transfer - adapting the competence to new situations of the same range of situations; enrichment – further development of competence.

Key-words: competences, steps to develop competences, pedagogy of integration.

Abordarea prin competențe devine treptat modalitatea de bază în formarea universitară. Deși însăși noțiunea de competență comportă mai multe semnificații, în ultimii 2-3 ani se observă un anumit acord al cercetătorilor referitor la structura competenței și la modul de formare/dezvoltare a ei.

Dezvoltarea competențelor la studenți reprezintă o activitate complexă, de lungă durată și poate fi realizată diferit. În multe cazuri, dezvoltarea nemijlocită a competențelor este lăsată pe seama studentului. Profesorul face o inventariere a resurselor ce urmează a fi mobilizate, descrie activitățile pe care trebuie să le realizeze studentul și situațiile în care aceste activități se vor produce. De regulă, procesul de învățământ decurge, în acest caz, în felul următor. Studenții, utilizând diferite metode, inclusiv cele propuse de profesor, achiziționează, mai întâi, resursele (cunoștințele, capacitațile) necesare, apoi sunt plasați într-o situație în care trebuie să realizeze anumite activități. Profesorul mizează pe faptul că studentul va încerca să folosească mai multe combinații de resurse pentru a trata situația în care el a fost plasat. Nu este exclus cazul în care studentul nu va găsi combinația potrivită și activitatea profesională preconizată nu va fi realizată. Modelul descris mai sus poate fi numit *modelul empiric* de dezvoltare a competențelor.

În modelul *nivelar* al competenței sunt evidențiate trei nivele ale competenței: *nivelul de aplicare* sau *nivelul unui debutant*; *nivelul de adaptare* sau *nivelul unui profesionist*; *nivelul de optimizare* sau *nivelul unui expert*.

Fiecare nivel al competenței este asociat cu o anumită modalitate de formare. Nivelul unui debutant presupune aplicarea cunoștințelor și capacitaților în situații standard pentru competențele de aplicare. Dezvoltarea competențelor de adaptare poate fi realizată, utilizând învățarea prin generalizare și pornind de la adaptarea cunoștințelor în funcție de context. Competențele nivelului unui expert se dezvoltă prin aplicarea practicilor reflexive. Inconvenientul major al acestui model constă în faptul că în activitatea profesională competențele nu pot fi ierarhizate. Nu se poate afirma că o competență de aplicare este inferioară unei competențe de concepere, deoarece pot fi imaginat situații profesionale în care competența de aplicare va fi recunoscută drept o competență de nivel înalt.

Următorul model – modelul *logicii construcției* competențelor scoate în evidență diferite modalități de dezvoltare a competențelor [1]. Dezvoltarea competențelor bazată pe *logica integrării* presupune o învățare realizată până la începutul exercitării activităților profesionale. Dezvoltarea competențelor bazată pe *logica acțiunii* reprezintă o modalitate mai eficientă de formare și presupune o învățare de tip aplicativ în situații profesionale, bazată pe metoda încercărilor și erorilor într-un context unic. În cazul dezvoltării competențelor bazată pe *logica acțiunii generative*, învățarea este de tip adaptiv și este realizată în situații profesionale, prin decontextualizare și recontextualizare, utilizând metoda încercărilor și erorilor în contexte diferite și evolutive. Învățarea, în cazul dezvoltării competențelor bazate pe *logica reflecției asupra acțiunii*, este realizată după

exersarea activității profesionale prin formalizare, explicitare și analiza practiciei. Dezvoltarea competențelor bazată pe *logica reflecției până la acțiune* presupune o învățare realizată, înaintea exersării unei activități profesionale, prin reflecții anticipative asupra schimbărilor ce pot interveni în activitate.

În Canada și în unele țări africane este implementat de un grup de cercetători în frunte cu Ph. Jonnaert [2] *modelul radical* de dezvoltare a competențelor fundamentat pe *logica reflecției* asupra acțiunii. Modelul „canadian” de dezvoltare a competențelor este bazat exclusiv pe modelul constructivist al învățării, celelalte modele fiind excluse din start. Dar modelul constructivist este unul din modelele învățării, care are un sir de avantaje, dar și unele limite, astfel aplicabil cu alte modele de învățare. Un alt model de dezvoltare al competențelor, care poate fi numit model *moderat*, a fost elaborat de un grup de cercetători din Belgia (J. M. De Ketele, X. Rogiers, F. M. Gérard) și a condus la apariția așa-numitei „pedagogii a integrării”. Modelul „belgian” presupune parcurgerea de către student a următoarelor etape în dezvoltarea competenței [3]: (a) învățare de bază; (b) integrare; (c) transfer.

Drept model de bază pentru procesul de dezvoltare a competențelor la disciplina “Bazele programării” a fost selectat modelul belgian.

Experimentarea modelului a evidențiat caracterul lui limitat. Învățarea de bază nu poate fi prima etapă a procesului de dezvoltare a competențelor, deoarece dispare, în acest caz, sensul învățării. Pentru a atribui un sens învățării, procesul de dezvoltare a competenței trebuie început prin plasarea studentului într-o situație. După o explorare a ei, studentul conștientizează lipsa unor resurse și imposibilitatea tratării cu succes a situației. Drept consecință, învățarea de bază capătă sens. Din aceste considerente modelul belgian a fost completat cu încă o etapă – explorarea. O altă limitare a modelului constă în faptul ca el descrie procesul de dezvoltare a competenței ca un proces finit, care se termină odată cu transferul competenței în alte situații. Dar competența poate fi dezvoltată pe parcursul întregii vieți. Prin urmare, studentul trebuie să-și îmbogățească repertoriul de resurse, tratând noi și noi situații. Aceasta a condus la completarea modelului cu încă o etapă – îmbogățirea. În viziunea nouă, modelul arată în felul următor:

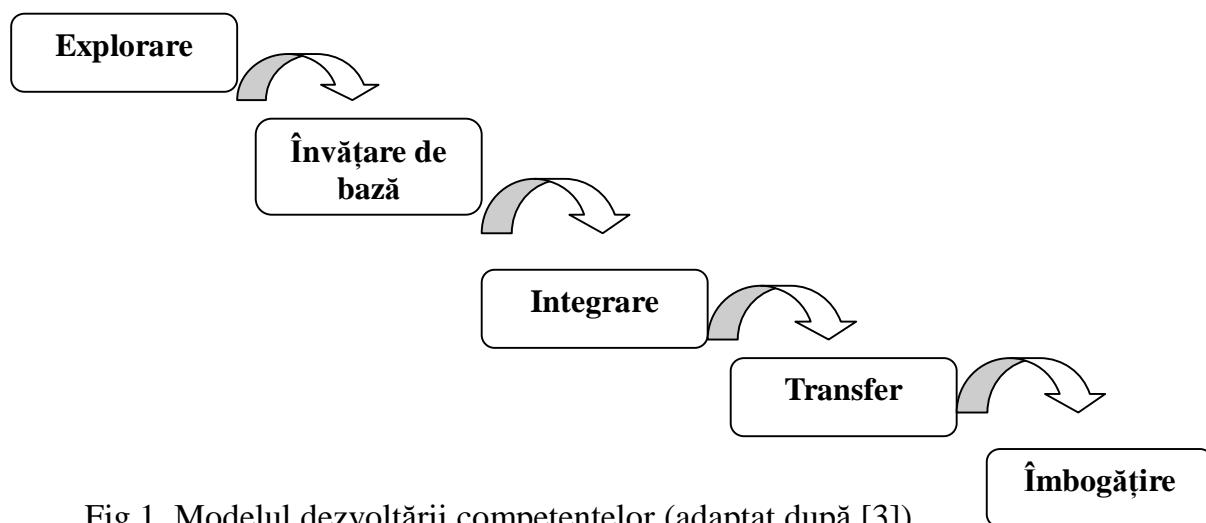


Fig.1. Modelul dezvoltării competențelor (adaptat după [3])

Metodologia propusă se realizează pe parcursul orelor de curs și al orelor practice, prevăzute de planul de învățământ la disciplina „Bazele programării”.

Prima etapă – *explorarea* – constă în formularea câtorva situații-problemă, care permit studenților de a conștientiza lipsa de cunoștințe necesare pentru rezolvarea unor probleme de programare (resursele pentru viitoarele competențe) și de a analiza situațiile în care vor fi exersate competențele. Aducem în continuare două exemple de astfel de situații-problemă.

Situația-problemă	Cunoștințele-lipsă
Calcularea notei medii a unui grup de studenți la Disciplina „Bazele programării”	Construcțiile repetitive, Tipurile de procese repetitive Realizarea unui proces repetitiv cu un număr cunoscut de pași Realizarea unui proces repetitiv cu un număr necunoscut de pași Tehnologia elaborării unui algoritm repetitiv
Stocarea rezultatelor examenului la disciplina „Bazele programării” pentru afișarea lor în Suplimentul viitoarei diplome de licențiat	Tipul de date fișier Operații cu fișiere Schema generală a algoritmului de creare a fișierului Schema generală a algoritmului de procesare a fișierului

Etapa a doua a modelului este *învățarea de bază*. Această etapă poate fi realizată folosind diverse modele de învățare. La etapa învățării de bază a disciplinelor informatic se pretează abordarea centrată pe obiective. Acest model tradițional permite de a forma și a structura un volum apreciabil de cunoștințe și capacitați, scheme de acțiune, care pot servi ca resurse la dezvoltarea competențelor.

Etapa a treia, etapa de *integrare*, este una din principalele etape de dezvoltare a competențelor. Profesorul pregătește un set de probleme care necesită soluționarea unor situații reale, care pot fi rezolvate prin aplicarea cunoștințelor, capacitaților și schemelor de acțiune, dobândite la etapa învățării de bază. După experimentarea mai multor modalități de organizare a acestei etape s-a cristalizat următoarea variantă:

1. Fiecare modul al disciplinei se divide în unități de învățare. Unitatea de învățare, la rândul său, se divide în etape. O etapă corespunde secvenței de instruire pe parcursul căreia studenții exercează o competență.
2. Competența începe să fie construită, pornind de la o situație-model, conceptualizarea căreia aproape coincide cu regulile de acțiune. Studentului i se formează o schemă-model.
3. Dezvoltarea de mai departe a competenței are loc în situații apropiate de situație-model, pentru care schema de acțiune trebuie modificată nesemnificativ. Studentul exercează competența în diverse situații.

4. Treptat, diferențele dintre situația-model și situația în care este plasat studentul cresc.

Etapa a patra a modelului de dezvoltare a competențelor – *transferul*, adică adaptarea competenței la situații noi din aceeași gamă de situații, este, de asemenea, o etapă dificilă. Dificultatea etapei rezidă în necesitatea aplicării multiple a operațiilor de contextualizare – decontextualizare – recontextualizare. *Contextualizarea* este necesară pentru a atribui un sens conținutului care trebuie învățat într-un context anumit. *Decontextualizarea* permite de a integra cunoștințele noi în cunoștințele existente prin „distanțarea” de la situațiile, în care aceste cunoștințe au apărut. *Recontextualizarea* permite reutilizarea resurselor într-un alt context, într-o altă situație. Trecerea are loc prin aplicarea unor demersuri logice:

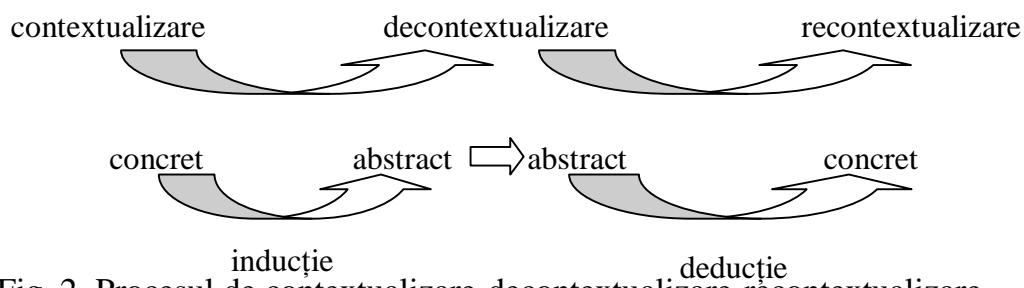


Fig. 2. Procesul de contextualizare-decontextualizare-recontextualizare

Procesul de contextualizare-decontextualizare-recontextualizare stă la baza transferului și mobilizării resurselor în situații noi. Ultima etapă din modelul elaborat – *îmbogățirea* (dezvoltarea de mai departe a competențelor) – se bazează pe același proces de contextualizare-decontextualizare-recontextualizare și nu este un obiectiv de bază al formării inițiale a specialistului.

Pentru a verifica eficiența metodologiei propuse a fost organizat un experiment pedagogic. Experimentul s-a desfășurat în cadrul Facultății de Științe Reale a Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți pe parcursul anului de învățământ 2010-2011. La selectarea grupelor s-a urmărit respectarea omogenității eșantioanelor experimentale și de control în raport cu nivelul mediu de pregătire a studenților. Acest nivel a fost măsurat prin intermediul mediei de concurs de la admitere. În cadrul experimentului pedagogic, prelegerile s-au predat în serii, iar orele practice s-au efectuat cu fiecare grupă separat. Toate orele practice efectuate în eșantionul de control au avut loc în mod tradițional, iar în eșantionul experimental – conform metodologiei propuse. La finele studierii fiecărui modul, studenții ambelor eșantioane au susținut câte un test sumativ computerizat, care a permis determinarea scorurilor obținute de fiecare student. În tabelul 1 sunt prezentate valorile indicatorilor eșantioanelor înainte și după experiment.

Tabelul 1. Valorile indicatorilor eșantioanelor

Denumirea eșantionului	Numărul de studenți	Nota medie până la experiment	Nota medie după experiment
Experimental	64	7,3	7,4
De control	60	7,4	6,2

Pentru estimarea asemănărilor și deosebirilor dintre eșantioane a fost utilizat criteriul Cramer-Welch și criteriul Wilcoxon-Mann-Whitney. Calcularea valorii empirice T a criteriilor Cramer-Welch și Wilcoxon-Mann-Whitney a fost realizată în aplicația „Статистика в педагогике” și sunt prezentate în tabelul 2.

Tabelul 2. Valorile indicatorilor statistici ale eșantioanelor

Valorile criteriilor înainte de experiment		Valorile criteriilor după experiment	
Cramer-Welch	Wilcoxon-Mann- Whitney	Cramer-Welch	Wilcoxon- Mann-Whitney
1,572	1,714	4,381	4,357

Valoarea critică a criteriului, citită din tabelul asociat $T_{crit}=1,96$. Prin urmare, $T>=T_{crit}$. Starea inițială a eșantionului de control și a eșantionului experimental *a coincis* în sens statistic, iar starea finală (după experiment) *se deosebește* în sens statistic. Prin urmare, în baza criteriului Cramer-Welch se poate trage concluzia că *efectul modificărilor a fost determinat anume de utilizarea metodologiei propuse*, toate celelalte variabile ale procesului de instruire fiind ținute sub control. Criteriul Wilcoxon-Mann-Whitney confirmă rezultatul obținut.

Concluzii

Modalitatea eficientă de dezvoltare a competențelor la predarea disciplinei „Bazele programării” constă în parcurserea următoarelor etape: (1) *explorarea* – conștientizarea și analiza gamei de situații în care va fi exersată competența; (2) *învățarea de bază* – completarea resurselor și structurarea conținuturilor; (3) *integrarea* – antrenamentul; (4) *transferul* – adaptarea competenței la situații noi din aceeași gamă de situații; (5) *îmbogățirea* – dezvoltarea de mai departe a competenței. Respectarea ordinei acestor etape în formarea/dezvoltarea competențelor de proiectare permite de a îmbunătăți performanțele studenților.

BIBLIOGRAFIE:

1. Wittorski P., *De la fabrication des compétences*. În: *Éducation Permanente*, n° 135, 1998/2
2. Jonnaert Ph., *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck Université, 2002. 100 p.
3. Roegiers X. et De Ketele, J. M., *Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université, 2000. 312p.

FORMAREA VIITORULUI PROFESOR DE INFORMATICĂ DIN PERSPECTIVA TEHNOLOGIEI ORIENTATĂ OBIECT

Silviu Gîncu, doctorand

Universitatea de Stat Tiraspol

Abstract: *Information technologies are increasingly being used in various fields. A pillar that underlies their development is technology object oriented programming . In this context we consider necessary for future teacher of informatics to possess this technology*

Key-words: *technology, object oriented programming, competency, situations, actions, resources, programming language, visual programming language.*

Preliminarii

Actualmente tehnologiile informaționale se află într-o expansiune continuă. Popularitatea lor în majoritatea domeniilor sociale impune pregătirea de specialiști, care să posede competențe în domeniul tehnologiilor informaționale. Un rol important în formarea competențelor specifice informaticii îl are profesorul de informatică. Anume în timpul orelor de informatică, sunt formate deprinderi de a utiliza calculatorul și tehnologiile informaționale.

Începând 2005, pregătirea profesorilor de informatică este realizată în două cicluri: licență și masterat. Pentru primul ciclu, disciplinele ce formează viitorul profesor de informatică, sunt divizate în patru componente:

- a) componenta fundamentală,
- b) componenta de formare a abilităților și competențelor generale,
- c) componenta de orientare socio-umanistă,
- d) componenta de **orientare spre specializare**.

Tehnologiile informaționale sunt caracteristice ultimului compartiment. Una dintre tehnologiile care țin nemijlocit de programare este cea orientată pe obiect. Conform lui Grady Booch, „programarea orientată pe obiecte (POO) este o metodă de implementare în care programele sunt organizate ca colecții de obiecte ce cooperează între ele, fiecare obiect reprezentând instanța unei clase; fiecare clasă aparține unei ierarhii în cadrul căreia clasele sunt legate prin relații de moștenire”. [2, p.35]

Evoluția tehnologiei orientată pe obiect

Evoluția limbajelor de programare a trecut prin mai multe generații. S-a observat însă două tendințe:

- Ø trecerea de la unități de programare mai mici la unele mai mari, care să ofere mai multe posibilități;
- Ø dezvoltarea limbajelor de programare de nivel înalt.

Prima generație a limbajelor de programare o constituie perioada 1954-1958. Limbajele din această generație au fost concepute pentru a simplifica complexitatea formulelor matematice. Sunt caracteristice limbajele FORTRAN I, ALGOL-58, Flowmatic și IPL V.

A doua generație datează din anii 1959-1961 și se caracterizează prin concentrarea atenției asupra abstracțiunilor algoritmice. În acea perioadă calculatoarele au devenit mai

puternice, ele fiind utilizate în soluționarea problemelor de ordin economic, în evidență personalului etc. Sunt aplicate limbajele FORTRAN II, ALGOL-60, COBOL, Lisp. Odată cu apariția tranzistoarelor, costul unui calculator (PC) a scăzut considerabil, astfel producerea PC a crescut exponențial. PC a dus la apariția unei noi generații de limbaje de programare în perioada 1962-1970: PL/I, ALGOL-68, Pascal, Simula. Aceste limbaje se caracterizează prin faptul că oferă un alt nivel de abstractizare a datelor, oferind programatorului posibilitatea de a crea noi tipuri de date.

Perioada 1970-1980 se caracterizează prin apariția mai multor limbaje de programare, care nu au făcut față cerințelor pieții. Problema abstractizării obiectelor a fost caracteristică pentru decada 1970-1980, astfel a apărut limbajul Simula, iar în baza acestuia și altele, precum Smalltalk, Object Pascal, C++, CLOS, Ada și Eiffel. Aceste limbaje au fost numite orientate pe obiecte.

Crearea sistemului de operare Windows a determinat elaborarea de programe, „capabile” să utilizeze resursele sistemului. Astfel au apărut și limbaje de programare vizuală. În cadrul limbajelor de programare vizuală (VPL - Visual Programming Language), obiectele nu au o reprezentare vizuală, însă pentru realizarea unei interfețe prietenoase, se utilizează o reprezentare vizuală a obiectelor. De asemenea, construcțiile program și regulile de combinare a acestor construcții sunt prezentate vizual. Domeniul aplicațiilor limbajelor de programare vizuală include grafica pe calculator, proiectarea interfețelor utilizator, interfețe cu bazele de date, gestiunea formelor (ferestre) și proiectarea asistată de calculator.

În prezent cele mai populare limbaje de programare sunt limbajele orientate pe obiecte, impuse datorită celor patru elemente esențiale:

1. *Abstractizare* - procesul care captează caracteristicile esențiale ale unui obiect, caracteristici ce diferențiază acest obiect de toate celelalte tipuri de obiecte. Prin abstractizare se rezolvă problemele cu un grad sporit de complexitate. Hoare susține: „Abstractizarea se manifestă prin determinarea similarității dintre anumite obiecte, situații sau procese din lumea reală și în luarea deciziilor ignorând pentru momente deosebirile dintre obiecte.” [1, p.83].
2. *Încapsulare* - proces mental executat pe o abstractizare în care elementele structurale ale abstractizării sunt izolate de cele ce constituie comportamentul său. Servește la separarea interfeței vizibile a unei abstractizări față de implementarea sa.
3. *Modularitate* - proces de divizare a unui sistem complex în părți (module) manevrabile. Conform lui Liskov, „modularitatea nu este altceva decât divizarea programului în mai multe unități, care deși compilate separat, comunică între ele” [3, p.66.].
4. *Ierarhizare* - proces de clasificare pe nivele de abstractizare.

Modelul orientat pe obiecte

Din perspectiva programării, rezolvarea unei probleme se poate face pe 3 direcții:

- a) rezolvarea orientată pe algoritm,
- b) rezolvarea orientată pe date,
- c) rezolvarea orientată obiect, combină tendințele primelor două abordări.

Acest mod de rezolvare se bazează pe crearea de obiecte și pe interacțiunea dintre ele. Cele mai importante caracteristici ale tehnologiei orientate pe obiecte sunt:

- A. *Obiectul* – asociază datele împreună cu operațiile necesare prelucrării. Datele sunt informații de structură descrise de o mulțime de atribute ale obiectului, iar operațiile (metode) acționează asupra atributelor obiectului și eventual, asupra altor obiecte;
- B. *Clasa* – reunește o colecție de obiecte care partajează aceeași listă de atribute informaționale și comportamentale;
- C. *Încapsularea* – principiul care se bazează pe combinarea datelor cu operațiile asupra unui obiect și proprietatea obiectelor de ascundere date și operațiile proprii față de alte obiecte;
- D. *Instanțierea* – operația prin care se creează un obiect și apoi se inițializează cu date specifice;
- E. Crearea *ierarhiilor de clase*. Clasele pot fi ierarhizate prin:
 - 1. *Moștenire* – principiul prin care putem reutiliza și extinde clasele existente. Acest mecanism permite unei noi clase să beneficieze de atributele și metodele definite într-o clasă deja existentă;
 - 2. *Agregare* – operațiile în care clasele sunt descompuse în unități mai mici, care la fel sunt clase. O clasă agregat este o clasă ale cărei obiecte conțin alte obiecte.
- F. *Polimorfismul* – posibilitatea de a putea aplica în moduri diferite aceeași operație mai multor clase. Prin operație înțelegem orice metodă sau operator. Polimorfismul reprezintă abilitatea unor obiecte similare de a răspunde la același mesaj în moduri diferite.

Avantaje oferite de tehnologia orientă obiect

Edificarea unei societăți sănătoase solicită formarea unei societăți bine educate. Una dintre componente care participă la educarea societății o reprezintă cadrele didactice. Formarea profesională a acestora trebuie să răspundă în mare măsură la două întrebări: Ce va predă? și cum va predă?

Cercetătorii ruși V. Matrosov, S. Jdanov, S. Karakazov și N. Râjova în [4] evidențiază patru componente ale formării profesionale a profesorului de informatică:

- A. Formarea teoretică-metodologică;
- B. Formarea specială în domeniul informaticii;
- C. Formarea metodică;
- D. Formarea psihopedagogică.

Prin utilizarea tehnologiei orientă obiect se va ameliora formarea profesională a profesorului de informatică. Să analizăm unele dintre aceste avantaje.

Formarea unui *stil de gândire orientat pe obiecte*. Tehnologia orientată obiect impune un nou stil de gândire. Dacă în sistemul de învățământ preuniversitar accentul este pus pe formarea și dezvoltarea gândirii algoritmice, atunci în cazul nostru accentul este pus pe dezvoltarea unei gândiri obiectuale. Acest model reprezintă modul uman de gândire. Datorită mecanismelor POO este mai ușor de a rezolva o problemă care necesită a prelucra diverse tipuri de date, predefinite de către utilizator.

Sistemul de învățământ din Republica Moldova este organizat pe niveluri și trepte. Una dintre ele este și învățământul mediu de specialitate (colegiu). Într-o bună parte din aceste instituții există specialitatea Informatică. Conform planurilor de învățământ la această specialitate figurează disciplina „*Programarea orientă pe obiecte*”.

Instituția	Discipline conform planului de învățământ	Numărul de ore
Colegiul politehnic	Programarea orientată pe obiecte	128 ore
Colegiul de Informatică	Programarea orientată pe obiecte (Delphi)	128 ore
	Programare Java	128 ore
	Bazele de date (SQL, Delphi)	128 ore
Colegiul Financiar-Bancar	Programarea orientată pe obiecte I	128 ore
	Programarea orientată pe obiecte II	256 ore

În acest sens este necesar de a pregăti cadre didactice competente pentru a profesa în toate instituțiile de învățământ existente în R.M.

Așa cum mediile de programare vizuale orientate pe obiecte (în acest caz Borland Delphi) sunt foarte populare, elevii claselor liceale ar putea studia modul de utilizare acestora în cadrul orelor optionale.

Odată cu apariția limbajelor de programare orientate pe obiecte, evoluția produselor software a cunoscut un salt important. Anume în baza acestei concepții sunt elaborate o bună parte din produsele software. Aceasta va permite adaptarea mai rapidă a cadrului didactic la noi platforme de dezvoltare.

O importanță majoră în procesul didactic îl are resursele utilizate. Din acest punct de vedere, profesorul de informatică are posibilitatea de a selecta diverse platforme educaționale. Un dezavantaj al acestora îl constituie costul platformelor educaționale, care sunt foarte mari în condițiile R.M.. Acesta este unul dintre motivele care impune elaborarea de materiale didactice necesare pentru lecții. Prezentările Power Point dețin întâietate în elaborarea de materiale didactice. Deși utilizarea acestora aduce un plus de calitate, sunt cazuri când este necesar de a prezenta elevului exemple concrete. În acest sens, prin intermediul mediilor de programare vizuală orientate pe obiecte, pot fi elaborate diverse programe educaționale pentru diverse compartimente.

Din propria experiență am observat că elevii întâmpină dificultăți la compartimentul „*Structuri dinamice de date*”. Pentru acest compartiment pot fi create programe care să vină în întâmpinarea elevului. Un astfel de program poate fi utilizat pentru temele: „*Arbore binari. Arboare binari de căutare*”.

Prin intermediul unui astfel de program elevul va avea posibilitatea de a urmări modalitatea de creare, inserare, parcurgere și excludere a datelor dintr-un arbore binar de căutare.

Pentru realizarea unui astfel de produs va fi necesar de a crea un meniu cu opțiunile

- a) crearea arborelui,
- b) inserarea unui nod,
- c) excluderea unui nod,
- d) căutarea unui nod,
- e) parcurgeri (vom adăuga alte trei opțiuni: inordine, preordine și postordine, câte o opțiune pentru fiecare tip de parcurgere).

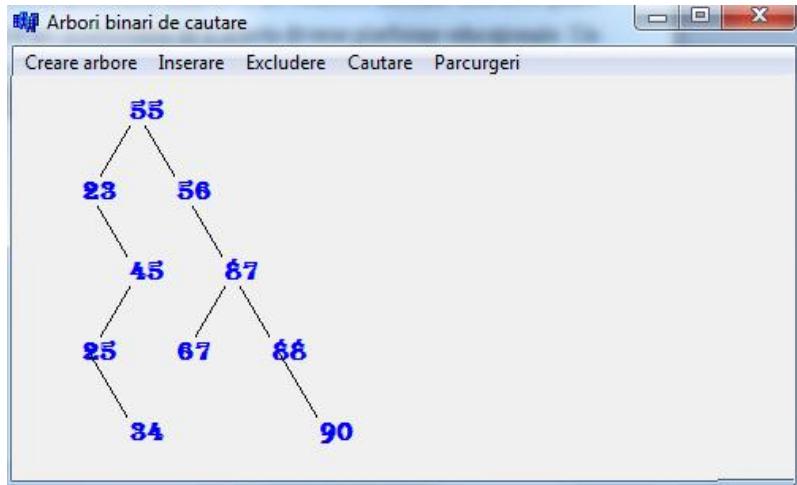


Fig.1 Forma aplicației *arbori binari de căutare*

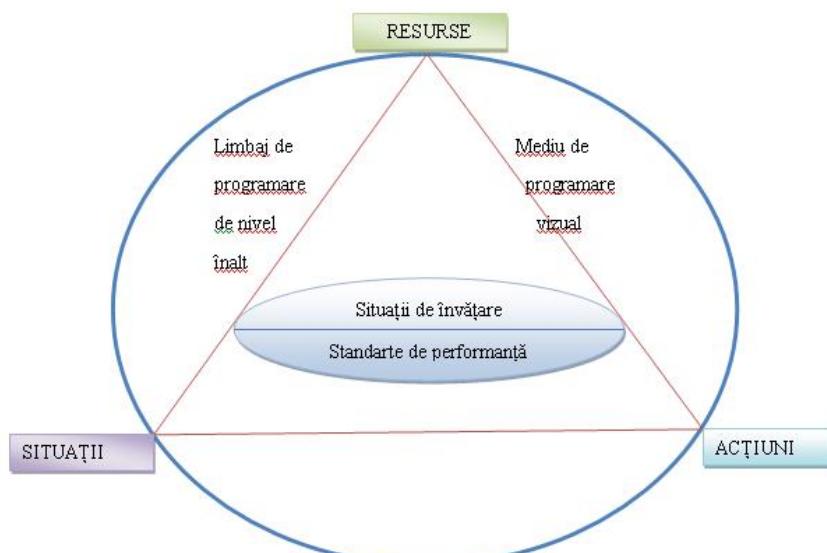
Pentru realizarea unui astfel de produs va fi necesar de a crea un meniu cu opțiunile

- f) crearea arborelui,
- g) inserarea unui nod,
- h) excluderea unui nod,
- i) căutarea unui nod,
- j) parcurgeri (vom adăuga alte trei opțiuni: inordine, preordine și postordine, câte o opțiune pentru fiecare tip de parcurgere).

Acest program va servi și drept model de evaluare pentru elev, deoarece, prin intermediul acestuia, el va avea posibilitatea de a se autoevalua, urmărind datele din program.

Astfel de programe pot fi elaborate și pentru alte structuri dinamice de date, cum ar fi liste, cozi, stive. Pot fi elaborate aplicații de modelare pentru rezolvarea anumitor probleme de la compartimentul „*Tehnici de programare*”, cum ar fi turnurile din Hanoi sau tabla de săh, etc.

Tehnologia orientată obiect include în sine mai multe elemente. În mare măsură aceste elemente țin de conceptele tehnologiei, de modul de implementare și capacitatea de utilizare a lor. În mod schematic aceasta poate fi reprezentată în felul următor:



Pentru a fi competent în utilizarea tehnologiei orientată obiect este necesar de a forma anumite competențe specifice:

CS 1. Cunoașterea noțiunilor, principiilor și mecanismelor caracteristice tehnologiei orientate pe obiecte.

CS 2. Identificarea domeniului de valori și a setului de operații admisibile ale unui obiect.

CS 3. Implementarea conceptelor POO în baza unui limbaj de programare.

CS 4. Modificarea stării și comportamentul obiectului în dependență de specificul problemei.

CS 5. Elaborarea aplicațiilor orientate pe obiecte.

CS 6. Capacitatea de proiectare a unei interfețe grafice.

CS 7. Capacitatea de a utiliza componente pentru gestiunea unei baze de date.

Formarea competențelor specifice poate fi efectuată prin prisma limbajelor de programare orientate pe obiecte. În acese sens, formarea de competențe se va desfășura în două etape:

Studierea conceptelor POO. Această etapă presupune a studia modul de definire a unei clase, de creare a unui obiect, precum și modul de stabilire a relațiilor dintre acestea. Se recomandă a utiliza limbajele Object Pascal și C++.

Aplicarea în practică a conceptelor POO. Această etapă presupune a utiliza un mediu de programare vizual orientat pe obiecte, prin intermediul căruia va fi studiată modalitatea de utilizare a componentelor. Așa cum componente sunt foarte multe, studiul nu va fi concentrat pe o componentă sau alta, ci pe situații, adică vor fi prezentate situații (spre exemplu, aplicații gen calculator, editor de texte, etc.) și propuse metode de soluționare a acestora. Se recomandă a utiliza platformele Borland Delphi sau Borland C++ Builder.

Programele prezentate nu sunt unice, pot fi utilizate și alte limbi precum Java sau mediul Visual Studio, însă datorită faptului că aceste limbi nu sunt cunoscute de către studenți, ar fi necesar ca un anumit număr de ore să fie destinat studiului asupra sintaxei limbajelor menționate.

BIBLIOGRAFIE

[1] Dahl, O., Dijkstra, E. and Hoare, C.A.R. 1972. Structured Programming. London, England: Academic Press;

[2] Grady Booch. Object-Oriented Design with Applications. Benjamin/Cummings, Redwood City, California, 2nd edition, 1994 534 p.

[3] Liskov, B. 1980. A Design Methodology for Reliable Software Systems, in Tutorial on Software Design Techniques. Third Edition. New York, NY: IEEE Computer Society;

[4] Матросов В. Л.; Жданов С. А.; Караказов С. Д.; Рыжова Н. И. Перспективы развития предметной подготовки учителей информатики. <http://bjalony.ucoz.ru/publ/8-1-0-103> vizitat 18.02.2012

COMPONTELE PARADIGMEI FORMĂRII COMPETENȚEI DE CUNOAȘTERE ȘTIINȚIFICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR

***Ion Botgros, conf. univ. dr., Liudmila Frantuzan, dr. Institutul de Științe ale Educației
Viorel Bocancea, conf. univ. dr. Universitatea de Stat din Tiraspol***

Abstract: Competence paradigm of scientific knowledge is based on five fundamental formative components: addressing systemic, constructivism, interactivity, metacognition, authentic assessment.

Key-words: Competence paradigm of scientific knowledge, addressing systemic, constructivism, interactivity, metacognition, authentic assessment.

Reforma demarată în învățământul preuniversitar din Republica Moldova vizează dezvoltarea documentelor de politici educaționale în contextul formării de competențe. Pedagogia competențelor promovează ideea formării la elevi a unui sistem de competențe-cheie, necesare în viața cotidiană. Acestea oferă garanția unei angajări sociale oportune. Acțiunile de reformare a învățământului au ca țintă asigurarea, la toate nivelele, a calității în educație, motiv pentru care competența școlară poate fi considerată un indice *al calității* în educație.

Conceptul de competență abundă în curricula școlare prin diversele interpretări, clasificări și constatări propuse, canalizând activitatea educațională a cadrului didactic și, respectiv, traseul de formare a personalității elevului.

Curricula școlare la disciplinele reale (Fizica, Biologia, Chimia) au fost dezvoltate în contextul formării *competenței de cunoaștere științifică* ce reprezintă o valoare educațională complexă, argumentată în baza epistemologiei și determinată de sistemul de resurse achiziționat.

Paradigma competenței de cunoaștere științifică are la bază cinci componente formative fundamentale:

- I. Abordarea sistemică** – vizează structura de ansamblu a construirii acestei competențe.
- II. Constructivismul** – vizează procesul de proiectare a activităților educaționale centrate pe elev.
- III. Interactivitatea** – vizează structurarea strategiilor active de predare-învățare;
- IV. Metacogniția** – vizează autoreglarea continuă a procesului de cunoaștere parcurs de elev.
- V. Evaluarea autentică** - vizează realizarea secvenței de evaluare.

I. Abordarea sistemică

Conceptul de competență de cunoaștere științifică presupune o abordare de sistem a tuturor componentelor structurale, pornind de la definiția ce redă structura de sistem prin toate componentele ei. Așadar competența de cunoaștere științifică reprezintă: „*un ansamblu integrat de resurse interne ale elevului, comune disciplinelor școlare Biologia, Fizica, Chimia, axate pe interacțiuni ale raționamentului dialectic, gândirii epistemologice, utilizării adecvate a limbajului științific, și realizate prin comportamente adecvate, în vederea rezolvării unor situații semnificative reale sau modelate pedagogic*” [3].

Această competență parcurge 4 etape succesive, și anume:

- Etapa Cunoștințe fundamentale presupune formarea la elevi a unui ansamblu de cunoștințe care vor constitui sursa pentru construirea strategiilor de rezolvare a diverselor probleme.
- Etapa Cunoștințe funcționale presupune aplicarea cunoștințelor acumulate în anumite situații, stimulând formarea operațiilor mentale, a celor proceze intelectuale cu ajutorul cărora elevul prelucrează, interpretează și relaționează informațiile asimilate ceea ce asigură înțelegerea noilor cunoștințe.
- Etapa Cunoștințe interiorizate vizează modalitatea de a cunoaște și de a înțelege situațiile de viață, de a acționa și de a se comporta în diverse situații necunoscute. Este procesul prin care elementele obiective se transformă în realitate intersubiectivă, iar de gradul de conștientizare depinde modul de acțiune și, respectiv, comportamentul rezultant.
- Etapa Cunoștințe exteriorizate (adică competență) vizează sistematizarea procesului de cunoaștere în cadrul căruia resursele interne ale elevului, interiorizate și conștientizate, sunt exteriorizate prin anumite acțiuni concrete demonstrează într-o situație semnificativă.

Pentru ca un elev să-și formeze competența de cunoaștere științifică este nevoie ca el:

- să stăpânească un ansamblu de *cunoștințe fundamentale* în dependentă de problema care va trebui rezolvată în final;
- să-și dezvolte deprinderi de a utiliza cunoștințele în situații concrete pentru a le înțelege, realizând astfel *funcționalitatea* lor;
- să rezolve diverse *situării-problemă*, conștientizând în aşa fel cunoștințele funcționale în viziune proprie;
- să rezolve *situării semnificative* în diverse contexte care prezintă anumite probleme complexe din viața cotidiană, manifestând comportamente/attitudini conform achizițiilor finale așteptate, adică ceea ce numim *competențe*.

Aceste cerințe pot fi prezentate printr-o schemă ca etape succesibile și progresive de parcursere în formarea competenței de cunoaștere științifică, și anume [3]:

Cunoștințe → Funcționalitate → Conștientizare → Acțiune → Comportament / Atitudine.

Proiectarea unui modul de conținut din perspectiva formării competenței de cunoaștere științifică presupune respectarea următorului algoritm:

- determinarea sistemului de cunoștințe fundamentale pentru unitatea/unitățile de învățare,
- corelarea sistemului de cunoștințe fundamentale cu abilitățile/aptitudinile și competențele specifice din curriculumul școlar,
- distribuirea sistemului de cunoștințe fundamentale în unități de conținut,
- elaborarea proiectelor de lecție pentru fiecare etapă de formare a competenței,
- proiectarea sistemului de situării-problemă specifice cunoștințelor fundamentale și a 1-2 situații semnificative.

Incontestabil, învățământul axat pe competențe presupune o abordare de sistem la nivelul procesului de predare-învățare-evaluare. Astfel pentru formarea unei anumite competențe specifice profesorul trebuie să-și proiecteze în sistem toate componentele procesului

educațional, adică: sistemul de cunoștințe fundamentale, repartizarea într-un sistem de lecții din cadrul unităților de învățare, sistemul de metode interactive, sistemul problematologic etc.

Așadar formarea competenței de cunoaștere științifică este posibilă doar prin proiectarea unui sistem *optim* care va asigura cea mai înaltă *eficiență și calitate*.

II. Constructivismul

este o parte a teoriei cunoașterii ce presupune construirea propriei cunoașteri de către elev în baza experienței acumulate. Această teorie promovează învățarea centrată pe cel ce învață și desemnează, în fond, construcția, înțelegerea unui concept, unei probleme și unei situații, asigurând dobândirea experienței de învățare.

Constructivismul abordează problema proiectării procesului educațional în viziunea formării competenței de cunoaștere științifică. Paradigma constructivistă promovează o serie de modele de proiectare didactică care orientează spre formarea competenței școlare. Proiectarea didactică în scopul formării competenței de cunoaștere științifică presupune valorificarea a două modele constructive: *Modelul Evocare/ Realizarea sensului/ Reflecții (cadrul ERRE)* și *Modelul celor 5 Ex.*

Modelul Evocare/Realizarea sensului/Reflecții (cadrul ERRE) este un cadru integrat, care îl încurajează pe profesor să caute modalități de a-i încuraja pe elevi ca să învețe activ și de a le forma și dezvolta competențe specifice [4]. Această metodă poate fi prezentată astfel: *Evocarea* este partea de debut a lecției, care corelează tema și cunoștințele anterioare cu cele care trebuie formate. Elevii compară cunoștințele proprii cu cele ale colegilor, reorganizează cunoștințele anterioare într-o schemă nouă.

Realizarea sensului este etapa esențială, care conduce la construirea sensurilor noi ale cunoașterii. Are loc contactul cu noile informații și experiențe. Elevii acumulează un sistem de cunoștințe fundamentale, aplicând și monitorizând propriile înțelegeri.

Reflecția este etapa de conectare a noilor cunoștințe la propriul sistem de cunoștințe. Elevul explorează noua cunoaștere de o manieră proprie, rezolvând noi sarcini de învățare.

Extensia este etapa ce realizează extinderi ale cunoștințelor achiziționate la realitatea cotidiană.

Celălalt model este *Modelul 5EX* prezentat mai jos [10]:

Pregătirea elevilor (Expunerea) are ca scop prezentarea problemei, a obiectivelor și a necesităților realizării lor, reactualizarea informațiilor, prezentarea unor modele comparative, schițarea unui plan de realizare a activităților.

Explorarea directă (Explorare) are ca scop identificarea resurselor pentru rezolvarea sarcinii propuse, pentru analiza comparativă și critică a acestora, pentru formularea de întrebări, pentru organizarea cercetării etc.

Formularea de explicații are ca scop argumentarea, reflecția, căutarea de soluții, interpretarea proprie a cunoștințelor științifice, susținerea ideilor noi și prezentarea lor, participarea la discuții, și realizarea generalizărilor.

În *Prezentarea finală (Examinarea)* are loc negocierea în grup, efectuarea de corelații, formularea de concluzii, soluționarea problemei și prezentarea rezultatului final.

Valorizarea rezultatului (Extinderea) înseamnă aprecierea punctelor tari și a celor slabe în realizarea obiectivelor, evaluarea progresului, evaluarea procedeelor folosite și a produselor cognitive elaborate.

Asemenea proiectări nu necesită detalierea pașilor didactice aceștia variind în funcție de evoluția elevilor în construcția cunoașterii și în complexitatea sarcinilor propuse de către cadrul didactic. Modelul de lecție proiectat este determinat de etapa de formare a competenței școlare. Astfel, pentru *etapa I - cunoștințe fundamentale* și *etapa a II-a - cunoștințe funcționale* de formare a competenței școlare este binevenit cadrul ERRE, iar pentru *etapa a III-a - cunoștințe interiorizate* și *a IV-a - cunoștințe exteriorizate* este recomandat modelul celor 5EX.

Constructivismul se bazează pe tehnici de fundamentare a cunoștințelor care să ofere noi dezvoltări structurale intelectuale. Adică nu există cunoștințe autentice decât numai atunci când elevii și le construiesc, formulând răspunsuri la întrebările pe care și le pun singuri, adaptându-și comportamentul la situații imprevizibile cu care se confruntă în viață. Elevul își construiește o cunoștință având la bază o cunoaștere preexistentă, iar profesorii îi pot ajuta pe elevi în obținerea și integrarea cunoașterii prin diverse strategii eficiente. Elevii sunt creatorii activi ai propriei cunoașteri prin intermediul întrebărilor, explorării și evaluării cunoștințelor pe care le dobândesc prin intermediul cunoașterii.

Ideea centrală a constructivismului rezidă în faptul că o cunoaștere umană se construiește printr-un proces creator și activ, iar cei ce învață își construiesc o nouă cunoaștere pe temeliile învățării anterioare. Constructivismul este o teorie a modului cum se cunoaște realitatea, dar a devenit și o teorie a cum se învață prin accentul pus pe proceduri, strategii cognitive individuale și colaborative. Învățarea constructivistă valorifică o serie de strategii didactice *interactive*, în cadrul cărora elevii, descoperind, experimentând, căutând și rezolvând probleme, devin participanți activi la construirea propriei cunoașterii și reflectă asupra felului în care își modifică propria înțelegere asupra naturii.

III. Interactivitatea

Construirea competenței de cunoaștere științifică trebuie să creeze un mediu educațional activizat și interactiv pentru stabilirea de interacțiuni între elevi, între elevi și profesori, dar și între elevi și obiectul de învățământ. Strategiile didactice interactive stimulează atât cunoașterea activă prin asocieri și participări la situații reale, cât și cunoașterea situativă, fiindcă învățarea este un proces activ și constructiv care se realizează totdeauna într-un anumit context multidimensional și sistemic. Iar procesul de construire a cunoașterii este individual și specific situației contextuale [9].

Formarea competenței de cunoaștere științifică are la bază metodele interactive, proiectate la nivel de sistem în cadrul etapelor de formare. Printre acestea sunt *problematizarea și învățarea prin descoperire*.

Obiectivul principal al problematizării, ca metodă de predare, este formarea la elevi a capacităților de a sesiza, de a formula probleme și a le rezolva, iar predarea problematizată își propune să-l învețe pe elev să gândească [1, p. 12-13].

Problematizarea plasează elevii în situația de a reflecta, de a întreba și a se întreba, de a căuta soluții și a le verifica experimental și logic, reprezentând o modalitate de cunoaștere a realității la un nivel cât mai avansat, apropiat de cel al cunoașterii științifice.

Esența problematizării înseamnă „*problema*” a concepe, a construi și a rezolva problema. Termenul „*problemă*” provine din grecescul „*problema*”: ceva existent în fața sinelui, ceva care împiedică avansarea sau care este pus în discuție și care devine astfel obiect de dezbatere. Astfel, se conturează cele două dimensiuni ale problemei: *enigma* și *controversa*. Definirea problemei are la bază existența unui conflict cognitiv generat de raportul dintre cunoscut și necunoscut. Acest conflict dezvăluie sau generează contradicții, dificultăți, incertitudini, care vor fi înălțurate grație efortului de gândire și acțiune pe care elevul îl va depune pe parcursul rezolvării problemei [1, p. 34]. O problemă mai reprezintă, după cum menționează M. Minder, „o situație care nu impune, pentru o persoană dată, pur și simplu răspunsul, ci mai degrabă cere ca persoana să-l găsească prin propria sa activitate” [8, p. 110]. De regulă, problema provine dintr-o situație credibilă și constituie o provocare pentru cel ce o rezolvă. În cazul în care problema are o soluție ușor de găsit, ea se transformă într-un exercițiu. Problema ca *exercițiu-problemă* reprezintă un mijloc pentru dobândirea sau dezvoltarea cunoștințelor într-un anumit domeniu. Desigur că soluția nu este cunoscută pentru cel care învață.

Întrebările-problemă produc o stare conflictuală intelectuală relativ restrânsă ca dificultate sau complexitate, care abordează doar o singură temă, dar care nu permite răspunsuri reproductive.

Situația-problemă reprezintă ansamblul contradictoriu, conflictual, ce rezultă din trăirea simultană a două realități: experiența anterioară și elementul de noutate și surpriză, necunoscutul cu care se confruntă elevul. Acest conflict incită la descoperirea de soluții noi.

Ansamblul de *situării-problemă* dintr-un anumit domeniu constituie o „*situație semnificativă*”. O situație semnificativă reprezintă una de viață, constituită din mai multe situații-problemă, purtând un caracter inter-/ transdisciplinar [2, p. 6].

Situatiile-problemă și situația semnificativă reprezintă condițiile necesare susținerii efortului de gândire, care condiționează avansarea spre competențe. Fiecare din componentele sale: întrebarea-problemă, exercițiul-problemă, situația-problemă, situația semnificativă – își are locul la orice etapă de învățământ și la orice etapă de formare a competenței școlare.

Învățarea prin descoperire are ca scop delimitarea inițială a ceea ce este util și oportun să fie oferit elevului de ceea ce trebuie să fie lăsat acestuia să descopere din propria inițiativă. Profesorul este dator să favorizeze menținerea unei atitudini active, să întrețină acel „nivel optim de incertitudine, astfel încât elevul să realizeze o incursiune în propriul fond aperceptiv” [6, p. 296]. Această strategie conduce elevul spre generalizări, spre aplicarea cunoștințelor în situații noi de învățare. Elevul află de sine stătător adevărul științific reflectând asupra faptelor și evenimentelor cu caracter științific [5, p. 75].

Deci elevii trebuie antrenați în activități de formulare a problemelor și situațiilor-problemă, de căutare, investigare, experimentare și cercetare, care să favorizeze o învățare activă și interactivă bazată pe creativitate și descoperire.

Învățarea prin descoperire și problematizarea au la bază contradicția, și anume contradicția dialectică ca izvor intern al oricărei dezvoltări și schimbări.

Pentru implicarea activă a elevilor în propriul proces de formare este necesară aplicarea problematizării la fiecare etapă de formare a competenței de cunoaștere științifică în funcție de nivelul de complexitate și de scop. Din aceste considerente se conturează sistemul de situații-problemă specifice unui anumit capitol tematic și unificarea acestora în 1-2 situații-semnificative. Așadar metodologia de proiectare a metodelor interactive în scopul formării competenței de cunoaștere științifică este:

- pentru etapa I Formarea cunoștințelor fundamentale - problema;
- pentru etapa II Formarea cunoștințelor funcționale - exercițiul-problemă;
- pentru etapa III Formarea cunoștințelor interiorizate – situația–problemă;
- pentru etapa IV Formarea cunoștințelor exteriorizate – situația semnificativă.

IV. Metacogniția

reprezintă „ansamblul de activități cognitive prin care subiectul realizează o cunoaștere a propriilor sale instrumente de cunoaștere, sau gestionează buna activitate a acestora” [7, p. 749]. În cadrul competenței de cunoaștere științifică, metacogniția evidențiază capacitatea subiectului/elevului de a-și gestiona activitatea cognitivă în fața unei probleme care urmează a fi rezolvată. Pentru elev, instruirea metacognitivă este un mod de a se autocontrola, de a se cunoaște, de a-și perfecționa tehniciile de lucru și de a prograda [11, p. 213].

Promovarea instruirii metacognitive în formarea competenței de cunoaștere științifică are ca suport valorizarea și dezvoltarea metacogniției, a abilităților de autocontrol, iar metodologia didactică reprezintă doar un sprijin exterior în construirea mentală a cunoașterii științifice [2, p. 50].

Ca să devină metacognitivă, instruirea ar trebui să îndeplinească următoarele condiții:

- să pornească de la ideea că elevii sunt capabili să-și construiască cunoștințele și abilitățile;
- să creeze un cadru stimulativ pentru formarea cunoștințelor și abilităților, prin interacțiuni elevi-elevi, elevi-profesor și elevi-obiectul de învățământ;
- să diversifice toate etapele de cunoaștere funcțională: declarativă, procedurală și strategică [2].

Pe calea construirii competenței de cunoaștere științifică elevii pot reflecta asupra modului în care gândesc și învață, cum își formulează obiectivele de cunoaștere, cum își selectează strategiile și metodele de învățare adecvate, cum își monitorizează progresul spre aceste obiective. Abordarea metacognitivă este deosebit de importantă în formarea competenței de cunoaștere științifică, deoarece elevul trebuie să determine adecvat strategiile pe care le va utiliza și modul în care le va aplica în rezolvarea diverselor situații semnificative.

Componentele instruirii metacognitive sunt:

§ Conștientizarea proceselor gândirii include modalitățile prin care elevii abordează o anumită sarcină și modalitățile alternative prin care ar putea să o abordeze.

§ Planificarea metacogniției este componenta care identifică și activizează capacitatele, tacticile și procesele care vor fi utilizate pentru atingerea scopului. În dependență de complexitatea sarcinii, procesul metacognitiv este mai explicit.

§ Monitorizarea – această componentă verifică eficiența unui plan și a strategiilor folosite. Monitorizarea este componenta critică a metacogniției, caracterizată printr-o evaluare continuă a proceselor gândirii.

Posibilitatea de valorificare a metacogniției va determina elevii să:

- planifice, organizeze, gestioneze, controleze și regleze propria activitate;
- respecte nivelul de realizare a sarcinilor și de atingere a obiectivelor;
- aprecieze obiectiv propriile rezultate.

Valorificarea metacogniției oferă posibilitate elevului de a-și contura și de a-și perfecționa permanent stilul de viață.

Controlul activ metacognitiv motivational și comportamental asupra propriei învățări se referă la *autoreglarea învățării*.

Autoreglarea reunește atât cunoștințele, strategiile și abilitățile metacognitive, cât și sursele motivaționale. Autoreglarea învățării este un proces activ, prin care elevii își fixează scopuri, obiective de învățare pentru ca mai apoi să depună efort pentru a-și monitoriza, regla și controla cunoștința, motivația, emoțiile, comportamentul, contextul, mediul fizic și social, fiind ghidați de propriile scopuri și constrânsi de mediu. În rezolvarea situațiilor de problemă și situațiilor semnificative necesare, autoreglarea procesului de cunoaștere este indispensabilă pentru obținerea produsului finit.

V. Evaluarea autentică

examinează direct performanța elevului prin sarcini intelectuale adecvate. Evaluarea autentică oferă elevilor suficiente și variate posibilități, care vizează procesul de formare a competențelor școlare. Ca să fie autentică, evaluarea trebuie să fie consecventă procesului de formare, adică să verifice prin diverse activități de evaluare formativă gradul de formare a competenței. Caracteristicile de bază ale evaluării autentice sunt următoarele:

- *Relevanța sarcinilor de evaluare* a performanțelor elevilor și punerea lor în situații asemănătoare celor din viața reală realizează observări, investigații, experimente, soluționează unele probleme concrete ce țin de viața lor, reflectează asupra a ceea ce învăță și își pot exprima interesele opiniile și atitudinile proprii și comportamentele;
- *Asigurarea unității cunoașterii* conform premisei „întregul este mai important decât partea”.
- *Dezvoltarea capacitaților de autoevaluare* a achizițiilor finale.

Strategiile moderne de evaluare se întemeiază pe evaluarea autentică, care se referă direct la evaluarea achizițiilor finale, formulate în termeni de competențe.

Caracteristicile conceptului de evaluare autentică subliniază ideea de a solicita elevului să-și demonstreze potențialul intelectual în situații similare produse în afara școlii. *Situată similară* este o situație reală, care în procesul educațional vizează formarea competențelor școlare și este denumită „*situatie semnificativă*”. Situația semnificativă este

o una reală de care depinde soluționarea problemelor reale și este constituită din mai multe situații-problemă cu caracter inter/transdisciplinar.

Autenticitatea competenței de cunoaștere științifică este evaluată prin angajarea elevilor în realizarea experimentelor științifice, în structurarea referatelor și eseuriilor, în efectuarea cercetărilor cu caracter social. Autenticitatea rezolvă situații-problemă și situați semnificative din diverse contexte sociale. Astfel, evaluarea competenței de cunoaștere științifică trebuie să fie contextualizată, bazată pe legăturile dintre experiențele concrete de viață și experiența educațională acumulată în clasă.

Procesul de evaluare a competenței de cunoaștere științifică poate fi realizat la fiecare etapă de formare, iar etapele de formare au fost considerate drept nivele de complexitate ale procesului de cunoaștere științifică și pot fi caracterizate în felul următor [3]:

I. Nivelul cunoștințelor fundamentale. Se centrează pe receptare, memorare și atenție. Acest nivel pune bazele formării și dezvoltării individului. Cunoștințele obținute în procesul învățării se sprijină prioritar pe capacitațile de memorare. Elevii rețin informațiile științifice și nu pătrund în esența problemei. Ei definesc unele noțiuni, fapte, legi și reproduc unele date. Este o învățare „pe dinafară”, superficială, unde rolul gândirii rămâne minor. Este nivelul de formare a cunoștințelor fundamentale, bazate prioritar pe memorare și mai puțin pe mobilizarea sistemului de gândire.

II. Nivelul cunoștințelor funcționale. Este nivelul care permite elevului să aplique cunoștințele însușite, să recurgă la percepție, sesizare prin simțuri, iar cu ajutorul gândirii să caute modalitatea de a opera cu cunoștințele, inițiind dezvoltarea capacitaților mentale de *analiză, sinteză, generalizare*.

III. Nivelul cunoștințelor interiorizate. Este nivelul creator. Dezvoltă procesele mentale de analiză, sinteză, generalizare și formează gândirea științifică abstractă în măsura posibilităților individuale, bazându-se pe metodologia științifică. Pentru formarea gândirii științifice se folosesc pe larg rezolvarea situațiilor-problemă, idealizările, modelările și metodele științifice de cunoaștere.

IV. Nivelul de performanță. Este nivelul în care elevul operează de sine stătător cu cunoștințele interiorizate, personalizate, le exteriorizează când rezolvă situațiile semnificative, demonstrând performanțele individuale atinse în procesul de formare a competenței. Elevul își poate imagina și utiliza strategii de acțiune, poate elabora și realiza proiecte de lucru.

Fiecare nivel este constituit din trei subnivele:

- a) Subnivelul elementar vizează nivelul minim de cunoștințe pe care elevul le posedă la etapa respectivă de formare.
- b) Subnivelul mediu se referă la situația când un elev posedă unele trăsături caracteristice nivelului de formare.
- c) Subnivelul superior presupune posedarea unor capacitați individuale maxime pentru realizarea cu succes a unui nivel de formare.

Pentru fiecare nivel de evaluare este stabilit câte un indicator, iar pentru fiecare subnivel sunt identificați descriptorii corespunzători.

Concluzie: Caracterul finalist al educației privește mai ales acțiunile educative întreprinse în contextul în care intervenția educativă capătă un caracter metodic, sistemic și rațional. Iar succesul acțiunii educative depinde de oportunitatea, claritatea și coerenta scopurilor. În acest sens, componentele formative enunțate constituie referențiale în formarea competenței de cunoaștere științifică, necesară și oportună viitorului absolvent în adaptarea la schimbările societății indiferent de domeniul de activitate.

Din această perspectivă, misiunea educației în școala contemporană este de a forma *competența de cunoaștere științifică* necesară, în general, oricărui domeniu de activitate din societatea modernă și, în special, formării / dezvoltării personalității elevului. Putem menționa cu certitudine că formarea competenței de cunoaștere științifică la elevi este o necesitate vitală într-o eră a schimbărilor permanente.

Deci formarea valorilor științifice în învățământul școlar devine în prezent o activitate firească nu atât sub aspectul cunoașterii științifice a lumii din care facem parte noi, cât sub aspectul de cunoaștere a Sinelui, ca un tot unitar cu Universul.

BIBLIOGRAFIE:

1. Bocoș M. Metodele euristicice în studiul chimiei. Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană, 1998.
2. Bocoș M. Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și rațiune. Cluj: Presa Universitară Clujeană, 2002.
3. Botgros I., Franțuzan L. Competența școlară – un construct educațional în dezvoltare. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2010.
4. Callo T. Abordarea problematologică ca semn al calității în educație. În: Calitatea educației: teorii, principii, realizări. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 30-31 octombrie, 2008, Partea II, Chișinău: IȘE, (CEP USM), 2008, p. 34-39.
5. Călțun F.O. Capitole de didactica fizicii. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2007.
6. Cucoș C. Pedagogie. Ediția a II revăzută și adăugată. Iași: Collegium, Polirom, 2002.
7. Larousse. Marele dicționar de Psihologie. București: Editura Trei, 2006
8. Minder M. Didactica funcțională. Chișinău: Editura Cartier educațional, 2003.
9. Oprea C.-L. Strategii didactice interactive. Repere teoretice și practice. București: Editura didactică și pedagogică, R. A., 2008.
10. Petrovschi N. Proiectarea didactică integralizată din perspectiva educației constructiviste. În: Revista Didactica Pro, nr. 1 (53), 2009, Chișinău, p. 26-29.
11. Ștefan M. Lexicon pedagogic. București: Editura Aramis, 2006.

CONSTATAREA COMPETENȚEI MANAGERIALE LA ÎNVĂȚĂTORII CLASELOR PRIMARE CA FACTOR AL SUCCESULUI ȘCOLAR

Ion Bodrug, doctorand

Abstract: Of course, teacher's behavior can be reduced in size as normative (educational requirements necessary for the action). In this respect the teacher' s work precisely:

- *to the proposed action (a possible and useful purpose), which involves, necessarily, made alternative;*
- *time action performed;*
- *place (space) its execution;*
- *practical ways of action;*
- *a certain possible state performance obtained by the students (the transition from an initial, starting at one end, which terminated).*

From the answers given by our colleagues observed changes in the perception awareness of personality, to standards of occupational and professional teacher.

In that context, we propose to develop an evaluation mechanism for settlement purposes and promotion of managerial competence of teachers as a factor in school succes. Initiation is advisable to include the following contexts:

I. Characteristics of educational management;

II. Phases of educational management;

III. Functions of educational management.

Key-words: teacher's behavior, changes in the perception, evaluation mechanism.

Actualmente factorul social este instabil în legătură cu fluctuațiile de ordin politic. Școala rămâne instituția care este responsabilă și capabilă să proiecteze și să realizeze funcția de integrare a tuturor acțiunilor/factorilor de influență educațională asupra personalității elevului claselor primare.

Conceptul de competență didactică, ca totalitate de capacitați cognitive, afective, motivaționale și *manageriale* care interacționează cu personalitatea învățătorului, conferind acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice, care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate, iar performanțele obținute să se situeze aproape la nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecărui elev de vîrstă școlară mică [3, p. 37], este mereu în schimbare datorită dezvoltării tehnico-informaționale și evoluției continue a societății și structurilor sale economico-politice.

Pornind de la aceste considerente, se amplifică considerabil ponderea *competenței manageriale* a cadrului didactic, îndeosebi a aceluia care activează în ciclul primar. Competența include: a) asumarea responsabilității, b) prognoză, c) decizie, d) coordonare, e) evaluarea procesului cu corectările de rigoare.

În vederea constatării nivelului de înțelegere și utilizare a competenței manageriale de către învățătorii claselor primare am propus la 102 respondenți un chestionar cu 11 itemi/variabile care au dat următoarele rezultate/propuneri:

I. Item. Enumerați competențele psihopedagogice ale învățătorului necesare în managementul didactic și educațional.

Total chestionați	Au răspuns	Din ei:		
102	92 %	Argumentat	La general	Nefondat

II. Item. Devezăluți succint structura curriculum-ului pentru învățământul primar.

Total chestionați	Au răspuns	Din ei:		
		Argumentat	La general	Nefondat
102	98 %	78%	15%	7%

III. Item. Numiți 5-7 capacități manageriale ale învățătorului utilizate la prelucrarea cunoștințelor de specialitate pentru atingerea obiectivelor educaționale.

Total chestionați	Au răspuns	Din ei:		
		Argumentat	La general	Nefondat
102	95 %	46 %	32%	22%

IV. Item. Descrieți competența managerială de selectare, adevarare și aplicare creativă a cunoștințelor de didactică în proiectarea, desfășurarea și evaluarea procesului de obținere a rezultatelor școlare.

Total chestionați	Au răspuns	Din ei:		
		Argumentat	La general	Nefondat
102	90 %	35 %	43%	22%

V. Item. Explicați cum dirijați elevii în cadrul realizării semnificației curriculum-ului învățământului primar ca obiectiv al succesului școlar.

Total chestionați	Au răspuns	Din ei:		
		Argumentat	La general	Nefondat
102	93 %	36 %	42%	22%

VI. Item. Motivați ca manager școlar impactul pozitiv al factorilor educaționali în dezvoltarea personalității elevului orientat spre succes școlar.

Total chestionați	Au răspuns	Din ei:		
		Argumentat	La general	Nefondat
102	97 %	40 %	32%	28%

VII. Item. Care sunt punctele forte și punctele slabe ale învățământului primar ca semnificație a succesului școlar.

Total chestionați	Au răspuns	Din ei:		
		Argumentat	La general	Nefondat
102	75 %	32 %	43%	25%

VIII. Item. Descrieți succint competența managerială de comunicare a învățătorului cu elevii de vîrstă școlară mică, utilizată pentru motivarea și influența lor de învățare.

Total chestionați	Au răspuns	Din ei:		
		Argumentat	La general	Nefondat
102	89 %	41 %	34%	25%

IX. Item. Dezvăluiați succint ce competențe manageriale sunt necesare unui învățător pentru a stabili reușita și succesul școlar la diferite categorii de elevi.

Total chestionați	Au răspuns	Din ei:		
102	72 %	In esență	La general	Nefondat
		40 %	42%	18%

X. Item. Definiți/explicați conceptul Dimensiunea integrativă a demersului profesional al cadrului didactic.

Total chestionați	Au răspuns	Din ei:		
102	67 %	Argumentat	La general	Nefondat
		26 %	29%	45%

XI. Item. Sugerați câteva idei după care ar fi de dorit să se ghidizeze managerii în perspectiva realizării învățământului primar din Republica Moldova la exigențele spațiului educațional european – ca tendință a succesului școlar.

Total chestionați	Au răspuns	Din ei:		
102	100 %	Argumentat	La general	Nefondat
		70 %	20%	10%

BIBLIOGRAFIE:

1. Bucun Nicolae, *Bazele științifice ale învățământului în R. Moldova*, 1996.
2. Cristea Sorin, *Fundamente pedagogice ale reformei învățământului*, E.D.P., București, 1994.
3. Jinga I., *Manual de pedagogie*, București, 1998.
4. Bontaș I., *Pedagogie*, București, 1996.
5. Cojocaru V., *Reforma învățământului: orientări, obiective, direcții*, E.S., Chișinău, 1995.
6. Stroe Marcus, *Competența pedagogică*, A.L.L., Educațional, 1999.
7. Chis V., *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*, Editura Cluj-Napoca, 2001.
8. Izbeștschi Iosif, *Managementul educativ în școală inovativă*, Chișinău, 1996.
9. Crețu Elvira, *Probleme ale adaptării Școlare*, A.L.L., Educațional, 1999.
10. Joița Elena, *Management școlar. Elemente de tehnologie managerială*, Craiova, 1995.
11. Noffman Oscar, *Management. Fundamente socioumane*, București 1999.
12. Gondiu E., *Didactica în prezentare grafică/scheme de reper*. Vol. II. Chișinău, 1997).
13. Chis V., *Provocările pedagogiei contemporane*, Editura Presa Universitară Clujeană, 2002.

CARACTERISTICA HIDROCHIMICĂ A UNOR RÂURI MICI DIN NORDUL MOLDOVEI

Lidia Calmuțchi, lector superior dr.

Ludmila Racoviță, Eugenia Melentiev, Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *Hydrosphere is one of the most important environmental factors for life. The objective of the research is the monitoring of water quality of some tributaries of Prut river, that flow on the territory of Moldova. Samples of water were taken from 4 sections of Camenca river and Ciuhur river. Recent researches denote a high degree of pollution and can be included into the category of “very polluted” rivers, but according to the domain of use, they can be included into the “third” category.*

Key-words: *hydrosphere, monitoring of water quality, degree of pollution.*

Unul din factorii ecologici importanți ai dezvoltării societății este hidrosfera.

Apa constituie un element fundamental al mediului natural. Resursele acvatice reprezintă o bogătie naturală a Republicii Moldova și joacă un rol crucial pentru economia națională. E de menționat faptul că R. M. este săracă în resurse de apă, cea ce se impune folosirea și utilizarea rațională a resurselor de apă și ocrotirea lor de poluare. Poluarea resurselor acvatice și calitatea apelor naturale sunt probleme globale de mare actualitate, deoarece poluarea a devenit un pericol pentru funcționarea normală a ecosistemelor acvatice și pentru sănătatea omului. Anual în mediul înconjurător se explorează milioane de tone de metale grele, conducând astfel la mărirea concentrațiilor în aer, sol și apele naturale. Pătrunderea deșeurilor antropogene în bazinele acvatice, în special a îngrășămintelor, pesticidelor, detergenților și produselor petroliere, se răsfrâng negativ asupra florei și faunei acvatice.

O atenție deosebită este necesar să se acorde problemelor legate de calitatea apei. În acest context, analiza și prezentarea statistică a indicilor de calitate ai unor surse acvatice este actuală.

Studiul de cercetare a lucrării este monitorizarea calității apei a unor afluenți ai râului Prut de pe teritoriul R. M.. Obiectul de cercetare s-a axat pe colectarea și analiza probelor de apă ale râurilor mici Camenca și Ciuhur în câte cinci secțiuni; pentru r. Camenca – localitățile Izvor, Sturzeni, Cobani, Cuhnești și Gura; pentru r. Ciuhur - localitățile Izvor, Paladia, Cupcini, Gura. Probele de apă au fost colectate pe parcursul anilor 2011-2012 și au fost determinați următorii indici de calitate:

- indicii pH, duritatea totală, mineralizarea;
- conținutul unor cationi și anioni: NH_4^+ , SO_4^{2-} , Cl^- , NO_2^- , NO_3^- , Cu^{2+} , fierul total;
- variația concentrațiilor substanțelor organice, conform următoarelor valori: oxigenul dizolvat, consumul chimic de oxigen CCO-Cr și consumul biochimic de oxigen CBO₅.

În baza rezultatelor obținute și prezentate în tabelele 1 și 2 denotă că unele ingrediente chimice în unele localități depășesc valorile concentrației maxime admisibile (CMA).

In apele analizate, indicele de hidrogen pH se include în intervalul 7,1 (secțiunea Cupcini r. Ciuhur) și 9,4 (în localitățile Sturzeni și Gura r. Camenca). Valorile pH-ului

depind de disocierea acizilor minerali și hidroliza sărurilor, servesc și ca indice al procesului de oxido-reducere produs în bazinile acvatice, dar depind și de poluarea cu amoniac din surgerile menajere și industriale. În baza valorilor pH, apa r. Ciuhur trebuie considerată alcalină, iar apa r. Camenca – puternic alcalină.

Tabelul 1. Conținutul unor indici de calitate ai apei r. Ciuhur în funcție de locul de prelevare a probei (concentrație medie anuală)

Nr.	Indici	Izvor	Paladia	Cupcini	Gura
1	pH	7.85	8.0	7.6	8.2
2	Duritatea totală mmol·echiv/l	24.8®	24.0®	24.3®	24.4®
3	Rezidiul sec, mg /l	2120.0®	2005.0®	2010.0®	2150.0®
4	NH ₄ ⁺ , mg /l	0.4	0.3	8.4®	0.07
5	NO ₂ –, mg /l	0.003	0.003	0.003	0.003
6	NO ₃ –, mg /l	1.98	5.8	6.3	0.5
7	CuI ⁺ , mg /l	1270.0®	820.0®	90.8®	42.0®
8	Fier total , mg /l	9.16®	7.4®	5.4®	4.54®
9	SO ₄ II [–] , mg /l	20.0	80.0	72.0	75.0
10	Cl [–] , mg /l	43.0	48.0	50.0	56.0
11	O ₂ dizolvat, mg O ₂ /l	7.9	10.0	5.6	8.0
12	CBO ₅ , mg O ₂ /l	5.3	4.1	4.2	3.8
13	CCO -Cr, mg O ₂ /l	22.4	23.8	25.6	29.2

®-depășirea de CMA(concentrația maximal admisibilă)

Tabelul 2. Conținutul unor indici de calitate ai apei r.Camenca în funcție de locul de prelevare a probei (concentrație medie anuală)

Nr.	Indici	Izvor	Sturzeni	Cobani	Cuhneeti	Gura
1	pH	9.4®	9.4®	8.3	7.8	9.2®
2	Duritatea totală mmol·echiv/l	20.9®	20.9®	21.5®	21.8®	22.5®
3	Reziul sec, mg /l	1820.0®	1800.0®	1816.0®	2009.0®	2150.0®
4	NH ₄ ⁺ , mg /l	9.4®	9.41®	3.0®	6.0®	121.6®
5	NO ₂ –, mg /l	7.2®	1.21	0.94	0.003	0.003
6	NO ₃ –, mg /l	10.2	10.56	17.4	9.55	8.58
7	CuI ⁺ , mg /l	0.2®	0.4®	12.5®	12.5®	818.2®
8	Fier total, mg /l	0.54	0.61	0.52	0.68	1.9®
9	SO ₄ II [–] , mg /l	84.0	83.0	92.1	90.0	88.0
10	Cl [–] , mg /l	49.0	64.0	59.0	68.0	90.0
11	O ₂ dizolvat, mg O ₂ /l	8.8	29	7.1	2.1®	7.3
12	CBO ₅ , mg O ₂ /l	5.2	2.4	5.3	6.4®	4.8
13	CCO-Cr, mg O ₂ /l	29.6	28.2	29.3	30.1®	29.7

®-depășirea de CMA(concentrația maximal admisibilă).

Conținutul clorurilor în apele r. Ciuhur și r. Camenca variază în intervalul 43 mg/l - 90mg/l și nu depășește CMA. Clorurile nimeresc în apele naturale în urma interacțiunii precipitațiilor atmosferice cu solul și cu apele menajere.

Valorile maxime ale ionilor de SO_4^{2-} au fost depistate în prelevarea și analiza probelor de apă din localitatea Cobani r. Camenca și constituie 92,1 mg/l. Conținutul ionilor de sulfați oscilează în intervalul 20 – 95mg/l. Concentrația ionilor de SO_4^{2-} se află în limita CMA.

Ionii de NH_4^+ nimeresc în ape pe baza spălării și infiltrării substanțelor din preajmă, precum și pe baza descompunerilor resturilor de organisme animale și vegetale, de asemenea, de pe teritoriile agricole, care sunt prelucrate cu îngrășăminte ce conțin azot. Concentrația maximă a ionilor de amoniu a fost depistată în apele r. Camenca și constituie 121,6 mg/l, care întrece cu mult CMA (0,05 – 2,2 mg/l).

Concentrația nitrațiilor și nitrițiilor variază nesemnificativ în limitele normei. Analiza sezonieră a concentrației de nitriți și nitrați demonstrează că iarna concentrația lor este minimă, deoarece procesele biochimice sunt inhibate de temperaturi joase.

Pentru estimarea gradului de poluare a apelor r. Ciuhur și r. Camenca s-a cercetat variația durității, mineralizării, conținutului oxigenului dizolvat, consumului chimic și biochimic de oxigen, concentrației unor metale grele, în funcție de anotimp pe parcursul anului 2012. Rezultatele sunt ilustrate în tabele și grafice.

Tabelul 3. Valorile durității totale și rezidiului sec în apa r. Ciuhur

Locul prelevrrii	Toamna		Primăvara	
	Duritatea totală, mmol·echiv/l	Rezidiul sec, mg /l	Duritatea totală, mmol·echiv/l	Rezidiul sec, mg /l
Izvor	24,8*	2120*	22,7*	2084*
Paladea	24,0*	2005*	22,0*	1820*
Cupcini	24,3*	2010*	23,1*	1916*
Gura	24,4*	2150*	23,4*	2000*

Din datele expuse pe grafic se observă că apa râului Ciuhur nu prea mult se deosebește de apa r. Camenca prin mineralizare și duritate. Creșterea sporită a mineralizării persistă toamna și se diluează primăvara.

Tabelul 4. Conținutul unor anioni și cationi din apa r. Camenca, în funcție de anotimp

Locul prelevrrii	Conținutul, mg/l							
	Toamna				Primăvara			
	CuI^+	FeI^+	SO_4^{2-}	Cl^-	CuI^+	FeI^+	SO_4^{2-}	Cl^-
Izvor	0,2*	0,54	84,0	49,0	0,15*	0,4	80,1	43,0
Struzeni	0,4*	0,61	83,0	64,0	0,31*	0,32	83,0	68,0
Cobani	12,5*	0,52	92,1	59,0	11,8*	0,54	86,1	58,0
Cuhneecti	12,5	0,68	90,0	68,0	10,8*	0,5	80,1	67,0
Gura	818,2*	1,9*	88,0	90,0	620,4*	1,2*	88,1	89,0

Apa râului Ciuhur este puternic poluată cu ioni de cupru și fier. Începând de la izvor concentrația lor este foarte mare, dar ajungând la gura râului concentrația ionilor scade. O astfel de dinamică ne vorbește despre caracterul local de poluare.

Tabelul 5. Valorile concentrațiilor O_2 dizolvat, CCO-Cr, CBO_5 în r. Camenca, mg $O_2/1$

Locul prelevrrii	Conținutul, mg/l					
	Toamnă			Primăvară		
	O_2 diz.	CCO-Cr	CBO_5	O_2 diz.	CCO-Cr	CBO_5
Izvor	8,2	29,6	5,2	12,4	30,4*	10,4*
Sturzeni	29,0	28,2	2,4	16,2	30,1*	7,8*
Cobani	7,1	29,3	5,3	16,8	29,8	7,8*
Cuhnești	2,1*	30,1*	6,4*	6,2	31,6*	12,8*
Gura	7,3	29,7	4,8	19,9	31,2*	15,6*

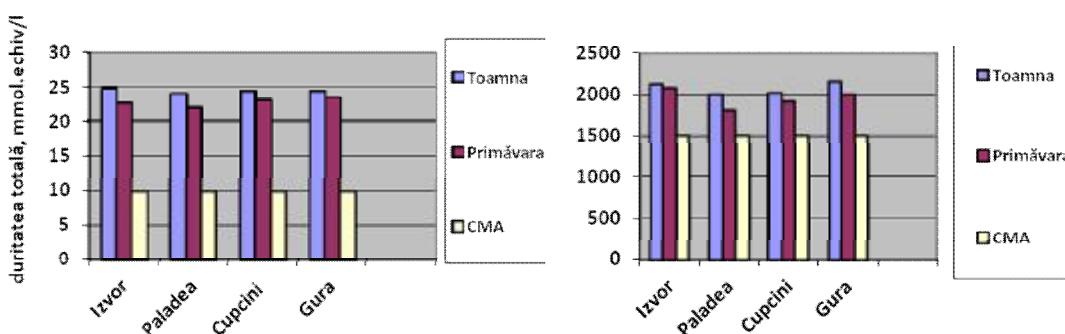


Fig.

1. Variația durității și mineralizării apei r.Ciuhur în funcție de anotimp

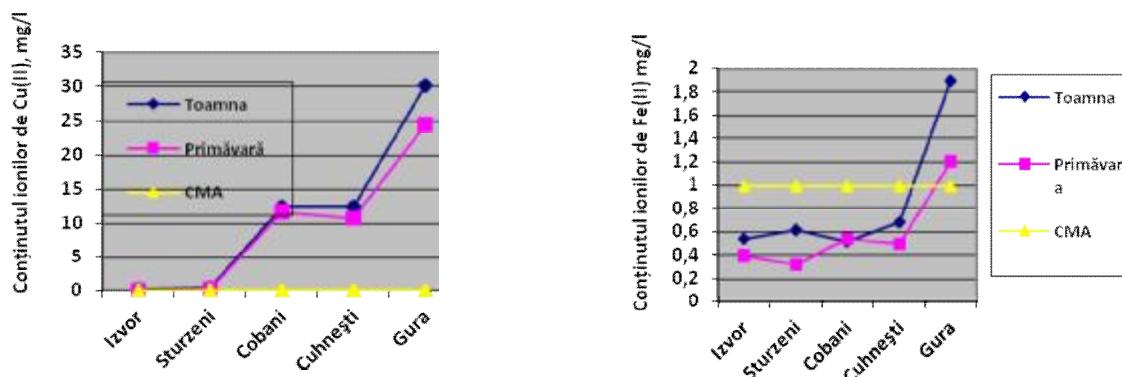


Fig. 2. Variația concentrației ionilor de Cu^{2+} și Fe^{2+} în apa râului Camenca în funcție de anotimp

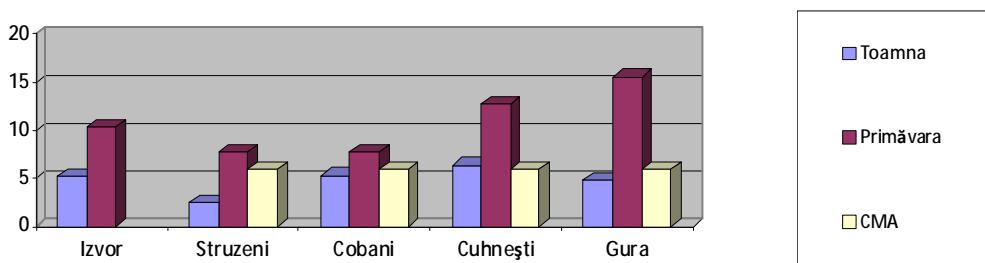


Fig. 3. Variația oxigenului dizolvat în funcție de anotimp, mg O₂/l

În baza rezultatelor prezentate pe grafic, în funcție de oxigenul dizolvat din apă râului Camenca îndată cu scăderea temperaturii și mărirea presiunii, se observă o insuficiență de oxigen în aval de satul Cuhnești. În primăvară, îndată cu înverzirea plantelor (la fotosințeza), are loc suprasaturarea cu O₂.

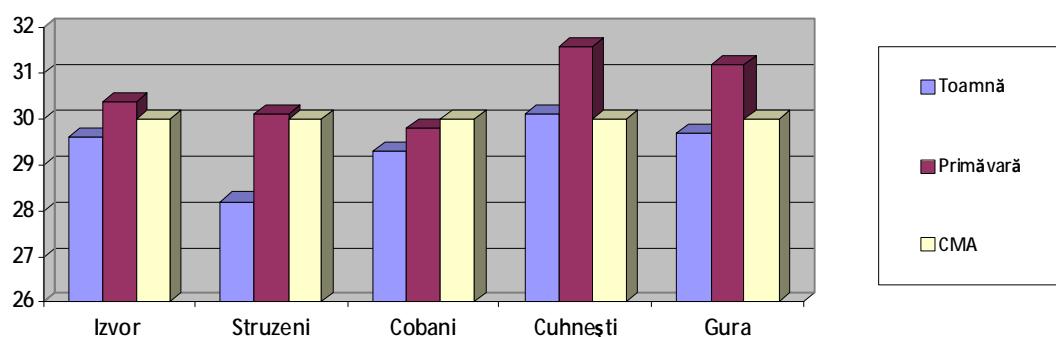


Fig. 4. Variația consumului chimic de oxigen CCO-Cr în funcție de anotimp, mg O₂/l

Din datele prezentate pe grafic observăm o creștere neexponențială a concentrației de substanțe organice în aval de s. Cuhnești, iar în primăvară se vede o creștere a concentrației de substanțe organice de-a lungul râului, datorită topirii zăpezii ei din cauza ploilor de primăvară, care impurifică apă.

În baza rezultatelor prezentate pe grafic, rezultă o creștere a concentrației de CBO₅ în apă râului Camenca numai în aval de satul Cuhnești. Dar îndată cu sosirea primăverii, concentrația de CBO₅ crește pe tot parcursul râului, ceea ce explică o impurificare cu substanțe organice.

În ceea ce privește calitatea apei r. Camenca și r. Ciuhur precizăm că după gradul de poluare ele pot fi referite la categoria de râuri „foarte poluate”, iar în funcție de domeniul de utilizare aparțin categoriei a „III-a” de ape.

Nivelul de poluare a apei râurilor rămâne înalt în toate secțiunile de control unde s-a înregistrat insuficiență de oxigen dizolvat, precum și variații maxime pentru consumul biochimic de oxigen, înregistrate îndeosebi în lunile de vară.

Astfel, conform normelor sanitare, apele r. Camenca și r. Ciuhur sunt absolut nepotrivate pentru toate tipurile de utilizare. Cum arată investigațiile efectuate în toate secțiunile menite, apă este periculoasă pentru sănătatea oamenilor. Poluarea este provocată de deșeurile de la întreprinderile agroindustriale, de deșeurile provenite din activitatea

antropogenă (producția de var, extragerea de piatră (prin explozia stâncii), introducerea necontrolată a pesticidelor și spălarea unor tehnicii agricole în apa râurilor etc).

Concluzia care se impune este de a fi respectate cu strictețe normele ecologice. În caz contrar se va produce în doar câțiva ani o înrăutățire catastrofală a parametrilor chimici ai apelor.

BIBLIOGRAFIE:

1. Rezultatele comunicărilor celor de a doua și a treia Conferințe Internaționale Științifico-practice „Apele Moldovei”, Chișinău ,1998.
2. Materialele Conferinței Internaționale. Chișinău, 2008.
3. CazacV., Mihailescu C., Bejenaru G. Resursele Acvatice ale Republicii Moldova, „Apele de Suprafață”, Chișinău, 2007.
4. Duca Gh., Mihailescu C. Starea Mediului Ambiant în Republica Moldova, Chișinău 1999
5. Горячева Н., Дука Г., Гидрохимия малых рек Республики Молдова, Кишинев, 2009.

MODALITĂȚI DE FORMARE CONCEPTUALĂ A TINERETULUI

Laurențiu Calmuțchi, prof. univ. dr. hab.

Ştefan Levintă, conf. univ. dr., Universitatea de Stat Tiraspol

Abstract: In the present time, the Republic of Moldova is facing different acute problems from the economic, social, political and spiritual fields that have deep consequences, especially on young people. The public opinion aims to suggest the ways and methods to overcome these social vices. It is important to use the public opinion in order to form the spiritual values to young people, to form their clear conception of the world, of the laws of its development. That's why, in the work is mentioned the activity of Tiraspol State University in the field of students' conceptual formation, the process of knowledge increase through motivation and afterwards through behavior, of youth's responsibility increase in all the spheres of activity.

Una dintre cele mai importante misiuni ale societății din momentul apariției ei este educația generației tinere care ar fi în stare să cunoască legitățile dezvoltării lumii înconjurătoare, să le folosească rațional în sporirea progresului social și promovarea valorilor umane. Filosoful german Kant menționa că „educația este o artă a cărei practică de mai multe generații are nevoie de a fi perfecționată... Omul nu poate deveni om decât prin educație. El nu este decât ceea ce-l face ea. Este de observat că omul nu poate primi această educație decât de la alți oameni, care și ei au primit-o.” [3.10] Gânditorul afirma just că educația în general și cea a tineretului în special este o măiestrie, a cărei practică de mai multe generații are nevoie de a fi perfecționată în continuu. [3.13]

La etapa actuală, revoluția universală din știință și tehnică este într-o mare măsură rezultatul activității și a generației tinere, care se află tot timpul în căutarea nouului și

totodată tinde să fie cât mai independentă în acțiunile sale. Pe de altă parte, organele de guvernare folosesc diverse pârghii pentru a manevra tineretul, de a-i forma o mentalitate care ar conveni intereselor acestor guvernanți.

De aceea problema formării conceptuale a tineretului, înzestrarea lui cu o mentalitate superioară și totodată independentă, care i-ar permite să se orienteze de sine stătător în vîltoarea evenimentelor din jur, este deosebit de importantă la etapa actuală.

Printre factorii mulți, care contribuie la formarea personalității tinere, un rol important revine opiniei publice, valoarea căreia este deosebit de pronunțată în prezent.

În evoluția conștiinței sociale a tineretului din Republica Moldova se observă o reorientare a valorilor spirituale. Sentimentele trecut de patriotism, ajutor reciproc, sinceritate și omenie cedează locul tot mai des individualismului, fătărniciiei, lăcomiei, intoleranței și altor vicii sociale.

O bună parte a tineretului este cuprinsă de sentimentul frustrării - stare psihică negativă, cauzată de diversi factori: imposibilitatea realizării anumitor speranțe, obstrucționarea satisfacerii unor necesități vitale, spulberarea planurilor referitoare la carieră, bunăstarea materială și la fericirea familiară. Ei caută intens ieșire din această situație. Vestitul gânditor Socrate menționa că „trebuie dezvoltată rațiunea tineretului, trebuie ajutat să vadă ce este folositor și ce nu, ce este bine și ce-i păcat. Mai întâi de toate însă, fiecare trebuie să se cunoască pe sine” [4, p. 328].

În prezent, multe structuri ale statului se distanțează vertiginos de interesele și speranțele tineretului, amintindu-și de el numai în perioada alegerilor, promițându-i un viitor fericit și prosperare, pentru ca ulterior să uite de el. Lipsa de înțelepciune a organelor de guvernare în diverse domenii ale economiei și politicii naționale, mai ales în spațiul rural, mărește și mai mult numărul celor nemulțumiți și în primul rând al șomerilor, creând probleme suplimentare, deoarece aceste persoane - în majoritatea absolută a cazurilor tineri de la 18 la 35 de ani - întâmpină piedici în realizarea intențiilor. În consecință, sentimentul lor de disperare se aprofundează și ei caută să găsească o soluție ieșind în stradă, unde ascultă, privesc și meditează asupra părerilor altor oameni. Apar situații, când într-o perioadă relativ scurtă de timp se formează în anumite locuri grupuri mari de oameni – mulțimea – unde și este pusă bază formării opiniei publice. [2.42]

Formarea acestor grupuri are la bază diversi factori: insatisfacție de viață, greutăți materiale, căutare de vinovați etc. Un rol important în crearea mulțimii revine mitingurilor, demonstrațiilor, grevelor și altor acțiuni de protest organizate de anumiți lideri politici, partide și organizații obștești, care urmăresc un scop concret – de a influența rațiunea ascultătorilor pentru a canaliza nemulțumirile lor în direcția dorită. Pentru aceste grupuri formate întâmplător sunt caracteristice anumite principii comune: cantitatea numerică (ele includ zeci, sute și mii de persoane), contactul apropiat (fiecare persoană se află la o distanță neînsemnată față de altele și apare posibilitatea reală de contact nemijlocit), iritarea emoțională, care se transmite destul de ușor de la un om la altul, lipsa organizării (aceste grupuri se formează spontan și pot să se destrame destul de ușor), lipsa unui scop comun (fiecare persoană se străduiește să-și marcheze locul și rolul în aglomerația de oameni [2, p. 44].

Este necesar de menționat că una și aceeași persoană se comportă diferit în multime și în afara ei. În primul rând, persoana își micșorează foarte mult simțul autocontrolului în acest „colectiv”, deoarece se supune inconștient factorului exterior de influență, acțiunilor multimii, procedând după principiul: „cum toți, aşa și eu”, și astfel își pierde temporar simțul individualității în ceea ce privește comportamentul său. În rândul al doilea, se dezvoltă brusc activitatea fizică, psihofiziologică și psihică a persoanei. Are loc mobilizarea resurselor individuale și, în consecință, omul poate să dea dovadă de diferite calități, despre care nici nu bănuia [să înjure, să fluiere, să amenințe]. În rândul al treilea, omul din multime percep destul de rapid informația diversă, o prelucrează în funcție de capacitațile sale și o transmite altora, deformând deseori sensul și răspândind astfel fapte eronate.

Persoana aflată în multime poate relativ ușor să fie convinsă prin diferite promisiuni și lozinci, înaintate de liderii organizatorii. Nu întâmplător, multimea este adunată în locuri publice importante, cum ar fi Piața Marii Adunări Naționale, Teatrul de Operă și Balet etc. Anume aici se află oricând, în afară de persoane antrenate în acțiuni de protest, un număr mare de oameni întâmplători [gură-cască], dornici de senzații tari, de „informații extraordinare” etc. Ei aderă destul de ușor la gruparea principală și împreună cu aceasta scandează „Jos cu...!” „Sus cu...!”. Anume în aceste locuri are loc procesul de cizelare a opiniei publice, care contribuie simțitor la evoluția personalității.

Opinia publică este o stare a conștiinței sociale care exprimă atitudinea anumitor comunități de oameni față de unele fenomene ale realității înconjurătoare. Ea cultivă anumite norme sociale, relații și situații pozitive sau negative și are valoare atunci când reflectă anumite interese și opinii, care sunt actuale în perioada respectivă. Purtătorul opiniei publice poate fi atât societatea în întregime, cât și comunități concrete de oameni. Societatea poate avea caracter monist sau pluralist, însă are în orice situație o influență profundă în formarea conceptuală a personalității și mai ales a tineretului, care dorește să-și rezolve cât mai rapid problemele. [1.56]

Acest institut social prezintă un sistem concret de relații, care au un caracter trainic, ferit de întâmplări, și care se autogenerează în continuu. Referitor la opinia publică menționăm că în Moldova s-a format și funcționează stabil un mecanism special de reacție față de anumite probleme sociale importante prin intermediul exprimării poziției anumitor cercuri ale populației. Această reacție a populației nu poartă un caracter întâmplător, ci prezintă un factor de existență a vieții sociale. Existența opiniei publice ca institut special demonstrează că ea funcționează în calitate de forță statală, încununată de voință, capabilă să-și supună comportarea subiecților în interacțiune socială. E clar că aceasta este posibil numai acolo unde există o societate civică, liberă de dictatul puterii statale.

Opinia publică contemporană din RM este copilul epocii publicității, care-și croiește încet, dar insistent începutul. Pe parcursul anilor de restructurare, societatea moldavă a traversat destul de rapid o cale de la unitatea conceptuală, formată de politica statală, bazată pe concepția monolită marxist-leninistă, la o pluralitate de opinii (pluralism politic), libertate a cuvântului și publicității. Anume în perioada respectivă a început să se nască opinia publică, independentă în aprecieri și sugestii cu privire la situația socială. În condițiile

democrației largi, când există o situație social-politică stabilă, rolul și importanța opiniei publice este limitată și echilibrată de puterea statală autoritară și reprezentativă. Opinia publică se prezintă ca un institut al puterii civice și influența lui asupra activității statale se manifestă nu direct, ci prin intermediul formelor de reprezentări democratice. Cordonatorii între societate și stat, precum și purtători principali ai opiniei publice sunt în primul rând partidele politice și alte organizații obștești cu caracter politic. Societatea se străduiește să-și exprime poziția direct, prin intermediul mitingurilor, la adunările naționale etc., înfăptuind astfel presiunea asupra puterii statale. Masele largi ale populației, îndeosebi tineretului, care au ieșit în stradă, s-au pomenit atrase în viața politică activă și părerile lor au devenit un factor important de presiune asupra sferei de relații politico-statale. La etapa actuală, situația cu opinia publică și rolul ei în viața socială pare normală. Într-adevăr, opinia publică a ocupat un loc trainic în viața socială. Tineretul s-a deprins să-și expună deschis viziunile pe diferite probleme oricât de stringente ar fi ele. Se organizează sondaje, care au misiunea de a afla părerea în numeroase probleme actuale. Rezultatele sunt răspândite în presă. Partidele politice participă tot mai activ în rolul purtătorilor intereselor anumitor pături sociale și influențează adoptarea legilor și a altor acte normative. [4.43] În Republica Moldova, canalele principale de exprimare a opiniei publice sunt: participarea maselor în activitatea legislativă, în alegerea organelor de guvernare, adunările, manifestațiile, presa și alte organe de informație. Ca opinia publică să aibă valoarea respectivă ea trebuie să fie acceptată și respectată de organele de guvernare de toate nivelurile, deoarece lipsa acestui asentiment duce la distanțarea conducerii de masele largi. Acest lucru îl demonstrează rezultatele sondajelor, în care se menționează că peste 80% din populația țării nu are încredere nici în parlament, nici în guvern și nici în președinție. Astfel, interesele față de populație și mai ales față de tineret sunt date uitării din ce în ce mai mult.

Totodată, experiența demonstrează că opinia publică, care și-a rezervat rolul de locomotivă, care vrea să scoată societatea din starea de amortire, încă nu-i gata să facă acest lucru. Una din cauzele principale, care împiedică realizarea, este faptul că în rezultatul restrukturărilor din ultimul timp, a transformărilor în sfera economică socială și politică, opinia publică referitoare la căile și mijloacele de informare a păturilor sociale s-a pomenit dispersată. În procesul de obținere a surselor vizavi de anumite aspecte de dezvoltare socială se pot evidenția două niveluri principale: nivelul de discuții active, legate nemijlocit de activități concrete (cel care sunt gata de a participa la ceva, de a susține pe cineva etc.) și nivelul simbolic, legat de aprecierea generală a situației (cei care privesc de la o parte). Acest lucru este foarte important, deoarece în procesul activității multe persoane manifestă sunt gata de a participa activ, însă când trebuie acționat la modul concret (expunerea în presă, mobilizarea altor persoane etc.) mulți „activiști” se retrag sub diferite motive, rămânîn umbră și se conduc de deviza scepticilor: „dar de ce anume eu?”. De aceea e foarte important de văzut și de prezis legătura dintre aceste două niveluri, dintre vorbe și fapte, dintre cuvântul care rămâne declarație și cuvântul care trece în acțiune. Pentru o personalitate trecerea de la vorbe la fapte este cauzată de aşa momente ca analizarea variantelor, tendințelor individuale, încordărilor emoționale, scopurilor concrete

etc. Anume despre acest lucru ne vorbesc convingător rezultatele sondajelor efectuate, care demonstrează că majoritatea tineretului, mai ales cel rural, trebuie să se coacă spiritual, să învețe a deosebi promisiunile abstracte de cele posibile, demagogia de obiectivitate, fățărnicia de sinceritate. Cu această ocazie, Kant afirma că totul în educație depinde de un singur lucru – să se stabilească pretutindeni principiile bune și să știm a le face să fie înțelese și admise de către ascultători [3.64]. El afirma pe bună dreptate, că educația trebuie să-i disciplineze pe tineri, să le cultive în ei cultura, care cuprinde în sine diverse învățături și deprinderi de muncă. Aceasta înseamnă a poseda aptitudini suficiente pentru toate scopurile pe care cineva și le propune.

Opinia publică se formează pe parcursul unei perioade îndelungate de timp, în rezultatul analizei fenomenelor din realitatea înconjurătoare. În acest sens menționăm că, de exemplu, opinia publică despre universitatea tiraspoleană este destul de binevoitoare, cu toate că drumul parcurs de cea mai veche instituție de învățământ superior din țară, a fost destul de dramatic și anevoieios pe parcursul celor 83 de ani de existență a sa. Aici putem evidenția mai mulți factori. Fiecare al treilea pedagog din republică este absolventul universității tiraspolene și majoritatea absolută din ei se bucură de o autoritate binemeritată atât pentru profesionalismul dovedit, cât și pentru toleranța, modestia și dragostea față de generația Tânără, pentru omenia și alte calități morale, pe care le valorifică pe parcursul anilor de studii și pe care le cultivă discipolilor lor. Aproape că nu există instituții din toate sferele de activitate din Moldova, în care să nu activeze absolvenții universității tiraspolene.

La etapa actuală corpul didactic, în componența căruia activează academicieni, doctori habilitați și doctori în diverse ramuri ale științei, depune eforturi substanțiale pentru a păstra imaginea pozitivă a instituției. La acest capitol contribuie toate structurile funcționale ale universității, începând cu rectoratul, decanatele, catedrele și terminând cu colaboratorii de rând. Experiența veteranilor se îmbină armonios cu cea a tinerilor specialiști. Astfel sunt fructificate diverse metode tradiționale, precum și realizările științelor contemporane în domeniul formării specialiștilor tineri.

În primul rând, rectoratul pune în centrul activității sale elaborarea și realizarea în viață a celor mai performante planuri de studii în conformitate cu exigențele și necesitățile realității, expuse în procesul de instruire de la Bologna.

În rândul al doilea, se ține cont de faptul că formatorul principal al opiniei publice în universitate este profesorul, care face acest lucru în timpul prelegerilor, seminarelor și a altor activități. De aceea se cere de la el nu numai să pună la dispoziția studenților o sumă de cunoștințe, dar și să folosească cele mai accesibile metode pentru a transforma aceste cunoștințe în convingeri, iar ulterior în comportări adecvate viitorilor specialiști. Pentru aceasta, profesorul este dator să țină cont de diversi factori suplimentari, cum este încrederea studenților, obținută atunci când ei văd în dascălul lor o unitate între vorbe și fapte, străduința de a fi sincer și de a analiza obiectiv faptele. „Faptele, accentua academicianul I. P. Pavlov, alcătuiesc aerul pedagogiei. Fără ele nu veți putea zbura niciodată. Fără ele, teoria este un scremut inutil” [6.51].

În acest sens menționăm că pedagogul trebuie să folosească nu orice fapte pentru a convinge ascultătorii, dar numai pe acelea care au o valoare, care nu sunt rupte din context, ci sunt analizate în conexiune, când determină dinamica generală a dezvoltării. Pentru a se simți mai sigur în forțele și capacitatele sale, el activează în aşa mod ca volumul de cunoștințe de care dispune să treacă treptat în convingeri, considerate de I. Pavlov „nervul vital al gândirii logice, condiția inițială și principală a oricărei afirmații științifice” [6.51].

Convingerea este una dintre categoriile de bază ale vieții și activității umane, o credință fermă că ideea sau sistemul de idei trebuie să fie acceptat în virtutea existenței unor temeuri. Gânditorul german Kant afirma: „Considerarea a ceva ca fiind adevărat se numește convingere. Ea poate fi nu numai o afirmație individuală, ci și un sistem de afirmații despre anumite evenimente, dovezi, concepții, teorii” [3.52].

Convingerile ne călăuzesc dorințele și ne motivează acțiunile, pot să se bazeze atât pe realizările științei și tehnicii, cât și pe credința oarbă istorică, care se transmite din generație în generație. În ambele cazuri însă ele alcătuiesc crezul personalității respective. Istoria cunoaște numeroase exemple, când oamenii erau gata să se sacrifice pentru convingerile lor. Astfel cunoaștem viața și activitatea lui Galileo Galilei, Giordano Bruno și mulți alți martiri ai științei, pe de altă parte, acțiunile teroriștilor contemporani, care sunt convinși de dreptatea acțiunilor lor, sperând că în aşa mod vor nimeri în rai.

Încă Socrate afirma că dintre toate vîțările numai omul, fiind convins că activitatea lui are o valoare importantă, își îndreaptă senzațiile și rațiunea pentru a crea, a inventa, a lăsa o urmă. El produce nu numai obiecte utile necesităților cotidiene, ci și capodopere artistice, create din marmură, lut, culori, sunete, din lumină și gânduri [4.328]. Gânditorul afirma că pentru o persoană capacitatea de a convinge este o artă, pe care trebuie să-o însușească în mod prioritar părinții în a educa copiilor normele morale, să-o însușească conducătorii de diverse ranguri pentru a-i îndemna pe cetățeni să respecte legile [4.329].

Procesul de convingere poate fi divizat în două etape: comunicarea (informația) verbală, care se prezintă în formă de cauză și, în legătură indisolubilă cu ea, schimbările ce se produc la ascultător – efectul acestor comunicări. Practica ne demonstrează câteva momente importante prin care trece individul, care trebuie convins. La prima etapă, persoana își concentrează fugitiv atenția asupra informației și analizează superficial valoarea ei pentru sine. Ulterior, în dependență de importanța informației, el o păstrează o anumită perioadă de timp, pătrunzând în esența ei, pentru ca în momentul cuvenit să acționeze în consecință, să verifice adevărul. În final, dacă procesul de convingere a trecut normal, comportarea persoanei se conformează în dependență de concepțiile lui noi, formate în procesul obținerii și prelucrării informației.

Practica, obținută pe parcursul multor ani de activitate, ne permite să concluzionăm că dacă subiectul informației este convins de veridicitatea și importanța materialului respectiv, el va găsi cu mult mai ușor diverse metode de transmitere ascultătorului a acestei informații decât atunci când el are anumite îndoieri, remușcări, insatisfacții și neclarități în afirmațiile sale. Reacția ascultătorului, la tendința cuiva de a-l convinge, depinde în mare măsură atât de conținutul temei, cât și de faptul cum tema dată este percepută și explicată de către

subiect. De exemplu, efectul convingător al unei prelegeri la cursul de estetică depinde nu numai de gradul de pregătire a profesorului, dar și de felul cum arată, de comportament, tonalitate, dicție, dispoziție, atraktivitate și măiestrie didactică. Dacă prelegerile i-au convins pe studenți, ei devin mai ordonați, mai eleganți în maniere, mai fini în gusturi și mai romântici în activitățile cotidiene.

Convingerea este rezultatul unei întemeieri raționale, care se efectuează prin tipurile de raționamente, analizate de știința logică, presupune anumite reguli și legi logice, a căror respectare este condiția necesară a validității. Prin urmare, a convinge înseamnă a argumenta, a aduce dovezi pe linia raționalității și a realității obiective, a educa prin exemplul propriu, în care să existe neapărat o armonie între vorbe și fapte. Omul nu se naște cu anumite convingeri, dar și le formează pe parcursul existenței și activității, începând cu cea mai fragedă vîrstă, când dezvoltarea psihică îi permite să-și desfășoare anumite acte de devenire rațională, să pătrundă în ceva, să compare, să analizeze și să modeleze anumite situații în procesul reflectării asupra lumii înconjurătoare.

La rândul lor, informațiile prezintă un interes deosebit atunci când sunt susținute de fapte concrete. De aceea succesul cercetărilor, care ulterior pot crește în convingeri ferme depind în mare măsură de capacitatea de a găsi fapte care să argumenteze sau să nege anumite situații. La seminarele metodologice din universitate, savanții cu experiență bogată demonstrează că măiestria profesorului constă în capacitatea de a analiza și sintetiza acele mijloace și metode de discuție cu ajutorul cărora se poate obține succesul cuvenit în procesul de convingere a unei persoane sau a unui grup de oameni despre necesitatea și raționalitatea acceptării informației.

A convinge este una din multiplele tehnici de influență prin care o persoană determină pe altă persoană sau comunitate de persoane să adopte un anumit fel de comportament și să-l respecte pe parcursul activității practice. Pentru realizarea acestei intenții, persoana în cauză (educatorul) trebuie să țină cont de anumiți factori, care pot avea o importanță decisivă în formarea convingerilor ascultătorilor, deoarece reacția lor va depinde în mare măsură atât de conținutul informației, cât și de faptul cum ea este percepță și explicată.

În acest sens un rol important revine argumentului adus pentru a demonstra ceva. A argumenta înseamnă a susține, a afirma, a dovedi anumite fapte, care prezintă interes și au valoare în opinia subiectului (educatorului). Socrate socotea că argumentul este o judecată, care servește drept confirmare a adevărului altiei judecăți [4.18].

Convingerile omului se fortifică de regulă atunci când persoana respectivă pătrunde treptat în esența argumentelor prezentate și își exprimă acordul saudezacordul. Acest lucru este posibil în cazul în care individul manifestă un interes în clarificarea argumentelor prezentate, dorește să pătrundă în adevărul real, deoarece convingerile nu pot fi impuse nici cu forță și nici cu declarații demagogice. În acest sens, profesorii cu experiență știu că în procesul de formare intelectuală a tineretului trebuie pusă în capul mesei înțelepciunea. Tineretul trebuie să înțeleagă că, de exemplu, nu poate să lupte contra corupției acela care este corupt până în măduva oaselor.

În procesul de transformare a cunoștințelor în convingeri pot fi evidențiați câțiva factori:

Informatorul (comunicatorul), care își asumă responsabilitatea de a transmite informația în aşa mod, ca ea să trezească interes pentru ascultător și să-l implice în discuțiile ulterioare. În instituțiile de învățământ superior, această funcție îi revine profesorului, care poate să-și realizeze misiunea numai posedând un sir de calități importante, și în primul rând căturăria, deoarece, dacă nu are pregătirea teoretică respectivă, toate încercările de a consolida contactul cu auditoriul nu se vor încununa cu succes. Nu mai puțin importantă este și atractivitatea profesorului, maniera de a se comporta, posibilitatea de a asculta atent diversitatea de păreri ale studenților, de a-i încuraja și de a ține cont de poziția ascultătorului.

Informația trebuie să prezinte valoare pentru auditoriu, să fie expusă clar, să conțină cele mai noi date ale științei și tehnicii contemporane, deoarece realitatea încurajătoare este atât de complicată și variată, încât este relativ ușor de adunat fapte pentru a convinge sau pentru a compromite. Bunăoară, poate fi lesne demonstrat atât folosul consumului de carne sau zahăr, cât și daunele cauzate organismului de aceste produse.

Mijloacele de transmitere a informației sunt la fel destul de variate, inclusiv nu numai cuvântul [vorbirea], ci și presa, radio și televiziunea. Ele pot juca atât un rol pozitiv, cât și negativ, deoarece în cazul lor deseori se ocolește sau chiar se maschează adevărul pentru a promova interesele cuiva.

Auditoriul trebuie să fie înțeleagător, dornic de a asculta informația propusă și a o prelucra, fiind interesat de valoarea cunoștințelor obținute, trebuie să aibă dispoziția cuvenită pentru a accepta și a asimila informația. E foarte complicat de convins un grup de recidiviști să respecte valorile morale umane. Tot așa este aproape imposibil pentru politicienii actuali să convingă masele largi de oameni să respecte legile, să trăiască în mod cîndit, să nu cultive luxul sau să renunțe la lux etc., când ei însăși încalcă aceste reguli, exprimând fățănicie, demagogie, lăcomie și indiferență față de popor. Deviza lui Socrate „Daca vrei să schimbi lumea, schimbă-te pe tine” [4.329] este foarte actuală pentru mulți aleși ai poporului, despre care gânditorul afirma: „Eu știu că printre conducătorii poporului sunt demagogi, oratori îscusiți, care se străduiesc să obțină simpatia și dragostea poporului, alegând cu grija cuvintele. Însă arta oratorului, care nu reflectă aceste cerințe, dorite de societate, nu are nicio valoare, reprezentă o artă a minciunii. Pentru acel care dorește bine societății este important să pună pe primul plan munca în folosul societății, și nu doar în a sa proprie [4.330].

Obiectivitatea este una dintre principalele condiții în procesul de formare și educație a convingerilor, deoarece ea cere studierea și explicarea obiectelor și a fenomenelor aşa cum ele sunt în realitate cu toate laturile lor pozitive și negative.

În istoria evoluției cunoașterii, omul a distins două variante ale realității: o realitate autonomă de toți indivizii (obiectivă) și o realitate dependentă de omul care o modalizează mintal (subiectivă). În acest sens, obiectivitate înseamnă explicarea lumii subiective în conformitate cu legitățile lumii reale. Numai în aşa situație se pot forma convingerile, fără de care omul nu e capabil să se manifeste în activitatea sa cotidiană și să obțină încredere din partea ascultătorilor săi.

La seminarele metodologice, care se organizează regulat în universitate, cei mai competenți savanți din domeniul didacticii î-i împărtășesc experiența legată de formarea conceptuală a tineretului studios și totodată familiarizează ascultătorii cu lucrările celor mai vestiți pedagogi din diverse ramuri ale învățământului universitar.

În cadrul acestor seminare se demonstrează că activitatea pedagogului trebuie să creeze oportunități de a argumenta poziția sau informația prezentată în așa mod, încât auditoriul să fie satisfăcut, obținând răspunsuri clare, adevărate și complete la întrebările puse. Mai pot fi evidențiate și astfel de calități ca atraktivitatea, dispoziția bună, contactul normal și alte procedee de instruire, folosite de dascălii universitari și atât de necesare pentru formarea convingerilor studenților, creând o imagine favorabilă despre calitatea activității profesorului și a universității în întregime.

În același timp menționăm că în formarea conceptuală a tineretului au importanță mare și alți factori sociali, care lasă uneori amprente adânci asupra activității ulterioare a personalității respective.

Este cunoscut faptul că opinia publică din țară se caracterizează printr-o structură complexă și contradictorie. Fiind formată în temei sub influența mijloacelor de informație, concentrate deseori în mâinile unor persoane suspecte, interesate în denaturarea realității înconjurătoare în funcție de interesele exprimate, opinia publică este folosită pentru a manipula conștiința tineretului, atrăgându-l în diverse acțiuni sociale.

De aceea este foarte important ca procesul de instruire să fie organizat în așa mod, ca el să reflecte obiectiv dezvoltarea din societate și să contribuie la formarea personalității tinere în stare să pună pe primul plan obiectivitatea, demnitatea, sinceritatea, toleranța și omenia, să contribuie la progresul societății. Pentru aceasta se cere ca sistemul educațional de toate nivelurile din țară să-și desfășoare activitatea prin prisma devizei „Dacă nu eu apoi cine...”. Totodată se cere o activitate mai insistență a societății civice, care poate contribui la luarea de decizii în favoarea stabilității și obiectivității în țară, insistând să fie respectată și tradusă în fapt puterea poporului, care reflectă în mod suprem direcțiile principale ale dezvoltării.

BIBLIOGRAFIE:

1. Aristotel, Politica, M., 1981
2. Aşin G., Teoria maselor, M., 1990
3. Cant I., Tratat de pedagogie, :M., 1992
4. Toman I., Socrat, M., 1982
5. Viatr E., Sociologia relațiilor politice, M., 1979
6. Pavlov I. P. Opere alese, M., 1952

FORMAREA COMPETENȚEI DE COMPREHENSIUNE ȘI INTERPRETARE A TEXTULUI

Tatiana Ciorbă-Lașcu, lector superior, Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: The article reflects the hermeneutic approach of the text. There are presented and analyzed some strategies that help the reader create opportunities for organizing, interpreting and transmitting information. It points out some ways of developing students' creative capacities that focus on certain thinking operations as association and comparison.

Key words: text, reader, context, syntactic, semantic and pragmatic perspectives, artistic values, literary language values, figures of style, migrating idea etc.

Conceptul de text, care este o *entitate teoretică a secolului al XX-lea*, a înregistrat o evoluție evidentă, devenind o siglă a modernității. Textul este o construcție primordială în orizontul de cunoaștere al studentului din perspectiva dezvoltării intelectului acestuia și din cea a competenței sale de *a vedea textul*. Ca mecanism și strategie educațională, abordarea pragmatică a textului este de asemenea o necesitate fundamentală, deoarece *activitatea studentului devine o continuă producție și un permanent consum de informații și semnificații*. Textul este acel construct de semnificații a cărui sferă o include pe cea a nouății și se caracterizează prin ordonare, relevanță și utilitate. Cunoașterea există în substanță textului și studentul trebuie învățat să o extragă. Sistemul cognitiv al studentului urmează să fie format prin intermediul textului astfel ca să nu rămână la un criteriu de consum simplu, ci să recurgă la operații, acțiuni și strategii de lucru cu textul. Aceste trebuie învățat să *caute în text*, în funcție de sistemul în care trebuie să fie integrată o anumită informație. Accesarea informativă a studentului duce la producerea de presupozitii în legătură cu semnificația textului, textul „vorbește” despre activitate, ocupație, evenimente, iar acestea spun, la rândul lor, ceva substanțial cititorului.

Condiția fundamentală a reușitei lecției o constituie interacțiunea dintre toate cele trei **variabile ale procesului lecturii**: *textul, cititorul și contextul* [5]

- **textul**, cu substanța sa trecută în formă, expresie a intenției autorului;
- **citizenul**, cu structurile sale cognitive (ce reunesc cunoștințele despre limbă, despre text și despre lume) și afective, dar și cu strategiile prin care constituie sens în actul lecturii;
- **contextul**, cu elementele sale de ordin psihologic (intenția de a lectura, interesul pentru text...), de ordin social (intervențiile profesorului, ale colegilor...) și fizic (timpul disponibil, zgomotele, lumina...).

Constituirea unui spațiu propriu întâlnirilor reale cu textul presupune cunoașterea celor trei componente ale triunghiului lecturii și pretinde tratarea atentă a fiecăreia.

Așadar textul este, alături de context și de cititor, unul dintre elementele „triunghiului lecturii”.

Text literar/nonliterar reprezintă o configurație lingvistică alcătuită dintr-o secvență de unități (cel mai frecvent din propoziții și fraze), coerente din punct de vedere sintactico-semantic și actualizată prin uz în procesul comunicării orale sau scrise. Deci textul poate fi

conceput din trei perspective esențiale: **sintactică**, **semantică** și **pragmatică**. Primul criteriu îl configerează drept o secvență de unități lingvistice ce formează un tot unitar datorită coeziunii (trăsătura definitorie a conceptului). Din punct de vedere semantic, unitatea textului este asigurată de coerența sa, condiție care rezumă relațiile semantice dintre componentele acestuia. A treia abordare, și cea mai recentă, consideră textul ca pe un sens de acțiune punându-se accent pe funcțiile de adaptare și de actualizare a enunțului la situația concretă (contextul) de comunicare.

Textul literar este și un pretext de a ne raporta la noi însine, la lume, la un anumit mod de a acționa, de a ne comporta în lume. Astfel, textul literar ne poate învăța ceva despre noi însine, despre cum trebuie să ne comportăm în lume, valorificându-l printr-o abordare hermeneutică ce presupune o implicare existențială: înțelegerea schimbă conștiința celui ce înțelege. O interpretare corectă presupune, în primul rând, descifrarea sensului literal, primordial, de bază. Hermeneutica operează pentru o ierarhizare a sensurilor și semnificațiilor textului, după profunzime și importanță. [1]

În consecință,

- interpretarea este cea care deschide ființa către sine, hermeneutica fiind o știință și o artă a interpretării;
- interpretarea nu înseamnă repetarea gestului creator, ci „revelarea structurii”;
- organism autohton, independent, intrinsec, opera cere, la descifrare, să fie „deschisă”, invită la dezvăluirea sensurilor;
- înțelegerea unui text este echivalentă cu o înțelegere de sine;
- personalizat, textul e oglinda interioară în care eul se privește pentru a se cunoaște;
- textul oferă interpretării propunerea unei lumi. Lumea operei este „realitatea universală aşa cum e văzută de o persoană, e un sens personal al universului, o concepție personală a vieții.

Textul e asemenea labirintului lui Dedal: îl închide în el pe autorul sau, iar când cititorul își asumă acel text devine și el captiv." (Umberto Eco) [3]

Pentru a interpreta un text literar trebuie avute în vedere următoarele:

- *încadrarea operei literare* în contextul creației scriitorului respectiv,
- *încadrarea scriitorului în contextul literaturii franceze/engleze*, al curentului literar,
- *genul și specia literară* cărora le aparține opera; interferarea genurilor și a speciilor literare (dacă este cazul),
- *tema; motivul* (motivele); laitmotivul; ideea – analogii cu alte opere,
- *valori artistice* – **nivel stilistic** – imagini (vizuale, auditive), elemente de figurare artistică – epitetă, metafore, comparații, personificări, alegorii etc. (cu exemplificări din textul literar) și efectele lor în context. Creație în versuri sau în proză, opera literară modeleză realitatea prin imagini artistice, selectând, combinând, modificând limba pentru a comunica ideea și pentru a emoționa cititorul. Receptarea textului literar din perspectiva stilistică presupune descifrarea lingvistică-artistică a operei, înțelegerea cuvântului, descompunerea imaginariului artistic, pentru că scriitorul selectează, combină cuvinte și sensuri, operează devieri estetice. Analiza stilistică urmărește aspectele esențiale ale operei

sub raportul realizării expresivității, al meșteșugului cuvintelor ce capătă relief, culoare și însofleștere.

- *valori ale limbii literare – nivel fonetic* (spațiul geografic al scriitorului, muzicalitatea textului redată prin: onomatopee, cuvinte derivate de la acestea).

- cuvinte expresive prin sunete și volum sonor;

- asocierea sunetelor în context;

- contraste sonore;

- locul, tipul vocalelor (închise/deschise), accentuarea lor;

- ritmul;

nivel morfologic – frecvența verbelor – timpul, modul; prumele, adjectivele,

- valori stilistice ale timpurilor și modurilor verbale (prezentul narativ, istoric, etern, imperfectul – timp al duratei, al indeterminării);

nivel sintactic (topica – propoziții, fraze, felul propozițiilor claritatea textului, logica, valori gnomice etc.);

nivelul lexical-semantic vizează:

- motive poetice/laimotive;

- cuvinte polisemantice (arii semantice);

- valorificarea sinonimiei;

- expresii, locuțiuni cu nuanțe arhaice, regionale ale limbii;

- resursele afective ale derivării: diminutive, augmentative – îmbogățirea sensurilor prin metaforă, metonimie, sinecdochă, eufemism, ironie, hiperbolă (sensuri figurate);

- folosirea mijloacelor lexical-semantice pentru a exprima umorul, satira (jocul de cuvinte, unități neologice, paradoxul).

Concluzii privind valoarea artistică și etică a operei literare; originalitatea scriitorului și a operei comentate.

Modernizarea procesului de lucru cu textul se poate realiza atât prin aplicarea, în actul de interpretare a operei literare, a unor metode, procedee noi de lucru, cât și prin îmbogățirea celor vechi cu noi posibilități de organizare și transmitere a informației. Desigur, din diversitatea de tehnici, profesorul le va alege pe acelea care îi vor ajuta pe studenți să descifreze mai ușor semnificațiile textului artistic.

Interpretarea operelor poetice este o operație destul de dificilă, dat fiind faptul că poezia comportă o logică deosebită de cea a prozei. Diferența fundamentală între poezie și proză trebuie căutată, înainte de toate, la nivel semantic, întrucât „sensul poetic este rezultatul conlucrării, al interdependenței dintre semnificant și semnificat.” Prin urmare, natura specifică operei literare lirice conferă un statut aparte și procesului de decodare a mesajului ei. În cele ce urmează voi menționa câteva metode și procedee, ce pot fi aplicate cu succes în procesul studierii unei poezii:

1. Jocul figurilor de stil

Este un procedeu care contribuie la dezvoltarea capacităților creative ale studenților, a imaginației, având la bază asocierea și compararea ca operații ale gândirii. Procedura de aplicare a tehnicii respective este următoarea:

- Se propun studenților termenii-cheie ai poeziei (ex.: poezia *Chanson d'automne* de Paul Verlaine – automne, sanglot, heure, vent, feuille).
- Studenții atribuie fiecărui cuvânt însușiri, acțiuni neobișnuite, obținând astfel sintagme inedite. Pentru a le facilita munca, profesorul le poate oferi următorul model:

suspin (cum este?) , , ,

ora (ce face?) , , ,

vânt (ce fel de?) , , ,

frunzele sunt asemenea
- Se discută, din perspectiva originalității și a conotațiilor, îmbinările de cuvinte formate („Ce semnificații comportă?”).
- Studenții selectează din operă îmbinările de cuvinte în componența cărora intră termenii-cheie cu care au lucrat până în acest moment (etc.).
- Se compară îmbinările de cuvinte alcătuite de studenți cu cele din text (sanglots longs des violons, sonne l'heure, vent mauvais etc) („În ce măsură s-au apropiat de variantele scriitorului?”, „Care sunt asemănările, deosebirile?” etc.).
- Se descifrează conotațiile sintagmelor atestate în operă, avându-se în vedere ineditul expresiei, forța de sugestie, viziunea autorului asupra celor descrise, stările trăite, materializate în sistemul figurilor de stil.

În alte cazuri, studenții, uniți în grupuri, rezolvă sarcini de lucru diferite, cum ar fi: să găsească epite pentru termenii-cheie ai operei propuse de profesor (grupul I), să construiască expresii metaforice cu aceiași termeni (grupul II), să alcătuiască comparații (grupul III), personificări (grupul IV). În continuare, procedura de lucru rămâne aceeași: expresiile studenților vor fi comparate cu ale scriitorului, atestate în text.

2. *Pictura verbală*

Pictura verbală constă în analiza poeziei într-o astfel de manieră, încât studentul ar avea parcă în față pânzele pictate în baza tablourilor desprinse din opera literară. Astfel, în desenul descris studenții vor opera cu noțiuni precum: fundal, prim-plan, plan secund, contururi, tonalități calde/reci, compoziție mono/biplanică, contrastul/asemănarea planurilor, atmosferă, stări sufletești etc.

Interpretând, bunăoară, poezia *Lacul* de Lamartine prin intermediul picturii verbale, studenții își vor imagina că au în față trei pânze, acestea corespunzând celor trei tablouri ale operei: a) *imaginea lacului*, b) *idila*, c) *nostalgia*. Întrebările profesorului vor ține tocmai de noțiunile-cheie indicate mai sus. Iată câteva dintre ele: „Ce alcătuiește prim-planul / planul secund, fundalul pânzei întâi / a doua / a treia?”, „Numiți detaliile care compun imaginea lacului, a idilei, a suferindului din iubire”, „Ce atmosferă domină în fiecare dintre aceste planuri?”, „Raportați culorile respective la stările sufletești trăite de eul liric”, „Cum sunt distribuite trăirile și cum contribuie ele la crearea atmosferei?”, „Care este rolul planului secund / al fundalului în transmiterea mesajului?”, „Ce tonalități (calde, reci) domină tabloul?”, „Comparați tonurile și atmosfera celor trei pânze. Prin ce se asemănă / se deosebesc ele?”, „Care este motivul schimbării acestor tonalități de la o pânză la alta?”, „Ce procedeu a utilizat pictorul pentru a scoate în evidență, din punctul de vedere al stărilor de spirit create, asemănarea dintre pânza întâi și cea de-a doua, ori

deosebirea dintre pânza întâi și pânza a treia?”, „Intitulați fiecare dintre pânze”. Desigur, întrebările pot continua. Important este ca toate să-i ajute pe elevi să pătrundă în atmosfera poeziei, să înțeleagă specificul compoziției, asemănarea și contrastul planurilor celor trei tablouri, efectul armoniilor cromatice, în special în tablourile întâi și doi, rolul detaliilor în transmiterea unei stări de spirit ori a mesajului în genere.

3. Ideea migratoare

Cu ajutorul acestei tehnici studenții descifrează, mai ușor, limbajul conotativ al poeziei, pot folosi cât mai nuanțat resursele limbii, având ca element de comparare propriul text cu modelul literar. Procedeul mai poate fi folosit și în cazul studierii poeziei cu vers alb ori a diferitelor figuri de stil.

Procedura de aplicare și regulile jocului respectiv sunt următoarele:

- a) sunt selectați din opera 4-5 termeni, de regulă, cei de bază (ex.: ramuri, lac, stele, durere, gând din poezia *Elévation* de Charles Baudelaire);
- b) se caută un predicat pentru ultimul cuvânt din acest sir de cuvinte (ex.: gândul se înalță);
- c) se deduce ideea din propoziția formată (în cazul nostru e cea de zbor, de înălțare);
- d) se alcătuiesc propoziții noi, dezvoltate, căutându-se alte predicate pentru fiecare dintre celelalte patru cuvinte. În acest caz, vor fi respectate câteva reguli: propozițiile trebuie să exprime aceeași idee (de zbor); fiecărui dintre cele patru cuvinte e necesar să i se atribuie un sens figurat (ex.: „Ramurile își îndreaptă privirea spre soare”; „Durerea a pătruns în marea lumină” etc.);
- e) se „aranjează” cele cinci propoziții formate într-o anumită ordine, fie la voia întâmplării, fie conform unei opțiuni motivate a studentului;
- f) se implică propria subiectivitate: studentul alcătuiește o ultimă propoziție (a șasea) în prelungirea ideii migratoare (de regulă, această propoziție, care poate fi dezvoltată ori nedorită, are statutul unei concluzii);
- g) se intitulează textul creat;
- h) se analizează textele studenților din punctul de vedere al mesajului și al modului de transmitere a lui;
- i) se compară textele studenților cu opera literară respectivă din perspectiva mesajului (exprimă același mesaj ori diferite), a relațiilor dintre cei cinci termeni-cheie, cu alte cuvinte, a forței de sugestie pe care ei o dobândesc în urma acestor relații;
- j) se formulează concluziile pe marginea operei studiate.

4. Texte calchiate

Prin acest joc didactic studenții înșușesc diferite tipuri de structuri lirice, procedee de compoziție, modalități de exprimare artistică.

Procedura de aplicare este cât se poate de simplă. Studenților li se propune, atunci când este posibil, scheletul trunchiului textual (fie înainte de studierea operei, fie în procesul de comentariu propriu-zis al ei ori la etapa de încheiere), pe care îl completează conform proprietății și sensibilității. Astfel, poezia *Il pleure dans mon cœur* de Paul Verlaine poate sugera ideea unor texte construite pe următoarea schemă:

Il pleure dans mon coeur
Comme.....
Quelle.....,
Qui.....,

Având această schemă, studenții vor putea construi fără mari dificultăți un nou text, pe care, în continuare, ca și în cazul ideii migratoare ori al jocurilor-exercițiilor nominalizate mai sus, îl vor compara cu opera literară studiată, formulând concluziile de rigoare.

BIBLIOGRAFIE:

1. Rouxel A., *Enseigner la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1996, p. 20-21.
2. Irina Petraș, *Teoria literaturii. Curențe literare, figuri de stil, metrică și prozodie, structura operei literare*, Cluj-Napoca, Biblioteca Apostrof, 2002.
3. Eco U., *Limitele interpretării*, Constanța, Ed. Pontica, 1996. p. 20.
4. Pamfil Alina, *Studii de didactică a literaturii române*. Casa Cărții de știință Cluj-Napoca, 2006.
5. Giasson J., *La compréhension en lecture Bruxelles*, De Boeck Wesmael, 1990, p. 5.

ASPECTE DIDACTICE ALE CREĂRII ȘI MANAGEMENTULUI REȚELELOR DE ÎNVĂȚARE

Corina Negara, lector superior dr., Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *Information and communication technologies allow the creation of virtual learning communities that have great pedagogical potential. This article presents the differences between learning community, community of practice and community of interest and the steps of constructing and activities through which pass a learning community. The article points the three main components of a learning community: the knowledge, the social climate and teacher.*

Key-words: *community, learning community, collaboration, social network.*

Formele de organizare a formării universitare sunt bine cunoscute: prelegeri (ore de curs), ore de seminar, ore practice și ore de laborator. În majoritatea cazurilor activitatea studenților este frontală sau individuală, fapt ce nu necesită interacțiunea sau colaborarea. Această practică vine în contrazicere cu teoria cultural-istorică a lui L. Vygotsky [1], conform căreia învățarea se produce mai eficient nu „izolat”, ci în colaborare cu semenii, cu colegii, cu profesorii.

Ideea colaborării elevilor (studenților/cursanților) în procesul de formare și-a găsit întruchiparea în noțiunea de „comunitate de învățare”.

Vom numi în continuare *comunitate* un grup de persoane reunite în jurul unui interes sau obiectiv comun. Pentru ca să devină comunitate, grupul trebuie să fie „cimentat” prin următoarele caracteristici:

1. un obiectiv comun, partajat de toți membrii;
2. prezența la fiecare membru al sentimentului de apartenență la comunitate;
3. partajarea practicilor, regulilor/riturilor de interacțiune, al valorilor comune, al microculturii;
4. o istorie comună (comunitatea activează o anumită perioadă de timp).

O *comunitate de interes* reprezintă un grup de persoane care partajează fie o identitate, fie o experiență, fie o preocupare. O asemenea comunitate se compune din persoane care sunt preocupate de o problemă comună, fie direct, fie prin anturajul lor. Comunitățile de interes în rețea sunt create prin voința liberă a persoanelor interesate.

Comunitatea de practică reprezintă un grup de persoane care colaborează mutual pe parcursul unei perioade de timp notabile pentru a rezolva probleme, a partaja idei, valori – sau, cu alte cuvinte, practica sa. Comunitățile de practică sunt create de instituții publice sau private în cadrul practicii profesionale în vederea rezolvării problemelor apărute în cadrul acestor instituții.

Comunitate de învățare reprezintă un grup de studenți și cel puțin un cadru didactic, care pe parcursul unei perioade de timp, fiind animați de o viziune și o voință comună, urmăresc dobândirea unor competențe, asimilarea unor cunoștințe, formarea unor deprinderi, acceptarea unor valori. Spre deosebire de comunitățile descrise mai sus, care iau naștere, de obicei, prin autoorganizare, comunitatea de învățare, este creată în mod intenționat de către profesor. Comunitățile de învățare sunt create, de regulă, de instituțiile de învățământ pentru formare sau instruire.

Principiul de bază al funcționării unei comunități de învățare este de a scoate în evidență importanța efortului comun, a talentului și a competențelor fiecărei persoane și de a valoriza procesul de formare care integrează dimensiunile sociale.

Comunitatea, care realizează interacțiunile în rețea prin intermediul unor mijloace tehnice, se numește *comunitate virtuală* sau comunitate de rețea. Comunicarea în comunitatea virtuală poate fi organizată în diferite moduri: sincron, asincron, vizual, textual etc.

Tipologia comunităților în rețea (comunităților virtuale) poate fi stabilită după mai multe criterii. După criteriul descriptiv pot fi identificate comunitățile de învățare în rețea, comunitățile de practică în rețea și comunitățile de interes în rețea [2].

Comunitățile de învățare în rețea și comunitățile de practică în rețea, utilizate în predarea-învățarea unei discipline, vor fi numite în continuare *rețele de învățare*.

Construirea și activitatea rețelei de învățare are loc în mai multe etape [3] (fig. 1).

Etapa I – *socializarea* (prima săptămână de studii). Obiectivul acestei etape constă în cunoașterea de mai aproape a studenților unul cu altul, în special, a stilurilor preferate de învățare, a inteligențelor dominante, a trăsăturilor de caracter, a calităților de lider, crearea unui sentiment de apartenență la o comunitate de învățare. În baza informațiilor din fișele individuale, îndeplinite de studenți, și informațiilor culese de cadrul didactic are loc repartizarea studenților în echipe de lucru. Practica demonstrează ca la constituirea componenței echipelor pot fi luate în considerație preferințele studenților, în măsură în care

acest lucru nu afectează cerințele față de posibilitatea declanșării conflictului sociocognitiv. La efectuarea acestei etape sunt necesare şedințe prezențiale.

Etapa II – *colaborarea* (3 săptămâni). Obiectivul acestei etape constă în activitatea asupra sarcinilor de învățare și „cimentarea” echipei prin activități colaborative. Etapa, la rândul său, este divizată în câteva secvențe de activități: (a) brainstorming electronic; (b) clasamentul individual al ideilor; (c) dezbatere și clasamentul colectiv al ideilor; (d) producția colectivă a rezultatului sarcinii.

Etapa a III – *evaluarea*. Această etapă este, la rândul său, divizată în două secvențe:

- discuția produsului elaborat împreună cu cadrul didactic. Această secvență poate fi realizată prin rețea, dar și în regim prezențial;
- susținerea și demonstrarea rezultatului de către echipă în fața grupei academice.

Ultima secvență este realizată în regim prezențial.

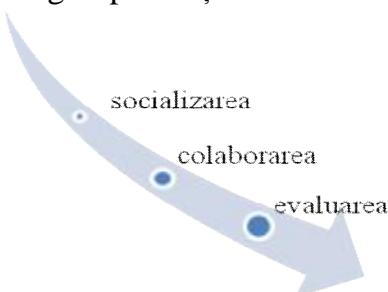


Fig. 1. Etapele construirii și activității unei rețele de învățare

Termenul de *comunitate de învățare* are la baza sa două concepte: învățare și comunitate. Însă mult mai importantă este legătura dintre aceste două concepte. Astfel, Garrison D., Anderson T. și Archer W. [4] definesc comunitatea de învățare ca dezvoltarea interacțiunilor dintre trei părți: *partea cognitivă* – cunoștințele construite în cadrul comunității, *partea socială* – relațiile stabilite între membrii comunității, *partea profesorului* – partea crucială, ce stabilește legătura dintre partea cognitivă și cea socială și facilitează învățarea (fig. 2).

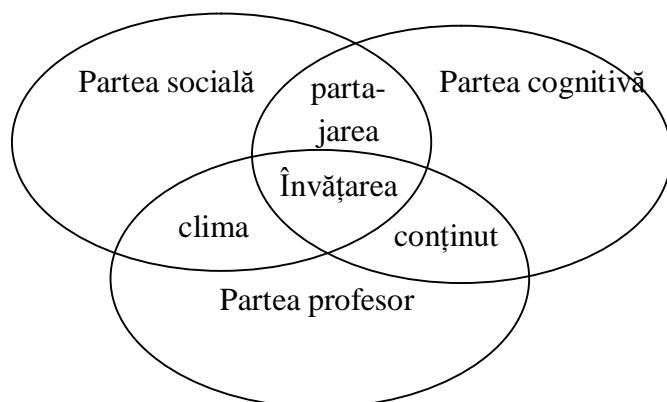


Fig. 2. Părțile de bază ale comunității de învățare

Partea cognitivă reflectă climatul intelectual al comunității de învățare cu obiective educaționale care justifică pentru membrii săi existența comunității. Partea socială asigură un climat deschis și sigur necesar partajării cunoștințelor. Partea profesorului structurează și mediază cele două părți. Astfel, partea socială și partea profesor au, mai degrabă, roluri de facilitare și de sprijin pentru procesul de învățare.

Eficiența comunității de învățare depinde de mai mulți factori: de membrii comunității, de dorința membrilor să comunice și să lucreze împreună. O comunitate nu poate avea un şef sau președinte. În același timp, comunitățile de învățare presupun un proces de învățare, care nu poate fi negaționat. Deci, este necesar de a gestiona comunitatea. Procesul de gestiune a comunităților de învățare cere măiestrie de la persoana care va gestiona comunitatea, deoarece este necesar de a menține activitatea și motivația membrilor, de a nu formaliza comunicarea, de a nu distrugă legăturile stabilite. Este clar că persoana care va gestiona procesul de învățare este profesorul, doar că rolul profesorului în comunitățile de învățare se va schimba, din mentor, instructor, „adevăr în prima instanță”, el se va transforma în coleg, în membru mai experimentat al comunității, în coordonator. Profesorul în comunitatea de învățare proiectează, facilitează și monitorizează partea socială, partea cognitivă și comunicarea [5].

Comunitățile de învățare pot fi realizate într-un mediu tradițional sau virtual. Oricare nu ar fi natura comunității sunt patru elemente comune: sentimentul de apartenență la comunitate, încrederea, comunicarea și învățarea [6].

Comunitățile virtuale de învățare pot fi create folosind diverse instrumente. Orice instrument online va îmbogăți, va amplifica un anumit aspect al experienței de învățare. În același timp, orice instrument va inhiba și va diminua alte aspecte ale experienței de învățare. Astfel, alegerea instrumentului pentru crearea comunității va fi realizată ținând cont de beneficiile și limitările acestuia.

Având în vedere, că comunitățile de învățare se sprijină pe una din caracteristicile esențiale ale ființei umane: *natura sa fundamentală socială*, un posibil instrument de creare este rețeaua de socializare. Rețelele de socializare permit comunicarea, partajarea informației, reflexia, cooperarea etc. Rețelele de socializare mai au un mare avantaj față de alte instrumente de comunicare: studenții le agreează. Rețele de socializare existente, în linii generale, ar putea fi folosite, însă acestea au fost create pentru alte scopuri. Este necesar de a crea o rețea de socializare specifică, cu atât mai mult că crearea unei rețele de socializare nu mai este o problemă. Există instrumente Web2.0 care permit crearea unei rețele de socializare prin câteva click-uri. Un astfel de constructor este, de exemplu, proiectul Taba.ru, care permite crearea unui sit, unei rețele de socializare, unui portal. Spre deosebire de alte instrumente similare are un sir de avantaje: este gratuit, are interfață în limba rusă/engleză, nu necesită hostare.

Concluzii

1. Utilizarea comunităților de învățare în procesul de formare evidențiază importanța comunicării și colaborării cu alții, rolul relațiilor sociale în construirea cunoștințelor și valorilor și, în consecință, contribuie la formarea/dezvoltarea competențelor profesionale.
2. Gestiona comunităților de învățare este posibilă doar în cazul în care profesorul și studenții își schimbă rolurile, devenind parteneri egali, o echipă, care cooperează pentru a atinge un scop comun.

3. Crearea unei comunități de învățare nu este dificilă din punct de vedere tehnic, este mult mai dificil de a crea climatul necesar comunității și de crea o cultură necesară unei comunități active.

BIBLIOGRAFIE:

1. Выготский Л. С. *Мышление и речь. Собрание сочинений в 6 томах*. Том 2. Москва: Педагогика, 1992. 250 с.
2. Vergnaud, G. *La théorie des champs conceptuels*. În: *Récherche en didactique des mathématiques*, 1990, vol. 10, nr. 2-3. p. 133-170.
3. Noveanu, E. *Constructivismul în educație*. În *Revista de Pedagogie*, 1999, ar. 7-12. p. 7-16.
4. Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. *Critical inquiry in a text-based environment*. În: *Computer conferencing in higher education. Internet and Higher Education*, 11(2), p.1-14.
5. Моисеева М. В., *Соиферм С.Феномен виртуальных учебных сообществ*. În: *Информационное общество*, 2001, nr. 4, p. 51-53.
6. Swan, K & Shea, P. (2005). *The development of virtual learning communities*. În. S. R. Hiltz & R. Goldman, *Asynchronous Learning Networks: The Research Frontier*. New York: Hampton Press, 239-260.

РАССКАЗ А.П. ЧЕХОВА «ВРАГИ»

(аспекты методики составления киносценария
при изучении художественного произведения)

Olga Gherlovan, conf. univ. dr., Universitatea de Stat din Tiraspol

Olga Istratuc, conf. univ. dr., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Abstract: In this article it is demonstrated the usage of the device consisting in the screenplay composing in practice of Literature teaching in school after the example of A. Chekov's short-story "The Enemies". The process of composing the screenplay gives the opportunity to penetrate into the workshop of an artist and to comprehend his point of view on the problem of human interrelations.

Key-words: screenplay composing, problem of human interrelations.

История использования приема составления киносценария в практике преподавания литературы в школе началась с зарождения искусства кино, с 20-х годов XX столетия. Характерное «возвращение» этого приема в наши дни может быть объяснено стремительным развитием визуальных форм получения информации: появлением веб-технологий, повышением роли телевидения в жизни современных школьников, а также расширением возможностей анализа текста, способствующего развитию навыков внимательного чтения. Именно последнее обусловило наше обращение к названному приему.

Составление киносценария в практике преподавания художественной словесности в школе широко актуализируется в работах современных филологов-методистов: «Создание киносценария <...> своеобразный прием изучения текста. Но в ходе его дети не только учатся понимать язык кино, не только знакомятся со спецификой любимого и знакомого им искусства, но глубже и пристальнее всматриваются в литературное произведение. Для того чтобы писать киносценарий по литературному произведению, надо прожить его, надо взволноваться его вопросами, надо понастоящему увидеть его героев. <...> Киносценарий усиливает сопереживание и воспитывает навыки вдумчивого, медленного чтения. Киносценарий оживляет образное видение и помогает видеть деталь в свете целого» [5, 191]. Ко всему сказанному можно добавить, что применение данного приема на уроке позволяет учить художественные особенности текстов, для которых «зримость» образов и мотивов является характерным свойством и способом отражения авторской точки зрения.

Для иллюстрации использования на уроке указанного нами приема избран рассказ А.П. Чехова «Враги» (1887), и это не случайно. С одной стороны, понимание рассказов Чехова в школе осложнено, затруднено невыраженной явно позицией писателя. С другой стороны, важным составляющим поэтики Чехова является подтекст, «подводное течение» и адекватным выражением мыслей автора становятся визуальные, звуковые и др. «экстерорецептивные» (т.е. влияющие на ощущения и восприятие) образы и мотивы. Замечательно в этом плане высказывание В.Э. Мейерхольда: «До Станиславского в Чехове играли только сюжет, но забывали, что у него в пьесах шум дождя за окном, стук сорвавшейся бадьи, раннее утро за ставнями, туман над озером неразрывно ... связаны с поступками людей, их действиями, взаимоотношениями». Наиболее полно проследить чеховский «закадровый голос» и направить процесс интерпретации художественного произведения и постижения авторского замысла в текстуально обусловленное русло возможно, как нам представляется, путем последовательного анализа образно-визуальных компонентов текста при помощи составления киносценария.

В анализируемом рассказе Чехова «Враги» роль зрительных образов крайне важна: именно при помощи их автор акцентирует свою позицию по отношению к персонажам и в целом к проблеме человеческой вражды. Доминантным в рассказе является мотив *освещенности/затемненности*. В отличие от известного мотива *свет/тьма*, в котором реализуется бинарная оппозиция божественной и нечистой сил, основная роль указанного нами мотива – создавать образно-визуальное «сопровождение» и выделение основных тем и идей. Одни сцены автор как бы «высвечивает», некоторые – «подсвечивает», другие – намеренно «затемняет» [3]. Анализ этой своеобразной «подсветки», если можно так выразиться, при составлении киносценария предоставляет читателю возможность проникнуть в мастерскую автора и осмыслить его точку зрения на проблему человеческих взаимоотношений.

Однако, проанализировав возможности применения данного приема для анализа и интерпретации рассказа «Враги», мы пришли к выводу о необходимости некоторого изменения концепции его использования, что обусловлено характерными особенностями, как самого текста рассказа, так и в целом поэтики Чехова.

Суть «классического» приема составления киносценария на уроках литературы, описанного О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцманом, заключается в *преобразовании литературного текста в киноизображение* [5]. Иными словами, это создание своеобразной мысленной экранизации литературного текста, перевод художественной прозы на язык киноискусства – язык смены планов, монтажа, мизансцен и т.д. Однако, как нам представляется, текст рассказа «Враги» *изначально построен автором по типу такого киносценария*: четко прочерчены границы эпизодов, выделены сцены, «поставлен» звук и свет. Вслед за режиссером А. Миттой, разбиравшим рассказ Чехова «Человек в футляре», мы можем констатировать относительно разбираемого нами рассказа: «Кажется, что написано режиссером для актера, костюмера и ассистента по реквизиту» [6]. Нашей задачей в таком случае становится анализ «режиссерской постановки» А.П. Чехова.

На начальном этапе анализа текста рассказа «Враги» необходимо выявить читательские впечатления и уровень первичного понимания рассказа ученикам, а также определить «посценовую» структуру произведения, наметить пути анализа. С этой целью ученикам предлагается *построение схематичного рисунка произведения*, на основе которого проводится диагностическая беседа. В данном случае создание схемы произведения предваряет и обеспечивает «материалом» основной вид деятельности на уроке – анализ постановки.

Задание 1. Отобразите схематично в виде образного рисунка построение и основные этапы развития действия в рассказе. Дайте общее название каждому эпизоду.

Вопросы по заданию.

- Каковы основные события рассказа?
- Сколько композиционных частей – киноэпизодов можно выделить в постановке? Определите их границы.
- Что объединяет героев? Почему автор помещает их в ситуацию крайней человеческой трагедии?
- Какова основная эмоциональная тональность эпизодов, рассказа в целом? Как (какими художественными средствами) автору удается сделать пространство рассказа образным, визуальным, эмоциональным?

Следующий этап анализа произведения представляет собой собственно разбор «чеховского сценария». Целесообразно осуществлять эту деятельность в групповой форме: класс делится на три группы, что соответствует композиционному построению рассказа. В состав каждой группы входят по четыре участника – каждому предназначена определенная «роль»:

- *второй режиссер* (это лидер группы: организовывает работу, синтезирует полученную от всех участников информацию, на основе которой и выдвигается обобщенное мнение);
- *оператор* (его роль сводится к анализу образно-визуальных элементов сценария);
- *художник* (функция художника – анализ сценического пространства: интерьера, экsterьера, реквизита (детали) и т.д.);
- *звукорежиссер* (определяет звуковое наполнение сцен). Заметим, что в состав групп могут входить и ассистенты режиссера, оператора, художника, звукорежиссера, что определяется количеством учащихся в классе.

Задание 2. Обдумать и объяснить смысл трех выделенных композиционных частей (сцен, актов): встреча героев, тревожная поездка, ссора.

Вопросы по заданию.

- Где происходит первая встреча героев? Как выглядит дом доктора? Сопоставьте описание прихожей и спальни. Как «поставлен» свет и звук в сцене?
- Каково душевное состояние героев? Какие черты вы бы выделили в них? Как и почему Абогину удается уговорить доктора ехать с ним?
- Как вы думаете, почему автор делает персонажей в первой сцене невидимыми друг другу?
- Можно ли сказать, что герои, несмотря на крайне трагическое положение обоих, все-таки пытаются понять друг друга? Докажите.
- Какие ощущения испытывают герои по дороге от «мертвого дома» к «дому лжи»? Как, при помощи каких изобразительных средств передается одиночество и безысходность положения персонажей?
- Какие звуки, запахи, зрительные образы присутствуют в сцене дороги? Объясните употребление образов «зажатого звездами красного полумесяца», «земли – падшей женщины», «безгранично глубокой и холодной ямы» - «откуда не вырваться ни Кирилову, ни Абогину». Как соотносятся образы природы с внутренним состоянием героев?
- Что объединяет таких психологически разных персонажей по пути к больной? Что выражает общее молчание героев в этой сцене?
- Какими средствами автор передает нарастание конфликта в сцене ссоры? Почему автору необходимо яркое освещение? Сопоставьте световой и звуковой фон первой и третьей сцен.
- Что «выделяет камера» во внешних обликах доктора и Абогина в доме обманутого мужа? Какое смысловое значение получает образ чучела волка? На чем строится основное противопоставление героев в этой сцене?
- Как иллюстрируется общее разъединение героев? При помощи каких средств передается «глухота» персонажей друг к другу?
- Как ведут себя персонажи? Опишите эпизод ссоры. Вызывает ли кто-либо из героев большее сочувствие автора? Докажите.

- Каков символический смысл фамилий героев? Почему рассказ называется «Враги»?
- Почему герои стали врагами? В чем автор видит главную причину ненависти между людьми?

Анализ первой сцены: Квартира доктора. Первая встреча.

Главные действующие лица находятся в крайне трагической жизненной ситуации: у доктора Кирилова только что умер поздний и единственный ребенок, у Абогина – смертельно больна жена. Героев объединяет состояние «ошеломленности»: доктор совершает череду бессмысленных действий и как будто не понимает человеческой речи; Абогин произносит «много лишних, совсем не идущих к делу слов», «дрожит, точно испуганный бешеной собакой». Автор противопоставляет психологические типы персонажей. Однако, несмотря на это герои сочувствуют друг другу, пытаются понять и помочь. Общий визуально-образный фон сцены связан с понятиями: темнота (в темной передней герои практически друг друга не видят) и яркое освещение, несущее семантику мертвого покоя и душевной опустошенности (комната с умершим ребенком и его несчастной неподвижной матерью).

Анализ второй сцены: Дорога к больной. Тревожная поездка.

Сцена насыщена ярким образно-визуальным рядом, благодаря которому передается ощущение невероятной напряженности и тревоги, идущих от обоих героев. При помощи образов зажатого звездами красного полумесяца и страдающей от чувства вины земли, «безгранично глубокой и холодной ямы», тревожных криков ворон, напоминающего грибную сырость запаха передается общее беспокойство героев: Кирилов «заметался», Абогин «двигался, вскакивал и вглядывался через плечо кучера вперед», общие ощущения «запертости» в коляске-темнице. Герои оказываются в состоянии зажатости сверху и снизу общим гнетом безысходности, отчаянного положения: обреченностью внешними обстоятельствами (в большей степени реализуемых в биографии доктора) и чувством внутренней несвободы, зависимости от собственных слабостей и греховности существования (присутствующих в образе Абогина). Важно подчеркнуть, что оба персонажа одинаково глубоко переживают и понимают друг друга без слов: почти всю дорогу молчат.

Анализ третьей сцены: Дом Абогина. Ссора.

В «спавшем» доме Абогина сразу становится заметным яркое освещение, при котором герои, наконец, сумели разглядеть друг друга. Автор резко акцентирует социальную разницу между ними. Появляется образ волка (чучело в прихожей), который кажется доктору «таким же сытым, как сам Абогин». Гармония человеческого общения между одинаково страдающими героями нарушается. Изменение обстоятельств – обман жены Абогина – приводит к конфликтной связке. К ощущению утраты близких добавилось чувство оскорблённости. Происходит ссора, герои перестают слышать друг друга, говорят «громкие, несправедливые, жестокие и нелепые» слова, которые «никогда не сказали бы в другой ситуации». Это состояние поддерживается и звуковым образом: «жалобный, точно предсмертный

стон» брошенного на пол колокольчика. Впервые появляется слово «враги» по отношению к персонажам. Герои негодуют, почти ненавидят друг друга. Обратный путь они совершают в разных экипажах, что иллюстрирует полное разъединение героев. От лирики тревожной поездки остается лишь дисгармония звуков и света: темные пятна туч и стук колес. Автор акцентирует губительную силу вражды и ненависти в человеческом сердце.

В ходе беседы выясняется, что убогость и «темнота» человека не дают человеку возможности подняться выше своих личных обид. Именно эти ассоциации вызывают у нас фамилии персонажей: Абогин – человек, отрицающий бога; Кирилов, несмотря на то, что в переводе слово Кирилл означает солнце, несет в себе противоположный смысл благодаря написанию с одним «л» и сопровождающему его мотиву «затемненности». Использование возможностей освещения позволяет зрительно выяснить роль персонажей в этой истории. Так автор переводит тему бытовой ссоры на уровень нарушения законов человеческого общежития.

Чехов-режиссер выделяет «человеческий фактор» как главную причину ненависти между людьми – личную ответственность человека за нежелание слушать и слышать, неумение понимать и сочувствовать, неспособность примиряться и прощать.

В качестве домашнего задания учащимся предлагается завершить работу письменно: по выбору составить «заметки» режиссера, оператора, художника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников. - Ростов-на-Дону, 1970.
2. Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе. Методологические очерки о методике. - М.: Высшая школа, 1960.
3. Истратук О.И., Герлован О.К. Анализ «экстерорецептивных» образов и мотивов как один из способов интерпретации рассказа А.П. Чехова «Враги» // Acta et commentationes. Universitatea de Stat din Tiraspol. Vol. 1. Științe filologice, psihologice, pedagogice și social-politice. – Chișinău: UST, 2006. P. 353-358.
4. Камчатнов А.И., Смирнов А.А. А.П. Чехов: проблема поэтики // www.textology.ru/kamch/chehov.html
5. Методика преподавания литературы /Под ред. О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцмана. В 2х ч. Ч. 1. - М.: Флинта, 2002. С. 191-196.
6. Митта. А. Человек-смерть // Литература. «Первое сентября», 2002, № 45.
7. Чехов А.П. Сочинения. В 4х т. Т. 1. Рассказы и повести 1880-1888. - М.: Художественная литература, 1984.
8. Сухих И.Н. Проблемы поэтики А.П. Чехова. - Л.: Наука, 1987.

APLICAȚII ALE ELEMENTELOR DE LOGICĂ ȘI MULTIMI LA REZOLVAREA ECUAȚIILOR, INECUAȚIILOR ȘI SISTEMELOR ACESTORA

Laurențiu Calmuțchi, prof. dr. hab.

Andrei Hariton, prof. dr.,

Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: This article draws mathematic teachers and pupils' attention upon the use of specific elements from set theory and mathematical logic in the process of solving some types of equations, inequations, systems of equations and inequations.

Key words: mathematics, elements of logic, equations, inequations, systems of equations and inequations.

În mediul educațional, un accent primordial îi revine dezvoltării logice a elevilor. Au trecut circa 15 ani de când au fost incluse, în învățământul preuniversitar la matematică, elemente de logică matematică și mulțimi. Acestea contribuie, în mare măsură, la dezvoltarea gândirii logice a elevilor, la însușirea conștientă a conținutului matematic.

Elementele de logică matematică și teoria mulțimilor au devenit acel sos, care a contribuit în mod efectiv la unirea diverselor compartimente ale programei la matematică. Elementele de logică matematică și teoria mulțimilor au contribuit, de asemenea, la însușirea unui volum mai mare de cunoștințe și deprinderi într-un interval mai mic de timp. Dar, spre regret, am așteptat mult timp pentru implementarea în școală a elementelor de logică matematică și mulțimi.

Suntem convinși că pe viitor vom avea succese mai mari în procesul de aplicare a logicii și mulțimilor, că elementele de teoria mulțimilor și logica matematică ne vor aduce rezultate considerabile în procesul de PÎE la matematică.

Numeți profesori de matematică și elevi vor fi interesați de aplicațiile elementelor din teoria mulțimilor și logică matematică la rezolvarea unor tipuri de ecuații, inecuații și sisteme de ecuații, inecuații.

De menționat că în unele cazuri aceste aplicații pot ocupa un volum sporit în raport cu calea obișnuită de rezolvare, dar *calea logică* are și convenientele sale: contribuie prioritar la dezvoltarea logică, este mai potrivită pentru a fi programată etc.

Să trecem la unele exemple concrete.

1. Să se rezolve ecuația $|x - 3| + |x - 8| - |x + 2| = -1$.

Rezolvare:

Rezolvarea ecuației propuse se reduce la rezolvarea unei totalități ce conține sisteme de ecuații și inecuații. Pentru a verifica care dintre aceste sisteme admit soluții, vom proceda astfel: vom scrie condițiile eliberării de simbolul modulului respectiv pentru toate modulele din componenta membrului stâng al ecuației:

$$x \geq 3, x < 3; x \geq 8, x < 8; x \geq -2, x < -2.$$

Prin intermediul conjuncției vom exprima condițiile eliberării de simbolul modulului din componenta membrului stâng al ecuației:

$$\begin{aligned}
(x \geq 3)(x \geq 8)(x \geq -2) &\Leftrightarrow (x \geq 8); \\
(x \geq 3)(x \geq 8)(x < -2) &\Leftrightarrow q; \\
(x \geq 3)(x < 8)(x \geq -2) &\Leftrightarrow (3 \leq x < 8); \\
(x \geq 3)(x < 8)(x < -2) &\Leftrightarrow q; \\
(x < 3)(x \geq 8)(x \geq -2) &\Leftrightarrow q; \\
(x < 3)(x \geq 8)(x < -2) &\Leftrightarrow q; \\
(x < 3)(x < 8)(x \geq -2) &\Leftrightarrow (-2 \leq x < 3); \\
(x < 3)(x < 8)(x < -2) &\Leftrightarrow (x < -2).
\end{aligned}$$

Rezolvarea ecuației se reduce la rezolvarea totalității a patru sisteme de ecuații:

$$(|x-3| + |x-8| - |x+2| = -1) \Leftrightarrow \begin{cases} \begin{cases} x \geq 8 \\ x-3+x-8-x-2=-1 \end{cases} \\ \begin{cases} 3 \leq x < 8 \\ x-3-x+8-x-2=-1 \end{cases} \\ \begin{cases} -2 \leq x < 3 \\ -x+3-x+8-x-2=-1 \end{cases} \\ \begin{cases} x < -2 \\ -x+3-x+8+x+2=-1 \end{cases} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} \begin{cases} x \geq 8 \\ x=12 \end{cases} \\ \begin{cases} 3 \leq x < 8 \\ x=4 \end{cases} \\ \begin{cases} -2 \leq x < 3 \\ x=\frac{10}{3} \end{cases} \\ \begin{cases} x < -2 \\ x=14 \end{cases} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x=12 \\ x=4 \\ x=\frac{10}{3} \\ x=14 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x=12 \\ x=4 \\ q \\ q \end{cases}$$

R. $x \in \{4; 12\}$.

2. Să se afle toate valorile parametrului a , astfel încât pentru fiecare dintre aceste valori ecuația

$$4x - |3x - |x+a|| = 9|x-1|$$

are cel puțin o rădăcină (acest exercițiu a fost propus la pretestare la matematică pentru examenul unic în Rusia pentru anul 2010, vezi MIII, Nr.6, 2009).

Rezolvarea ecuației prin intermediul logicii matematice poate fi rezolvată astfel:

$$\begin{aligned}
(4x - |3x - |x+a|| = 9 |x-1|) \Leftrightarrow & \left[\begin{array}{l} \begin{cases} (x+a \geq 0)(3x-(x+a) \geq 0)(x-1 \geq 0) \\ 4x - (3x-(x+a)) = 9(x-1) \end{cases} \\ \begin{cases} (x+a \geq 0)(3x-(x+a) < 0)(x-1 \geq 0) \\ 4x + (3x-(x+a)) = 9(x-1) \end{cases} \\ \begin{cases} (x+a \geq 0)(3x-(x+a) \geq 0)(x-1 < 0) \\ 4x - (3x-(x+a)) = 9(1-x) \end{cases} \\ \begin{cases} (x+a \geq 0)(3x-(x+a) < 0)(x-1 < 0) \\ 4x + (3x-(x+a)) = 9(1-x) \end{cases} \\ \begin{cases} (x+a < 0)(3x+x+a \geq 0)(x-1 \geq 0) \\ 4x - (3x+x+a) = 9(x-1) \end{cases} \\ \begin{cases} (x+a < 0)(3x+x+a \geq 0)(x-1 < 0) \\ 4x - (3x+x+a) = 9(1-x) \end{cases} \\ \begin{cases} (x+a < 0)(3x+x+a) > 0 \\ 4x + 3x+x+a = 9(x-1) \end{cases} \\ \begin{cases} (x+a < 0)(3x+x+a < 0)(x-1 < 0) \\ 4x + 3x+x+a = 9(1-x) \end{cases} \end{array} \right] \Leftrightarrow \\
& \left\{ \begin{array}{l} (x \geq -a)(x \geq \frac{a}{2})(x \geq 1) \\ x = \frac{a+9}{7} \end{array} \right. \\
& \left\{ \begin{array}{l} (x \geq -a)(x < \frac{a}{2})(x \geq 1) \\ x = \frac{9-a}{3} \end{array} \right. \\
& \left\{ \begin{array}{l} (x \geq -a)(x \geq \frac{a}{2})(x < 1) \\ x = \frac{9-a}{11} \end{array} \right. \\
& \left\{ \begin{array}{l} (x \geq -a)(x < \frac{a}{2})(x < 1) \\ x = \frac{9+a}{15} \end{array} \right. \\
& \left\{ \begin{array}{l} (x < -a)(x \geq -\frac{a}{4})(x \geq 1) \\ x = \frac{9-a}{9} \end{array} \right. \\
& \left\{ \begin{array}{l} (x < -a)(x \geq -\frac{a}{4})(x < 1) \\ x = \frac{9+a}{9} \end{array} \right. \\
& \left\{ \begin{array}{l} (x < -a)(x < -\frac{a}{4})(x > 1) \\ x = a+9 \end{array} \right. \\
& \left\{ \begin{array}{l} (x < -a)(x < -\frac{a}{4})(x < 1) \\ x = \frac{9-a}{17} \end{array} \right.
\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}
& \left(\frac{a+9}{7} \geq -a \right) \left(\frac{a+9}{7} \geq \frac{a}{2} \right) \left(\frac{a+9}{7} \geq 1 \right) \quad \left(a \geq -2 \right) \left(a \geq \frac{9}{8} \right) \left(a \leq \frac{18}{5} \right) \\
& \left(\frac{9-a}{3} \geq -a \right) \left(\frac{9-a}{3} < \frac{a}{2} \right) \left(\frac{9-a}{3} \geq 1 \right) \quad \left(a \geq -\frac{9}{2} \right) \left(a > \frac{18}{5} \right) \left(a \leq 6 \right) \\
& \left(\frac{9-a}{11} \geq -a \right) \left(\frac{9-a}{11} \geq \frac{a}{2} \right) \left(\frac{9-a}{11} < 1 \right) \quad \left(a \geq -\frac{9}{10} \right) \left(a \leq \frac{18}{13} \right) \left(a > -2 \right) \\
& \left(\frac{9+a}{15} \geq -a \right) \left(\frac{9+a}{15} < \frac{a}{2} \right) \left(\frac{9+a}{15} < 1 \right) \quad \left(a \geq -\frac{9}{14} \right) \left(a > \frac{18}{13} \right) \left(a < 6 \right) \\
\Leftrightarrow & \left(\frac{9-a}{9} < -a \right) \left(\frac{9-a}{9} \geq -\frac{a}{4} \right) \left(\frac{9-a}{9} \geq 1 \right) \Leftrightarrow \left(a \geq -7\frac{1}{5} \right) \left(a \leq 0 \right) \left(a < -\frac{9}{8} \right) \\
& \left(\frac{9+a}{9} < -a \right) \left(\frac{9+a}{9} \geq -\frac{a}{4} \right) \left(\frac{9+a}{9} < 1 \right) \quad \left(a < -\frac{9}{10} \right) \left(a \geq -2\frac{10}{13} \right) \left(a < 0 \right) \\
& (9+a < -a) \left(9+a < -\frac{a}{4} \right) \left(9+a > 1 \right) \quad \left(a < \frac{9}{2} \right) \left(a < -\frac{36}{5} \right) \left(a > -8 \right) \\
& \left(\frac{9-a}{17} < -a \right) \left(\frac{9-a}{17} < -\frac{a}{4} \right) \left(\frac{9-a}{17} < 1 \right) \quad \left(a < -\frac{9}{16} \right) \left(a < -\frac{36}{13} \right) \left(a > -8 \right)
\end{aligned}$$

$\left[\begin{array}{l} 1\frac{1}{8} \leq a \leq 3\frac{3}{5} \\ 3\frac{3}{5} < a \leq 6 \\ -\frac{9}{10} \leq a \leq 1\frac{5}{13} \\ 1\frac{5}{13} < a < 6 \\ -7\frac{1}{5} \leq a < -1\frac{1}{8} \\ -2\frac{10}{13} \leq a < -\frac{9}{10} \\ -8 < a < -7\frac{1}{5} \\ -8 < a < -2\frac{10}{13} \end{array} \right] \Leftrightarrow -8 < a \leq 6$

R: $-8 < a \leq 6$.

3. Să se rezolve inecuația:

$$(x+1)(x-2)(x+5)(x-7) < 0.$$

Rezolvare: Vom efectua substituțiile:

$$(x+1>0) \Leftrightarrow (x>-1)-A; \quad (x+1<0) \Leftrightarrow (x<-1)-A_1.$$

$$(x-2>0) \Leftrightarrow (x>2)-B; \quad (x-2<0) \Leftrightarrow (x<2)-B_1.$$

$$(x+5>0) \Leftrightarrow (x>-5)-C; \quad (x+5<0) \Leftrightarrow (x<-5)-C_1.$$

$$(x-7>0) \Leftrightarrow (x>7)-D; \quad (x-7<0) \Leftrightarrow (x<7)-D_1.$$

Produsul $(x+1)(x-2)(x+5)(x-7)$ va fi mai mic ca zero, dacă : a) un factor va fi negativ, iar restul vor fi pozitivi; b) trei factori vor fi negativi, iar un factor va fi pozitiv.

Logic condițiile a) și b) se vor scrie:

$$A_1BCD \vee B_1ACD \vee C_1ABD \vee D_1ABC \vee AB_1C_1D_1 \vee BA_1D_1C_1 \vee CA_1B_1D_1 \vee DA_1B_1C_1.$$

Vom verifica adevărul fiecărui termen al sumei logice obținute:

$$A_1BCD : (x < -1)(x > 2)(x > -5)(x > 7) \Leftrightarrow 0; B_1ACD : (x < 2)(x > -1)(x > -5)(x > 7) \Leftrightarrow 0;$$

$$C_1ABD : (x < -5)(x > -1)(x > 2)(x > 7) \Leftrightarrow 0; D_1ABC : (x < 7)(x > -1)(x > 2)(x > -5) \Leftrightarrow (2 < x < 7);$$

$$AB_1C_1D_1 : (x > -1)(x < 2)(x < -5)(x < 7) \Leftrightarrow 0; BA_1D_1C_1 : (x > 2)(x < -1)(x < 7)(x < -5) \Leftrightarrow 0;$$

$$CA_1D_1B_1 : (x > -5)(x < -1)(x < 2)(x < 7) \Leftrightarrow (-5 < x < -1);$$

$$DA_1B_1C_1 : (x > 7)(x < -1)(x < 2)(x < -5) \Leftrightarrow 0;$$

Prin urmare: $(x+1)(x-2)(x+5)(x-7) < 0 \Leftrightarrow (2 < x < 7) \vee (-5 < x < -1)$.

R: $x(-5;-1) \cup (2;7)$.

4. Să se rezolve sistemul: $\begin{cases} \frac{x^2 + 2x - 15}{x+4} > 0 \\ x^3 - 2x^2 - 5x + 6 < 0. \end{cases}$

Rezolvare: DVA: $x \neq 4$. $\begin{cases} \frac{x^2 + 2x - 15}{x+4} > 0 \\ x^3 - 2x^2 - 5x + 6 < 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} \frac{(x-3)(x+5)}{x+4} > 0 \\ (x-1)(x+2)(x-3) < 0. \end{cases}$

Vom introduce următoarele substituții: $(x-3 > 0) \Leftrightarrow (x > 3) - A; (x-3 < 0) \Leftrightarrow (x < 3) - A_1$.

$$(x+5 > 0) \Leftrightarrow (x > -5) - B; (x+5 < 0) \Leftrightarrow (x < -5) - B_1. (x+4 > 0) \Leftrightarrow (x > -4) - C; (x+4 < 0) \Leftrightarrow (x < -4) - C_1.$$

$$(x-1 > 0) \Leftrightarrow (x > 1) - D; (x-1 < 0) \Leftrightarrow (x < 1) - D_1. (x+2 > 0) \Leftrightarrow (x > -2) - E; (x+2 < 0) \Leftrightarrow (x < -2) - E_1.$$

Prima inecuație a sistemului se va scrie: $ABC \vee A_1B_1C \vee A_1C_1B \vee AC_1B_1$.

A doua inecuație a sistemului se va scrie: $D_1E_1A_1 \vee DEA_1 \vee DAE_1 \vee EAD_1$.

Vom verifica adevărul fiecărui termen al celor două sume obținute:

$$ABC : (x > 3)(x > -5)(x > -4) \Leftrightarrow (x > 3) \Leftrightarrow A; A_1B_1C : (x < 3)(x < -5)(x > -4) \Leftrightarrow 0;$$

$$A_1BC_1 : (x < 3)(x > -5)(x < -4) \Leftrightarrow (x > -5)(x < -4) \Leftrightarrow BC_1; AB_1C_1 : (x > 3)(x < -5)(x < -4) \Leftrightarrow 0;$$

$$D_1E_1A_1 : (x < 1)(x < -2)(x < 3) \Leftrightarrow (x < -2) \Leftrightarrow E_1; DEA_1 : (x > 1)(x > -2)(x < 3) \Leftrightarrow (x > 1)(x < 3) \Leftrightarrow DA_1;$$

$$DAE_1 : (x > 1)(x > 3)(x < -2) \Leftrightarrow 0; EAD_1 : (x > -2)(x > 3)(x < 1) \Leftrightarrow 0.$$

Prin urmare:

$$\begin{cases} \frac{(x-3)(x+5)}{x+4} > 0 \\ (x-1)(x+2)(x-3) < 0 \end{cases} \Leftrightarrow (A \vee BC_1) \wedge (E_1 \vee DA_1) \Leftrightarrow AE_1 \vee AA_1D \vee BC_1E_1 \vee A_1BC_1D \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow AE_1 \vee BC_1E_1 \vee A_1BC_1D \Leftrightarrow (x > 3)(x < -2) \vee (x > -5)(x < -4)(x < -2) \vee (x < 3)(x > -5)(x < -4)(x > 1) \Leftrightarrow \\ \Leftrightarrow 0 \vee (x > -5)(x < -4) \vee 0 \Leftrightarrow (x > -5)(x < -4).$$

$$R: -5 < x < -4.$$

BIBLIOGRAFIE:

1. Calmuțchi L. *Metodologia rezolvării ecuațiilor și inecuațiilor cu parametri*.

Chișinău: UST, 2010. 22p.

2. Hariton A. *Teoremă, condiție necesară și suficientă*. Chișinău: UST, 2007. 145p.

ASPECTE DIDACTICE ALE PROCESULUI DE TRADUCERE

Svetlana Burea-Titica, lector superior

Dumitru Oltu, lector superior

Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: Translation is a communicative process. This process has a deep involvement in foreign linguistic education. The paper specifies some didactic aspects regarding newspaper and literary text translation. The translation utility comes from its involvement of more processes at the linguistic and psychological level. The didactic use of translation as a technique has a great influence on students` knowledge. From this point of view translation becomes a productive activity in the cognitive area that generates knowledge.

Key-words: translation, translator, process, comprehension, literary text, journalistic (publicistic) text, idioms, deverbalization, perception of the message, reverbalization, interpretation, source language, target language.

Traducerile au jucat și continuă să joace un rol important. Ele sunt un mijloc de comunicare în viața social-politică, economică și culturală între popoare, contribuind la schimbul de valori spirituale, la îmbogățirea reciprocă. Formarea competenței de traducere a textului din limba sursă în limba țintă necesită cunoștințe lingvistice și numeroase activități practice. Activitățile practice de traducere a unităților verbale în cadrul procesului de învățare a limbii străine pot fi privite și ca metode eficiente de stimulare și dezvoltare a competențelor lingvistice ale celui implicat în activitate. *Traducerea este cea care transformă totul pentru a nu schimba nimic*, afirmă Günter Grass. Din acest citat delimităm scopul de bază al unei traduceri care constă în trecerea unui text din limba sursă în limba țintă păstrând cu acuratețe mesajul sau încărcătura semantică a lui. De aici deducem că sarcina celui care traduce nu este deloc simplă. Receptorul traducător trebuie să dispună de abilități de citire și înțelegere profundă a informației. Gabriel Garcia Marquez remarcă, în această ordine de idei, că *a traduce este forma cea mai profundă de a citi*. A citi profund înseamnă a înțelege sau comprehensiunea ca formă de empatie sau recreare în mintea cititorului și traducătorului a atmosferei mentale, a gândurilor, sentimentelor și motivațiilor autorului [4]. Astfel, citirea pentru comprehensiune într-o activitate de traducere capătă o dimensiune intențională (dimensiune semantică foarte importantă în procesul didactic). Este evident faptul că dificultatea traducerii depinde atât de nivelul de pregătire a potențialului traducător, cât și de tipul textului sursă. Ne referim îndeosebi la cel publicistic sau literar.

Traducerea textului publicistic este un proces complex de activitate verbală la nivelele *lingvistic, psiholingvistic și sociocultural*. Traducerea ține de comunicare. Astfel, putem afirma că traducerea este un act comunicativ, care nu constă doar dintr-o simplă preluare și transmitere a informației dintr-un text publicistic, ci capătă valențe formative atât în

educația lingvistică a studentului, cât și în aria socioculturală. Traducerea are un rol important în activitatea de învățare a unei limbi străine. Ca *metodă didactica*, traducerea, a fost și este una dintre cele mai vechi și fundamentale modalități de studiere a unei limbi străine (*The Grammar Translation Method*). Eficacitatea ei constă în implicarea mai multor procese la nivelele lingvistic și psihosocial, care sporesc capacitatele individului antrenat în activitatea didactică. Din acest punct de vedere, traducerea textului publicistic devine o activitate productivă în dimensiunile cognitivă și funcțional-aplicativă ale studentului. Astfel, traducerea textelor publicistice va contribui la cunoașterea și stăpânirea lexicului, a structurilor gramaticale în limba studiată. Desfășurarea activităților de traducere a materialului publicistic nu poate interveni decât într-o etapă în care studenții au atins o anumită competență lingvistică în limba străină. Traducerea desfășurată de studenți poate fi privită ca un exercițiu didactic, o activitate practică care are drept scop *achiziționarea, dezvoltarea și evaluarea* cunoștințelor de limbă străină. Exercițiul didactic de traducere a textului publicistic are un rol important în facilitarea transferului **din și spre** limba străină. Eficiența activităților este redată prin:

- stimularea reflectării asupra limbii materne, prin confruntarea activă a lexicului și structurilor gramaticale ale limbii materne cu lexicul și structurile gramaticale ale limbii străine, favorizând în aşa fel o abordare implicit „contrastivă”;
- facilitarea învățării limbii străine prin eliminarea treptată a blocajelor de transfer, datorate predominanței cognitive a limbii native;
- contribuirea la dezvoltarea capacității de selectare promptă a formelor lingvistice din limba străină, fiind vorba de mecanismul de autonomizare a formelor lingvistice, care constă în schimbarea de coduri din limba sursă în limba ţintă (*code switching*). Reușita acestuia depinde de exersare.

Traducerea textului publicistic este o activitate comunicativă care presupune emițător, canal de informație și receptor. Studentul în calitate de traducător al textului publicistic este receptorul 1, un receptor intermediar, care traduce textul din limba sursă în limba ţintă prin schimbarea de cod. Schimbarea din *cod 1* în *cod 2* nu este o simplă schimbare a unităților lingvistice izolate, dar presupune traducerea prin identificarea echivalențelor lingvistice care vor reda ideile textului din limba sursă. Prin urmare, activitatea receptorului 1 nu reprezintă doar o simplă preluare și transmitere a mesajului, ci un proces complex care dezvoltă, prin antrenament, virtuțile comunicative ale studenților implicați în acest gen de exercițiu didactic. Când spunem virtuți comunicative, ne referim la competențe lingvistice și socioculturale dezvoltate prin traducerea textului publicistic.

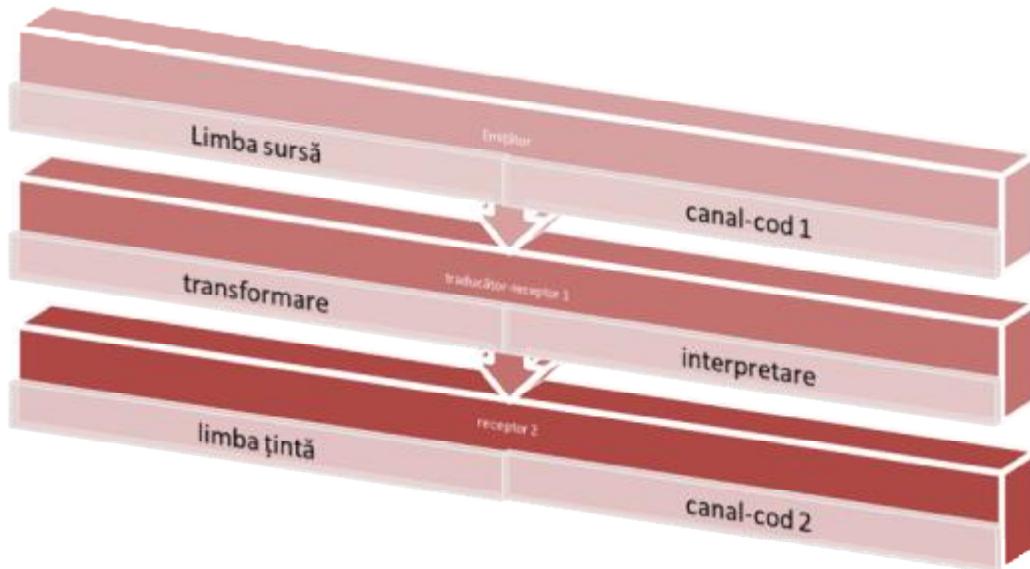


Figura nr. 1. Procesul de traducere a textului publicistic

Textul publicistic este un produs verbal scris cu o anumită funcționalitate și valoare comunicativă. Prin practicarea traducerii, ca exercițiu didactic, studentul va învăța să elaboreze un produs în limba ţintă care să-și păstreze nu doar mesajul, ci și valoarea comunicativă disponând, ca și textul original, de același impact persuasiv față de receptorul 2. Pentru aceasta este nevoie de abordarea traducerii ca proces care pune accent pe analiza a ceea ce se întâmplă în timpul traducerii. Examinarea procesului ne conduce la delimitarea a trei etape importante în plan cognitiv, și anume:

- *deverbalizare*;
- *înțelegerea textului publicistic*;
- *reexprimarea sensurilor sau reverbalizare*.

Înțelegerea este considerată ca o formă de „empatie” sau recreare în mintea studentului a atmosferei mentale, gândurilor și intenției autorului. Comprehensiunea textului publicistic are o implicație psihologică prin faptul că este legată de intenționalitatea autorului. Rolul comprehensiunii textului publicistic de către student constă în identificarea intenției subiective a autorului și în capacitatea receptorului 1 de a reconstrui valoarea comunicativă în limba ţintă.

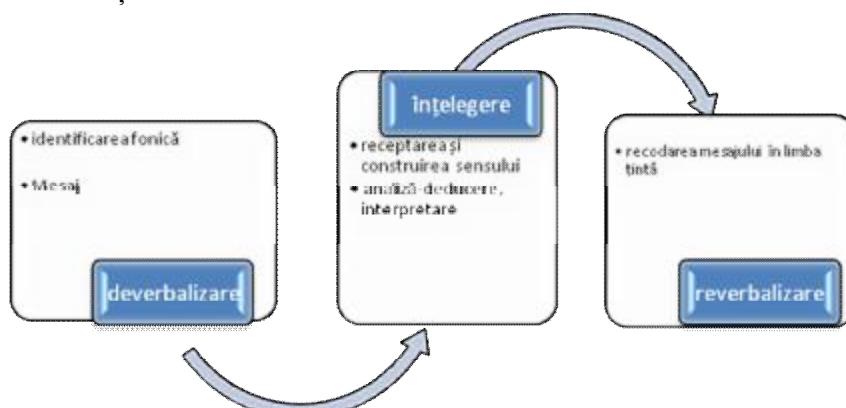


Figura nr.2. Etapele procesului de traducere

Deverbalizarea desemnează procesul cognitiv de decodare/depășire a semnelor lingvistice prealabile și necesare sintezei sensului [2]. Această etapă se caracterizează prin dematerializarea semnelor lingvistice concomitent cu sesizarea sensului cognitiv și afectiv.

Deverbalizarea este un proces cognitiv în care datele senzoriale devin cunoștințe dezgolite de formele lor sensibile. În memoria cognitivă se naște o cunoaștere efemeră care restituie un sens deverbalizat, creat din cuvinte, dar care nu se confundă cu acestea. Înțelegerea sensului profund prin interpretare este cea de-a doua etapă. Pentru aceasta este nevoie de interpretare văzută ca bază a analizei textului în procesul de traducere. Succesul interpretării este produsul cunoștințelor lingvistice și socioculturale ale potențialului traducător.

Reverbalizarea este cea de-a treia etapă. Ea constă în reverbalizarea unităților de sens și de traducere în limba ţintă. Este o etapă verbală și se produce în ultimul moment al înțelegerei și în primul moment al reformulării, reconstruirii sensului prin traducere în limba ţintă.

Studentul implicat în traducerea textului trebuie să conștientizeze faptul că dificultatea traducerii depinde atât de nivelele de pregătire lingvistică și de cunoștințe social-culturale, cât și de tipul textului sursă. În cadrul activităților practice repetitive de traducere, studentul sesizează funcțiile unui traducător. Acesta trebuie să prezinte script-ul complet al mesajului din text, stilul și maniera de scriere trebuie să fie păstrate. Lucrul traducătorului este considerat într-adevăr greu, în special atunci când el traduce texte literare. Dacă autorul acționează în cadrul ideilor, gândurilor sale, atunci potențialul traducător trebuie să caute în permanență o stare de dispoziție asemănătoare.

Pentru textele literare, cea mai tipică este traducerea literară. Textele literare au funcția principală de a lăsa o impresie emoțională sau estetică asupra cititorului. Traducerea textului literar prezintă pierderi legate de imposibilitatea redării unor elemente stilistice, care fac textul mai expresiv. Aceste pierderi pot fi înlocuite de alte elemente stilistice din limba ţintă, care nu vor afecta întregul efect al textului sursă. La traducerea poezilor, idealul este de neatins. Se cunoaște faptul că textele literare se împart în genuri, de aceea putem constata că traducătorii de poezii, proză, piese întâmpină unele dificultăți specifice. Lucrul traducătorului textelor literare presupune o cercetare profundă a curentului literar din care face parte textul, studierea altor lucrări care au fost scrise de același autor, maniera și stilul său individual. Studentul realizează că un bun traducător literar trebuie să fie un scriitor și poet talentat. Astfel, la traducerea textelor literare trebuie să se țină cont de următoarele etape:

- informarea despre viața autorului, despre epoca în care a trăit, evenimentele care au marcat viața scriitorului. Aceast lucru îl va ajuta pe potențialul traducător să înțeleagă mai bine stările sufletești și ideile autorului;
- citirea operei într-o ediție comentată. Aceasta îl va ajuta să înțeleagă mai bine textul, să consulte opiniiile și comentariilor unor filologi, lingviști și critici literari, să analizeze mai multe păreri. Prin citirea atentă și analizarea profundă a diverselor idei, mesajul textului poate fi redat într-o variantă de traducere adecvată;
- analiza stilului operei;
- citirea textului tradus unui vorbitor nativ al limbii. Acest fapt poate ajuta la descoperirea a ceea ce sună fals, ajută la eliminarea expresiilor nepotrivite pentru redarea corectă a mesajului;
- analizarea semantică a expresiilor frazeologice.

Traducerea textului literar este un lucru foarte dificil și presupune multă lectură și experiență în domeniu. La traducerea textelor literare trebuie să se țină cont de principiul de registru stilistic. Deseori în textele literare autorul folosește diferite proverbe, zicători, frazeologisme și.a. Ele pot prezenta o dificultate pentru traducător, nu pot fi evitate în traducere, deoarece joacă un rol important în comunicare, ele sunt acele unități lingvistice care ne vorbesc despre anumite comunități lingvistice și fac vorbirea mai expresivă. Deseori frazeologismele din limbajul sursă pot avea aceeași formă cu unele frazeologismele din limbajul ţintă, însă pot exprima sensuri diferite. De exemplu, „*to lead somebody by the nose*” exprimă o dominație totală a unei persoane asupra alteia, pe când expresia română „*a duce de nas*” înseamnă a amăgi, a induce pe cineva în eroare. Frazeologismele pot avea o formă asemănătoare, cu unele mici diferențe. Ele pot însă semnifica lucruri complet diferite. Spre exemplu, frazeologismul „*tu pull the devil by the tale*” poate fi încurcat cu frazeologismul „*a ține pe Dumnezeu de mâna*”. În primul caz, se are în vedere o situație primejdioasă, dar celălalt frazeologism indică un noroc, succes.

În procesul traducerii proverbelor, zicătorilor și expresiilor idiomatice, traducerea trebuie să fixeze atenția asupra următoarelor aspecte: sensul figurat, sensul literar, caracterul emoțional, registrul.

Chiar dacă aceste expresii reprezintă dificultăți la traducere, deoarece ele depind foarte mult de situațiile în care sunt folosite, trebuie să se țină cont de următoarele procedee:

- Identificarea unui frazeologism cu același sens, însă diferit ca formă. Acest lucru poate fi aplicat în cazul în care limbajul ţintă nu dispune de un frazeologism exact, cu aceleași cuvinte ca și în frazeologismul din limba sursă. Însă există altul, diferit ca formă, dar care exprimă aceeași idee și este potrivit în contextul dat.
- Găsirea unui frazeologism identic din limba ţintă, care va fi la fel și după formă și după sens.
- Utilizarea unei explicații. Acest lucru se folosește de obicei în cazul în care o expresie își pierde expresivitatea la traducere. În această situație este mai bine a utiliza expresia originală, explicând-o printr-o paranteză sau printr-o trimitere la subsol.

Dobrogeanu-Gherea spune: „A traduce înseamnă a crea” [4]. În ce privește calitățile traducătorului, Ghorea afirmă despre traducător că acesta „trebuie să îmbine în sine extrem de multe calități dintre cele mai diferite. În primul rând el însuși trebuie să fie poet. El trebuie să aibă acea intuiție poetică deosebită, care-i va ajuta să observe și să perceapă frumusețile operei, să reproducă în imagine minunatele tablouri zugrăvite de poet ... să simtă ceea ce-a simțit el în inspirația sa, să se pătrundă de spiritul acestuia, să trăiască acea viață, care l-a preocupat atât de mult pe poet ... Limba din care traduce, bineînțeles, trebuie să-i fie cunoscută la perfecție. Ba mai mult chiar – traducătorul trebuie să cunoască cât se poate de bine limba, în care traduce”[5]. Pentru conștientizarea efortului intelectual pe care va trebui să-l exerceze un potențial traducător în cadrul activităților practice este plauzibilă următoarea comparație. Un traducător seamănă cu cineva care-și face bagajele. Ține valizele deschise în fața sa, pune un obiect în ele, apoi își zice că poate ar fi mai util altul, scoate obiectul, dar îl pune înapoi, pentru că, gândindu-se mai bine, este indispensabil. În realitate, va exista întotdeauna acel ceva care scapă traducerii, iar arta traducătorului constă

în a nu lasă nimic să se piardă, susține Marguerite Yourcenar (2). Procesul de traducere este unul complex, necesitând cunoștințe și abilități practice, care formează și dezvoltă prin antrenare competențe.

BIBLIOGRAFIE:

1. Bantaș A., Croitoru E., *Didactica Traducerii*, Teora, București, 1999.
2. Christiane Nord, *Text Analysis in Translation, Model for Translation-Oriented Text Analysis*, New York, 2005.
3. Lungu Badea, Georgiana, *Teoria culturilor, teoria traducerii*, Timișoara, Editura Universității de Vest, 2004.
4. Nida, E.A., *Toward a Science of Translating, with special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*, Leiden, Brill, 1964.
5. www.Aforisme.Ro Traducere.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОЦЕННОСТЕЙ И ЭТНОЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лилиана Томилин, докторантка
Тираспольский Государственный Университет

Abstract: This article is about the formation of ethnic values and ethnic values in the conditions of an additional education, the relevance of the problem of the formation of ethnic values for inmates of children's homes.

Key-words: ethnic values, ethnic values in the conditions of an additional education.

Интерес к ценностям и ценностным ориентациям личности и общества возрастает в кризисные, переломные этапы исторического развития, когда объективно повышается потребность в их всестороннем осмыслиении.

Представление о содержании общечеловеческих ценностей складывалось ещё в античной философии, однако понятие ценности было введено в философию только в 60-е годы XIX века.

В современном обществе проблема ценностей стала объектом междисциплинарных исследований. Понятие «ценность» интерпретируется в философских, социологических, психологических, педагогических, культурологических и обществоведческих исследованиях. Ценность как научная категория относится к числу общенациональных понятий, сущность которой в общей аксиологии представлена как значимость, полезность, направленность, необходимость.

Ценостные ориентации являются важнейшими качествами личности, и составляют основу направленности её деятельности, отражают отношение человека к себе, окружающему миру и другим людям. Ценостные ориентации – признак социально зрелой личности, её жизненной позиции.

В основополагающих государственных документах выдвинута задача сохранения исторической преемственности поколений, развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов, проживающих в нашей стране.

Впервые за последние 20 лет перед школьным образованием поставлена задача **формирования системы ценностей**, которые транслируют и развиваются традиции собственного государства – это идеологический фундамент нового государственного образовательного стандарта.

Ценности, ценностные ориентации в целом и **этноценности и этноценостные ориентации** в частности, являются важнейшей характеристикой личности, составляют основу её деятельности, отражают отношение человека к себе и к людям другой национальности.

Научное осмысление терминов «*этнические ценности*», «*этнические ориентации*» началось сравнительно недавно, чем объясняется недостаточное их толкование в литературе.

Понятие «*этнические ценности*» указывает на склонность человека воспринимать и оценивать различные феномены на основе культурных стереотипов своей этнической группы. Этнические ценности, как составляющие общечеловеческих культурных ценностей, подразумевают ценности национальной культуры, указывающие на национально-культурные предпочтения в этнической социализации подростков; они – совокупность культурных традиций этноса, которые выделяются самим народом как специфичное историческое и культурное наследие.

Этноценостные ориентации – это предпочитаемые, принимаемые и отражаемые в сознании этнические идеалы, ценности и нормы, сохраняющиеся в основных чертах и активно детерминирующие развитие этноса.

Приоритетным вектором формирования этноценостных ориентаций является *этническое самосознание* личности.

Этническое самосознание – это одна из форм социальной идентичности, чувство принадлежности к этнической группе (народу), проявляющееся на индивидуальном и групповом уровне, осознание своего права на свободное независимое существование.

Особенно актуальна проблема формирования этноценостей и этноценостных ориентаций для воспитанников детских домов. Официальная статистика констатирует ежегодный рост числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

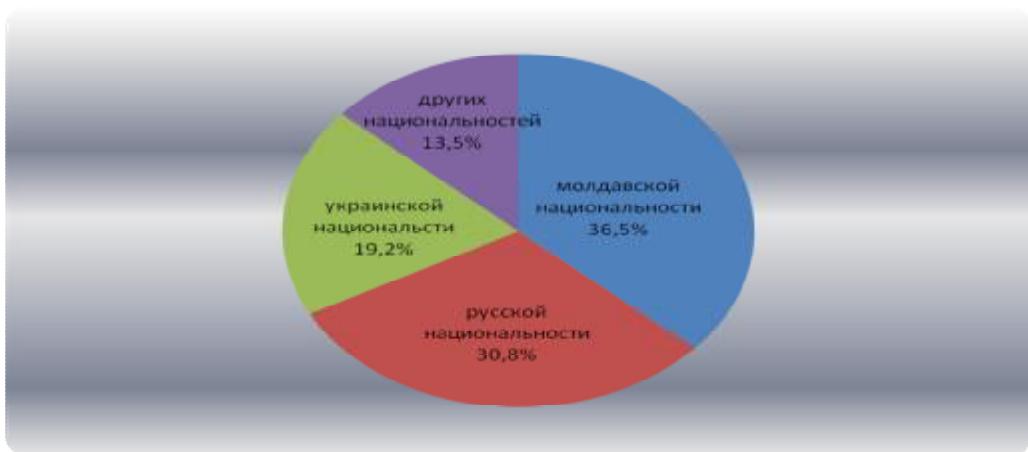
Помимо индивидуально-психологических особенностей, воспитанники детских домов имеют и характерные этнопсихологические качества, которые сказываются на процесс формирования этноценостных ориентаций.

Детский коллектив детского дома, как правило, полигэтничный, что откладывает отпечаток на межличностные отношения.

Несмотря на то что коллектив нашего детского дома – многонациональный коллектив, мы не можем точно распределять детей по их национальной

принадлежности (национальность дети выбирают сами по достижению шестнадцатилетнего возраста, если родители имеют разную национальность). Если гипотетически предположить национальную принадлежность воспитанников нашего детского дома, статистически это будет выглядеть так: 36,5% (38 детей) являются представителями молдавской национальности, 30,8% (32 ребенка) – русской национальности, 19,2% (20 детей) – украинской национальности и 13,5% (14 детей) являются представителями гагаузского, болгарского, узбекского и других этносов.

Таким образом, национальный состав может выглядеть примерно так:



Эти данные не являются неизменными, так как постоянно происходит миграция: одни дети уходят, а другие приходят.

В условиях разнородной этнической среды подрастающая личность оказывается на рубеже разных культур и, как следствие, перед ней встают две стержневые персонально значимые задачи – это становление и/или сохранение своей этнической идентичности и адаптация в полигэтнической среде.

В реализации процесса формирования этноценностных ориентаций важное место отводится *этнической педагогике*.

Этнопедагогика рассматривается не как педагогика отдельного этноса, а как педагогика этносов, то есть акцент ставится на *полигэтническое образование*.

Процесс формирования этноценностных ориентаций в условиях детского дома определяют многие факторы, представляющие собой совокупность материальных, общественных, духовных явлений и процессов.

Таким образом, мы можем выделить следующие основные группы факторов:

- факторы, связанные с последствиями возникновения сиротства;
- факторы, связанные с личностными особенностями воспитанников;
- факторы, связанные с организацией всего воспитательного процесса в детском доме;
- факторы, связанные с организацией жизнедеятельности в учреждении закрытого типа как детский дом;
- социальные факторы.

В концепции модернизации образовательной системы детских домов определены важность и значение *дополнительного образования* детей-сирот как необходимое звено в воспитании многогранной личности, подчёркнута важнейшая роль детского дома как одного из определяющих факторов в формировании этноценостных ориентаций воспитанников.

Дополнительное образование – это мотивированное образование, выходящее за рамки основного образования, позволяющее человеку в познании и творчестве максимально реализовать себя, предметно самоопределиться предметно, социально, профессионально, личностно.

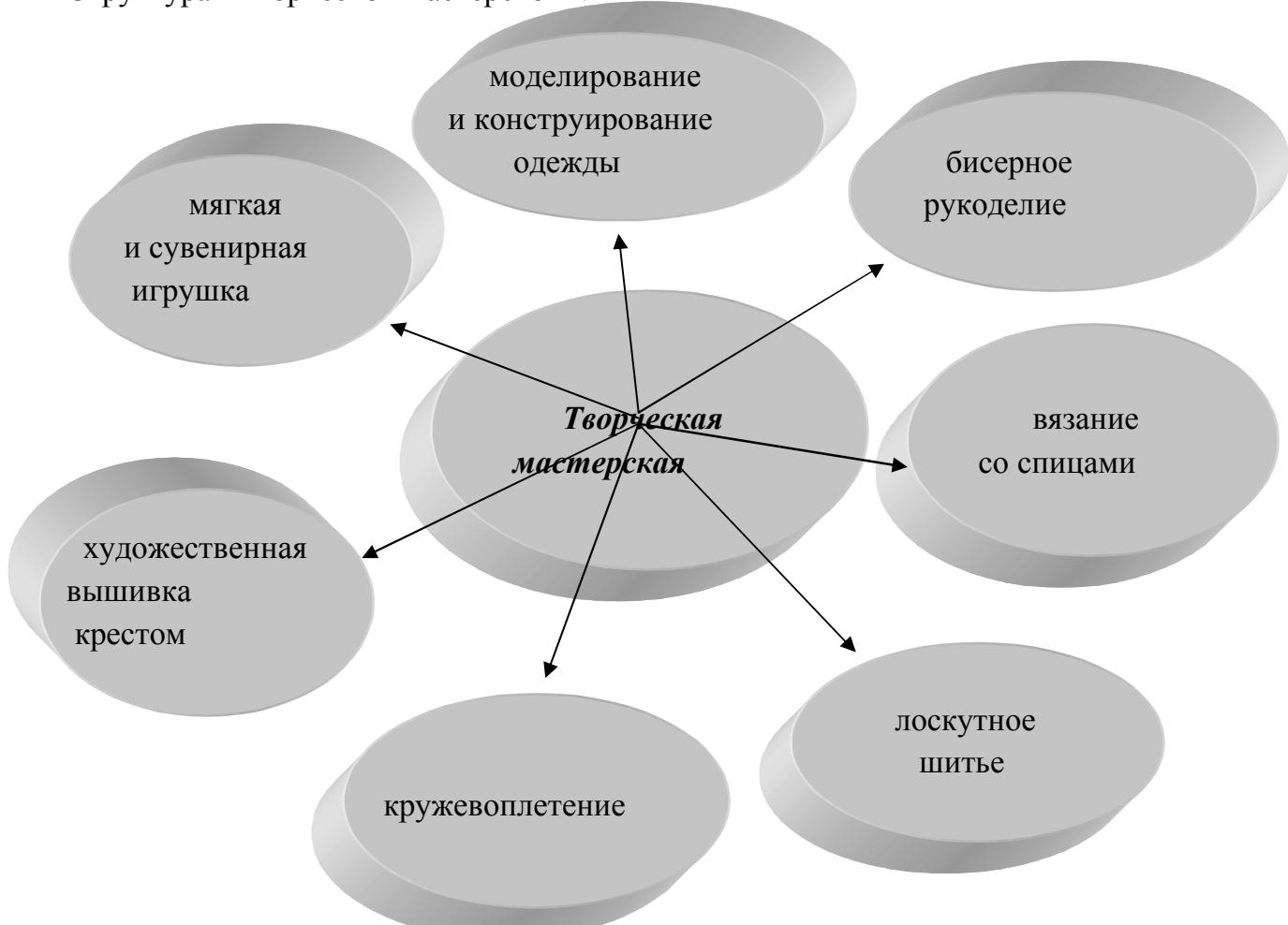
В условиях детского дома система дополнительного образования, на наш взгляд, наиболее актуальна, так как воспитанникам детского дома присущи неустойчивые интересы, низкая мотивация к любому виду деятельности.

Наше участие в формировании этноценостных ориентаций была сконцентрирована в работе «Творческой мастерской».

«Творческая мастерская» - это одна из самых демократичных форм организации воспитательно-образовательного процесса, так как каждому ребёнку предоставляется возможность для удовлетворения своих желаний и потребностей в творчестве.

Декоративно-прикладное творчество является почвой и основой любой национальной культуры. Использование элементов декоративно-прикладного творчества в формировании этноценостных ориентаций в «творческой мастерской» обуславливает успех в личностном становлении воспитанников.

Структура «Творческой мастерской»:



Каждый из составляющих видов деятельности «Творческой мастерской» направлен на формирование этических ценностей.

Бисерное рукоделие как вид домашнего рукоделия и декоративно-прикладного искусства существует давно. Бисер существует по векам и странам, бисерные изделия могут рассказать о том, как жили люди в далёкие времена, какими были их вкусы, традиции, обычаи. Бисер не только хранит прошлое, но и меняется и развивается вместе с человечеством. Вышивание картин бисером, нанизывание бисера вызывает живой интерес у детей-сирот. Занятия способствуют развитию художественного вкуса, пробуждению фантазии, любознательности.

Моделирование и конструирование одежды, наряду с обучением детей навыкам швейного дела, помогают им ориентироваться в водовороте моды. Они знакомятся с техникой моделирования и конструирования современной одежды (блузки, юбки, брюки, костюмы), национальных костюмов различных народов, учатся использовать народные традиции в современном костюме.

Художественная вышивка крестом – яркое неповторимое явление национальной культуры, изучение которого способствует формированию у детей интереса к народной вышивке, художественным традициям народов нашей страны, обучению искусству вышивания, выполнению различных эскизов, видов орнаментов и др.

Вязание спицами формирует и совершенствует умения и навыки вязания, развивает трудолюбие и усидчивость. Дети получают знания об истории вязания, об истории народного творчества, у них пробуждается интерес к народной культуре, традициям и обычаям, формируется художественный вкус и общая культура.

Кружевоплетение формирует и развивает навыки вязания крючком. Дети приобретают навыки вязать крючком салфетки, скатерти, воротнички, манжеты.

Лоскутное шитьё – один из видов народного искусства, вобравший в себя все лучшие традиции крестьянского декоративно-прикладного творчества. Дошедшие до наших дней традиции лоскутного орнамента кропотливо создавались на протяжении сотен лет и превратили лоскутное шитьё в отдельный вид декоративно-прикладного творчества. Лоскутные одеяла, коврики - «кругляши», дорожки, подушки, панно – это далеко не всё, чему дети научатся творить своими руками.

Изготовление мягкой игрушки, сувенирной игрушки - это один из древнейших видов народного творчества, история любой игрушки связана с историей своего народа. К концу деятельности дети умели создавать кукол в национальных костюмах, кукол-героев любимых национальных сказок.

Программа «Творческой мастерской» направлена на развитие в ребёнке детского дома способности к творчеству и знания своих корней через создание своими руками различных изделий, которые могли бы украшать интерьер, стать подарками, возможным заработка, а значит приносить радость не только себе, но и окружающим.

Реализация каждого направления «Творческой мастерской» имеет общую последовательность:

1. «Возвращение к истокам» (знакомство с историей возникновения данного вида рукоделия, демонстрация изделий).
2. «Мы тоже можем мастерить» (знакомство с материалами, инструментами, инструкцией по выполнению работ).
3. «Народные умельцы» (рассказы о народных умельцах родного края, оформление альбомов, участие в оформлении музея детского дома).
4. «Мастерство наших рук» (демонстрация выполненных работ, выставки, конкурсы).

Процесс формирования этноценностей и этноценостных ориентаций длительный и сложный, так как воспитанники детских домов отличаются низким уровнем сформированных ценностных ориентаций на образование, труд. Однако это педагогически управляемый процесс, если учитывать факторы возникновения сиротства, особенности личностного развития, возрастные особенности и правильно ориентированную деятельность.

Наряду с формированием этноценностей и этноценостных ориентаций в деятельности «Творческой мастерской» происходит подготовка воспитанников к реальной жизни.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса [Текст] Ю.В.Бромлей – М.,1983.
2. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учеб.для студ. сред. высш. пед. учеб. заведений. – М.: изд. Центр «Академия», 1999.
3. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинированное понятие: опыт многомерной конструкции [Текст] / Д.А.Леонтьев / Вопросы философии. – 1995. - №4.
4. Богадельникова М.А. Специфика народного творчества как фактор воспитательно-образовательного потенциала этнопедагогики и её реализации [Текст]/ М.А.Богадельникова / Этнопедагогика на рубеже нового тысячелетия: проблемы и перспективы. – Часть2 – 2002.
5. Богданова Р.У. О развитии образовательного процесса в системе дополнительного образования детей / Р.У. Богданова // Внешкольник. – Ярославль. – 1998. - №8.

ASPECTUL METODOLOGICO- MANAGERIAL AL CERCETĂRII ȘTIINȚIFICE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIONAL

Oleg Bursuc, dr. în științe ale educației

Alexandra Bursuc, Liceul „M. de Cervantes”, grad didactic superior

Vasile Untu, lector superior, master în management, Universitatea din Tiraspol

The Methodology of Scientific Research in Education

Abstract: Realization of research in the field of education is a process with high complexity. For increasing level of credibility of scientific investigation is recommended to apply more methods, tools, strategies. The responsibility for organizing all these

components is laid upon methodology of scientific research. Methodology of scientific research represents an organized system of principles, rules, norms, explanations towards to the organization and realization of research and multitude of methods used in research.

Research starts with research project that serves as guide for researchers, and is drawing strategic directions of investigation. A research project may include the following components:

- Research theme
- Formulation of goal and objectives
- Documentation related to bibliographic research issues
- Formulation of hypothesis / hypothesizes of research
- Choice of sample, determining the activities of the research and selection methods used at each stage
- Establishing the necessary resources to carry out research
- Collecting data, conducting scientific experiments (an alternative scenario)
- Processing and interpretation of data, issue findings, highlighting opportunities for exploitation of research results
- Drafting and dissemination of research results

In that article we present our vision on all of those components. Hopefully that information will be useful for professional researchers, managers of educational institutions, professors, students and teachers.

Key-words: methodology of scientific research, research project, strategic directions of investigation.

Argument

Pe parcursul evoluției civilizației umane s-a acumulat o anumită experiență ce se referă la procesul educațional. De asemenea a existat în permanență tendința de ameliorare a calității învățământului. Inițial, acest proces purta un caracter simplist ce se limita la transmiterea experienței de la un dascăl la altul. Odată cu progresul gândirii umane în procesul de obținere a unor relații ce descriu educația se apelează tot mai hotărât la metodele logice și filosofice preluate din domeniul cunoașterii. Faptele și concluziile acumulate formează treptat anumite sisteme care necesită o aranjare logică și o anumită argumentare sau contraargumentare științifică. Apare necesitatea de verificare, de experimentare a unor ipoteze, deduse fie în mod empiric, fie în mod teoretic, în scopuri de stabilire a unor relații referitoare la procesele educaționale, de prognozare a unor efecte ca urmare a unor intervenții educaționale, de identificare a altor oportunități de dezvoltare și de eficientizare a domeniilor educaționale, de deschidere a noi direcții strategice ale științelor educației.

Înaintarea progresivă în logica acestui proces a condus, în final, la necesitatea de formare a nucleului cercetării științifice din domeniul educațional. Se consideră că “*cercetarea este transformarea controlată sau dirijată a unei situații nedeterminate într-o care este astfel determinată în distincțiile și relațiile ei constitutive, încât convertește elementele situației originare într-un tot unificat.*” (4, p.186). Această tratare a cercetării

implică elementele de bază metodologică și manageriale de realizare a cercetării științifice în domeniul educațional.

Actualmente, desfășurarea unei cercetări educaționale se prezintă ca un proces complex ce solicită vaste cunoștințe din diverse domenii de activitate umană, cum ar fi pedagogia, sociologia, psihologia, filosofia, statistică, logica etc. Practicarea unilaterală a unor metode de cercetare nicidcum nu ne poate oferi o imagine suficient de veridică asupra realității educaționale. În scopul sporirii gradului de credibilitate este necesar ca în cercetare să fie folosite mai multe mijloace și metode posibile. Această utilizare nu se recomandă să aibă un caracter haotic, ci trebuie să fie structurată conform anumitor criterii. Sarcina de ordonare revine metodologiei cercetării științifice, care poate fi considerată o totalitate funcțională deschisă spre noi achiziții. Ea este constituită din ansamblul de principii normative, de reguli, de note explicative referitoare la organizarea, desfășurarea, totalizarea activității respective, pe de o parte, și mulțimea metodelor utilizate, pe de altă parte.

Din studiul literaturii de specialitate pot fi evidențiate următoarele tipuri de cercetare educațională:

- **Cercetări fundamentale** - abordează problemele educative cu caracter teoretic pe termen lung, probleme ce vor sta la baza anumitor reforme cardinale în procesul educațional.
- **Cercetarea aplicativă** - analizează problemele educației curente, asigură perfecționarea învățământului în condițiile actuale în baza rezultatelor obținute prin intermediul cercetării fundamentale.
- **Cercetarea operatională** - asigură corelațiile dintre cercetările fundamentale și cele aplicative.

Cercetarea în domeniul educațional se desfășoară conform proiectului de cercetare, care servește drept ghid al activității colectivului de cercetători. Acest proiect managerial trasează direcțiile strategice de desfășurare a cercetării și include mai multe componente. Practica cercetării și literatura de specialitate evidențiază următoarele componente pentru domeniul de cercetare:

- Stabilirea temei cercetării.
- Formularea scopului și a obiectivelor cercetării
- Documentarea bibliografică referitoare la problematica cercetării
- Formularea ipotezei/ipotezelor cercetării
- Alegerea eșantionului, stabilirea activităților din cadrul cercetării și alegerea metodelor utilizate la fiecare etapă
- Stabilirea resurselor necesare pentru realizarea cercetării
- Colectarea datelor, desfășurarea experimentului științific (un scenariu alternativ)
- Prelucrarea și interpretarea datelor, emiterea concluziilor, evidențierea oportunităților de valorificare a rezultatelor cercetării
- Redactarea și diseminarea informațiilor esențiale rezultate din cercetare

Din aceste componente vom examina componentele „organizatorice” ale procesului de cercetare, care cuprind stabilirea temei cercetării, formularea scopului și a obiectivelor cercetării, documentarea bibliografică referitoare la problematica cercetării, formularea ipotezei cercetării, alegerea eșantionului și a metodelor și stabilirea activităților din cadrul cercetării.

Formularea temei cercetării

Tema reflectă problema care urmează să fie studiată. Profesorul universitar D. Patrașcu accentuează că „problema reprezintă formulările inițiale, prealabile ale condițiilor contradicțiilor, întrebărilor, necesare pentru a formula o sarcină de cercetare, inclusiv cercetarea/creația psihopedagogică” (8, p.72). În acest scop, pentru a stabili căt mai relevant tema cercetării se recomandă să se realizeze o procedură de cartografiere a situației în domeniul supus investigației. Inițial se recomandă să se realizeze o succintă inventariere a succeselor, progreselor din domeniul investigat. Accentul se va plasa pe identificarea acelor succese care au la bază factorii umani, succese derivate din conjugarea eforturilor diferitelor categorii de actori sociali implicați în domeniul respectiv. Se vor clarifica factorii de decizie care au avut un rol pozitiv în realizarea succeselor respective. Se vor accentua oportunitățile de valorificare a acestor succese în investigația care urmează să fie realizată. Ulterior se vor analiza succint factorii (externi și interni) care frânează progresul în domeniul respectiv sau care creează anumite dificultăți. De obicei, aspectul cantitativ al factorilor ce frânează progresul sau al dificultăților cu care se confruntă structurile educaționale este semnificativ, iar posibilitățile de realizare a cercetărilor sunt oarecum limitate. Din aceste considerente se recomandă să fie realizată o prioritizare a componentelor respective. În urma prioritării obținem o ierarhie a factorilor care ar merita să fie minimizați sau a dificultăților care merită soluționate. În consecință, după aceste prioritări se aleg domeniile de intervenție investigațională prioritare și în baza acestei decizii se formulează tema de cercetare. Este relevant ca tema cercetării să fie atractivă și utilă pentru cei care vor realiza investigația, deoarece personalul implicat va activa mai performant în cazul prezenței unei motivații intrinseci. Se recomandă ca formularea temei să aibă un caracter incitant, atrăgând atenția potențialilor beneficiari sau valorificatorii ai rezultatelor cercetării.

Formularea scopului și a obiectivelor cercetării

Scopul reprezintă o expunere generală, o declarație, o afirmație scrisă a ceea ce cercetătorii își propun să realizeze ca produs final al cercetării. Scopul trebuie să fie formulat laconic, dar destul de explicit și să redea exact intenția cercetătorilor. Se recomandă ca formularea scopului să conțină și un anumit nivel de provocare pentru a suscita interesul potențialilor beneficiari. O formulare clară a scopului va facilita derivarea obiectivelor și ulterior organizarea activităților de cercetare. Se vor evita formulările vagi, excesiv de generale precum și expresiile care nu au o finalitate bine determinată, cum ar fi „Investigarea situației”. Se recomandă ca scopul să aibă o expresie constructivistă, care este exprimată prin combinații de tipul: a descoperi, a evalua, a stabili corelațiile dintre, a demonstra validitatea, a identifica oportunități de eficientizare, a dovedi prioritatea etc.

Obiectivele reprezintă elemente specifice (cuantificate), derivate din scopului cercetării. Ele vin să precizeze la nivel de intenție, de deziderat traiectul de realizare a scopului pe care și-l propune cercetătorul. Se recomandă ca formulările obiectivelor să fie Specifice, Măsurabile, Relevante pentru realizarea scopului, Realizabile (în conformitate cu cerințele SMART). Obiectivele trebuie să posede posibilitatea de urmărire a realizării lor în timp. Din aceste considerente, obiectivele bine formulate trebuie să exprime clar următoarele cerințe: Ce se va realiza ?, Cine va fi capabil să realizeze obiectivul respectiv ?, Cum se vor realiza obiectivele ?, Când se vor realiza ceea ce ne planificăm să fie realizat ?.

Astfel, se poate presupune că Scopul exprimă viziunea cercetătorului asupra a ceea ce el vrea să realizeze ca produs final al cercetării, iar obiectivele descriu intențiile specifice (cuantificate) de activitate ale cercetătorului pentru realizarea scopului.

Documentarea bibliografică referitoare la problematica cercetării

Documentarea bibliografică nu are un cadru temporar închis și nici nu pretinde a avea un loc fix în ierarhia componentelor cercetării. Aceasta este un proces continuu care își are valoarea, rostul și necesitatea înainte de inițierea cercetării, în timpul realizării ei și după ce cercetarea a fost deja finalizată. Totuși, odată ce au fost stabilite obiectivele de cercetare, o redocumentare bibliografică este absolut necesară. În cazul lipsei acestei documentări riscăm să irosim resurse semnificative pentru a realiza produse care (posibil) deja nu mai prezintă elemente de inovație sau să avem o prestanță destul de modestă în raport cu expectanțele față de o adevărată cercetare în domeniul educațional. În ultimul timp, grație conexiunii la Internet, oportunitățile de realizare a unor serioase studii bibliografice au devenit pur și simplu impresionante. Astfel că cercetătorilor nu le rămâne decât să valorifice din plin aceste oportunități.

Formularea ipotezei/ipotezelor cercetării

Ipoteza reprezintă o prezumție științifică referitoare la impactul pe care îl așteaptă și ca rezultat al implementării inovației sau la fenomenele specifice investigației, la relațiile sau diferențele dintre două sau mai multe variabile ce caracterizează inovația. Ipoteza se formulează în strictă concordanță cu scopul și obiectivele cercetării. Din aceasta rezultă că Ipoteza trebuie să fie formulată clar, explicit, fără ambiguități. Ipoteza trebuie să se refere la fapte observabile și să fie verificabilă. Ipoteza trebuie să se refere atât la variabile dependente, cât și la variabile independente. Din aceste considerente este rațional ca înainte de formularea ipotezei să realizăm un calitativ studiu bibliografic și o succintă investigație în teren. În cazul în care ipoteza se adverește, rezultă că inovația investigată merită să fie multiplicată în interiorul sistemului. Însă nu este dramatic dacă ipoteza nu se adverește. Această constatare negativă de asemenea contribuie la progresul științific, deoarece a dovedit că o oarecare intervenție/initiativă nu a condus la rezultatul scontat. Prin aceasta se va facilita calea ulterioarelor cercetări, care își vor concentra resursele, energiile și eforturile pe alte direcții/oportunități de investigație.

Vom aduce câteva exemple de formulare a ipotezei:

- Aplicarea managementului participativ în instituțiile educaționale asigură sporirea eficienței instituțiilor respective,

- Aplicarea managementului participativ în instituțiile educaționale contribuie la sporirea nivelului de satisfacție a beneficiarilor instituțiilor și la fortificarea relațiilor cu partenerii instituțiilor

Alegerea eșantionului, stabilirea activităților din cadrul cercetării și alegerea metodelor utilizate la fiecare etapă

Un eșantion se constituie dintr-un număr de unități selectate din rândurile aceleia populații care face obiectul cercetării. Termenul de populație are un sens deosebit în eșantionare. El poate reprezenta atât ființe, cât și instituții, organizații. Se disting două mari modalități de eșantionare:

- Eșantionare aleatoare (probabilistică);
- Eșantionare nealeatoare (empirică, la întâmplare) sau pe baza de raționament.

Eșantionarea aleatoare reprezintă acea tehnică ce oferă aceleași șanse tuturor unităților de populație supuse investigației. Frecvent, acest procedeu se realizează prin tragere la sorti. Eșantionarea nealeatoare reprezintă acea tehnică care presupune că selecția are un caracter arbitrar și se bazează, în primul rând, pe judecata personală a cercetătorului, presupunând o alegere rezonabilă.

Alegerea metodelor de cercetare presupune și anumite competențe în atingerea scopului propus. „Metoda este activitatea reglementată care duce la atingerea unui anumit scop. Numai datorită folosirii diferitelor metode activitatea umană poate fi eficientă. F. Bacon sublinia rolul esențial al metodei, comparând-o cu un felinar care luminează calea drumului, iar P. Laplace menționa că studierea metodei utilizate de savant pentru a obține un anumit rezultat nu este mai puțin importantă pentru știință decât rezultatul.” (7, p.79).

Una din cele mai frecvent utilizate metode de cercetare este **observatia**. “*Observația este o metodă principală de investigație directă care se manifestă ca un act sistematic de urmărire atentă a procesului instructiv-educativ, în ansamblul său, ori diversele lui laturi, aspecte, situații, fără a se aduce nici o modificare acestuia din partea cercetătorului*” (1, p.325). În funcție de scop și de durată fenomenului cercetat deosebim două tipuri principale de observații științifice: de scurtă durată și de lungă durată.

O altă metodă importantă de cercetare este **experimentul** educațional. Acesta este considerat o metodă principală de investigație. El presupune modificarea fenomenului pedagogic pe care îl cercetăm, creându-se condiții specifice de apariție și desfășurare în mod repetat. Frecvent, el este orientat și controlat cu scopul de a dezvăluia cu mai multă claritate cauzele, efectele și legitățile sale interne pentru a fi utilizate în modificarea productivă a calității proceselor educaționale sau a unor componente ale acestuia. În funcție de condițiile desfășurării experimentului distingem două categorii principale de experimente: **natural** și **de laborator**. În condițiile experimentului natural, cercetătorul manevrează câteva variabile după un plan prestabilit, dar în mediul școlar existent. Experimentul de laborator se desfășoară în laboratoarele de pedagogie/psihologie experimentală, organizate după alte criterii decât școlile. În acest caz se minimalizează influența factorilor aleatorii, creându-se astfel condiții favorabile pentru analiza intensivă a variabilelor cercetate, precum și pentru realizarea unui control riguros al evoluției fenomenului studiat.

Destul de frecvent se utilizează în cadrul diferitelor investigații **anchetele**. Ancheta este o metodă de cercetare ce constă din răspunsurile date de subiecți la o serie de întrebări în legătură cu o anumită temă, scrise pe un formular special. Anchetele pot fi aplicate unui număr mare de subiecți fără a respecta strict condițiile spațiale sau temporale. Structura chestionarului de anchetă cuprinde:

- o succintă introducere în care se formulează clar și concis scopul anchetei;
- regulile de completare a chestionarului;
- întrebările la care trebuie să răspundă subiecții anchetați. Fiecare întrebare este însotită de itemul și eventual punctajul conform căruia urmează să fie înscrise în tabelul de prelucrare.

În unele anchete pot fi utilizate și întrebări deschise, la care respondentul trebuie să expună într-un mod laconic opinia sa asupra problemei investigate. O chestiune, care ridică probleme și care așteaptă încă o rezolvare operativă, după părerea noastră, este găsirea unor soluții de prelucrare rapidă și corelare validă a informațiilor obținute în cadrul anchetării.

Interviul este o formă de investigație științifică, dominant orală, realizată pe baza unor întrebări pe care le formulează cercetătorul. Se recomandă ca interviul să nu aibă un caracter rigid. O astfel de discuție oferă condiții bune de obținere a unor date reale privind aspectul educațional de care ne preocupăm. În scopul micșorării subiectivismului se recomandă să fie interviewate mai multe persoane, iar datele obținute să le corelăm cu cele stabilite prin intermediul altor metode de cercetare.

Metoda istorică reprezintă o modalitate de investigație indirectă, de operare cu ajutorul documentelor pedagogice istorice. “*Cercetarea istorică presupune analiza și interpretarea problemelor de învățământ actuale prin prisma condițiilor trecute care le-au determinat și care le-au influențat progresivitatea*”. (6, p. 211)

Prin **metoda comparată** se întreprinde analiza și interpretarea comparativă a structurii, conținutului și tehniciilor educaționale din diferite țări, regiuni geografice sau a diferitelor populații țintă.

Studiul de caz este o metodă orientată spre investigația unui element izolat din perspectiva unor multiple puncte de vedere. Metoda este recomandată a fi utilizată în special la studierea individuală a unor elevi care constituie “cazuri” sau excepții.

Studiul documentelor școlare constă în analiza documentelor ce reflectă activitatea educațională (planuri de învățământ, curriculumuri, rapoarte statistice, cataloage, caiete de lucru, alte documente ale instituției sau chiar ale elevilor, numai dacă ele sunt semnificative pentru problema examinată).

Testele pot îndeplini funcții de investigație, de evaluare cantitativă a rezultatelor unor cercetări, precum și de formare, antrenare a unor capacitați ale celor investigați. După gradul de generalitate deosebim teste standardizate și teste nestandardizate. Standardizarea constă în precizarea unor reguli și cerințe privitoare la administrarea testului, înregistrarea și evaluarea rezultatelor lui. Etalonarea constă în elaborarea unei scări, considerate etalon, la care vor fi apoi raportate rezultatele individuale și în funcție de care se vor face

măsurarea și evaluarea acestora. Testul trebuie să îndeplinească anumite calități, cum ar fi fidelitatea, validitatea, economicitatea aplicării.

- Fidelitatea este calitatea care măsoară aceleasi aptitudini sau capacitați ori de câte ori sunt repetate.

- Validitatea ne indică gradul în care un test reușește să măsoare într-un mod cât mai adecvat ceea ce el își propune să determine.

O utilizare tot mai largă își găsesc în ultimul timp și metodele statistice care sunt considerate “modalități de măsurare, modelare și cuantificare matematică a unor date pedagogice. Ele evidențiază variația, frecvența apariției, nivelul înregistrat în cadrul fenomenului educațional, reflectate printr-o serie de indicatori cantitativi”. Importanța metodei matematice statistice este caracterizată prin modelele de gândire matematică care îmbină două forme: gândire „temporală” și gândire „spațială”. Din acest punct de vedere „ne punem legitim întrebarea dacă nu cumva tocmai matematica, metodă de extremă generalizare și totodată concentrare a operațiilor simbolice ale gândirii, nu este cea care ne conduce către „direcția metodologică”, de a putea gândi atât timpul, cât și spațiul”. (10. p. 366)

Stabilirea resurselor necesare pentru realizarea cercetării

Pentru a asigura o eficiență maximă a cercetării este necesar să realizăm o planificare competentă a tuturor categoriilor de resurse care vor fi valorificate:

- Resursele umane
- Resursele informaționale
- Resursele financiare
- Resursele fizice

Pe primul plan al importanței resurselor se află resursele umane. Acordarea unei atenții reduse acestui component poate conduce la numeroase greutăți în realizarea obiectivelor cercetării. Se recomandă să ținem cont de următoarele componente în organizarea resurselor umane:

- Recrutarea rațională a personalului în dependență de obiectivele cercetării (din cauza limitelor de finanțare a cercetărilor ne vom confrunta în permanență cu faptul că nu va fi posibil de angajat un număr optim de personal).
- Identificarea necesităților de formare pentru personalul ce urmează a fi angajat.
- Formarea și dezvoltarea competențelor necesare pentru realizarea cercetării care se intenționează a fi realizată.
- Asigurarea compatibilității personalului ce va realiza investigația.
- Motivarea personalului selectat.
- Organizarea personalului care va realiza activitățile de cercetare.

Planificarea resurselor umane este un proces continuu și sistematic, care trebuie evaluat în continuu, pe măsură ce condițiile interne și externe se schimbă.

Resursele informaționale sunt stabilite în dependență de obiectivele cercetării. Se va atrage atenția asupra diversității de resurse informaționale și a modalităților de achiziționare a acestor resurse.

Planificarea resurselor financiare presupune o activitate de identificare a potențialelor surse de finanțare, de diversificare a surselor respective (deoarece sursele bugetare la capitolul cercetare sunt destul de limitate), de distribuție extrem de riguroasă a resurselor pe domenii de activitate, de menținere a controlului strict asupra dinamicii consumului resurselor respective. Se vor stabili cheltuielile exacte pentru realizarea fiecărei activități. De asemenea se vor stabili din start procedurile de achiziționare competitivă și transparentă a diferitor categorii de bunuri. Se vor planifica procedurile de evidență a resurselor consumate și a procedurilor de raportare a resurselor respective. Un rol deosebit va reveni proceselor de acumulare de resurse pentru realizarea cercetărilor. Pot fi recomandate mai multe surse de acumulare a resurselor financiare: din sistemul bugetar, proiecte de cercetare comune, activități comune cu ONG-uri și.a.

În același timp, inițiatorii investigațiilor științifice trebuie să-și dezvolte **competențele manageriale de realizare a unor activități de advocacy sau lobby pentru a obține resursele financiare expectate**. Pe de altă parte, persoanele implicate în cercetare trebuie să distrugă tot mai hotărât starea de închidere, de izolare și să preia inițiative de colaborare cu instituții de profil din țările care au o susținere semnificativă a cercetărilor în educație. Bineînțeles că aceste deziderate vor solicita de la cercetători eforturi intelectuale semnificative (inclusiv posedarea limbii străine, scrierea de proiecte, stabilirea de parteneriate și.a.).

Resursele fizice reprezintă echipamentele, instrumentele, birotica, mobila, infrastructura care sunt folosite pentru a produce bunuri și servicii. Pentru planificarea resurselor fizice este rațional să se stabilească de la început de ce resurse dispune echipa de cercetare la moment, ce resurse ar fi rațional să fie achiziționate, ce resurse ar fi rațional să fie închiriate.

Colectarea datelor

În procesul de colectare a datelor este important să ne concentrăm pe acele date care ne sunt strict necesare pentru emiterea concluziilor. În cercetări apar o sumedenie de situații care aduc în vizorul investigatorilor impresionante categorii de date.

În cadrul cercetărilor se colectează date ce ar reflecta starea indicatorilor cantitativi și date care caracterizează indicatorii calitativi. Colectarea datelor calitative este mai pretențioasă. Metodele folosite în acest scop sunt mai cronofoage, dau un rezultat relativ subiectiv, necesită mai multe resurse. Dintre acestea pot fi menționate interviurile, focus-grupurile, mesele rotunde, chestionarele cu întrebări deschise etc. Pentru a minimiza subiectivismul în timpul colectării datelor calitative se recomandă ca investigațiile să aibă un caracter complementar. Astfel conceptul de „triangulație” (inspirat din trigonometrie, geodezie) poate fi o soluție în realizarea acestui deziderat. „Triangulația” presupune ca asupra aceluiași subiect să fie investigată opinia, cel puțin, a 3 categorii de respondenți (de exemplu: a) un beneficiar (posibil un părinte); b) un prestator de servicii (posibil un factor educațional); c) un factor de decizie (posibil un funcționar al APL).

Diseminarea rezultatelor

Este important ca rezultatele cercetării să fie valorificate de un număr cât mai mare posibil de beneficiari. În realizarea acestui deziderat, o campanie intensivă de diseminare a

rezultatelor cercetării este absolut binevenită. Pentru a eficientiza procesele de diseminare se recomandă să clarificăm din start anumite detalii referitoare la:

- categoriile de beneficiari către care vor fi diseminate rezultatele cercetării,
- strategiile de diseminare care vor fi aplicate pentru diferite categorii de beneficiari,
- resursele deținute pentru a demara o campanie de diseminare,
- suporturile complementare necesare pentru eficientizarea proceselor de diseminare.

Monitorizarea cercetării

Ținând cont de faptul că cercetările din domeniul educației legate de experimentare sunt efectuate în cadrul colectivităților de copii și cu condiția excluderii unor posibile intervenții de natură antisocială, imorală sau cu un alt caracter ce ar avea sădite efecte negative asupra persoanelor, considerăm că este rațional ca toate cercetările respective să se afle sub un anumit control, recomandabilă fiind și excluderea unei centralizări excesive a cercetării. În acest caz crește probabilitatea apariției unor obstacole burocratice, probabilitatea reorientărilor multiple în direcțiile strategice ale cercetării, probabilitatea tentativelor de influențare asupra rezultatelor cercetării etc. Spre exemplu, dacă “*educația permanentă devine principiul orientativ, sistemul educațional nu mai este posibil să rămână centralizat și monolitic în timp ce se preconizează flexibilitatea, opțiunile, individualizarea și autoînvățarea.*” (3, p. 189)

Considerăm că orice persoană (sau grup de persoane) ce intenționează să desfășoare o cercetare didactică trebuie să cunoască bine atât aspectele clasice ale pedagogiei și psihologiei, cât și teoriile contemporane în domeniu. În același timp, după părerea noastră, trebuie să atragem atenția asupra faptului că în acest caz se poate produce o influență de anumit ordin (autoritatea unor personalități marcante în domeniu, autoritatea unor modele ce și-au găsit deja o aplicare largă în practică, autoritatea și simpatiile teoretice ale conducerilor de grup etc.), acțiune ce va duce numai la o repetare a anumitor constatări, la o completare neesențială a acestora sau la o simplă localizare a unor afirmații deja analizate. În acest caz, știința va progresă destul de modest. În istoria științei sunt cunoscute destule situații când autoritatea unor personalități a stopat elaborarea de teorii corecte.

BIBLIOGRAFIE

1. Bontaș, I., *Pedagogie*, ALL, București, 1995
2. Bohr, N., *Fizica atomică și cunoașterea umană*, (trad.), EDP, București, 1995
3. Dave, R.H., *Fundamentele educației permanente*, (trad.), EDP, București, 1991
4. Dewey, J. *Fundamente pentru o știință a educației*, (trad), EDP, București, 1992
5. Popper, K. R., *Logica cercetării*, (trad.), ESE, București, 1981
6. Stoica, M., *Psihopedagogia personalității*, EDP, București, 1996
7. Țapoc, V, Capcelea, V. *Cercetarea științifică*. Editura ARC 2008, Chișinău
8. Patrașcu,D, Patrașcu, L, Mocrac, A. *Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice*, Știința, 2003.
9. Popa,N, Antonesei, L, Labăr, A,. *Ghid pentru cercetarea educației*, POLIROM, 2009
10. Enăchescu, C, *Tratat de teoria cercetării științifice*, POLIROM, 2007

STRATEGII DE ÎNVĂȚARE PENTRU FORMAREA/DEZVOLTAREA DEPRINDERILOR DE LUCRU INDEPENDENT ALE STUDENȚILOR

Olga Vovnenciu, doctorandă

Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: The present article deals with the topics of the classification of learning strategies and their use in the training/developing of the students' skills of independent work. Ways of using the strategies, obstacles and conditions for maintaining the new strategy were presented. The article revealed the importance of learning strategies in student academic performance.

Keywords: Learning, learning strategies, independent work skills, performance, metacognition.

Scopul instituțiilor de învățământ este de a forma persoane capabile de a acționa adecvat în situații diverse. În accepția ei cea mai largă, *învățarea* reprezintă dobândirea de către subiect a unei experiențe în sfera comportamentului, a unei noi forme de comportament, ca urmare a repetării situațiilor sau exersării. Din perspectiva didactică, *învățarea* este procesul de asimilare a cunoștințelor, de formare a pricerelor și deprinderilor, de formare/dezvoltare a competențelor [1].

Elementul de bază al triadei predare-învățare-evaluare îl constituie în universitate *învățarea*. Drept consecință, procesul de formare trebuie centrat pe student. *Învățarea* nu presupune doar transmiterea de informații transformate ulterior în cunoștințe, ea este un proces amplu care produce modificări în comportamentul studentului. Pentru *învățarea* eficientă trebuie formate deprinderi de *învățare*, iar *învățarea* în profunzime se produce atunci când studentul lucrează independent. La *învățarea* eficientă contează mai mult nu ceea ce se învață, ci cum se învață. De aceea un rol important îl au strategile de *învățare*, care, fiind aplicate corect, formează/dezvoltă deprinderi de lucru independent ale studenților (LIS).

Abordarea conceptuală a strategiilor, metodelor, tehnicielor și procedurilor pe care un student le utilizează în activitatea sa de *învățare* independentă este pe cât de complexă, pe atât de dificil de sintetizat [2].

Strategia didactică reprezintă o linie de orientare pe termen lung privind organizarea educației, un ansamblu complex de metode, tehnici, mijloace de învățământ, forme de organizare a activității, pe baza cărora profesorul elaborează un proiect de lucru cu elevii, în vederea realizării eficiente a *învățării*.

În ciuda varietății de strategii, anumite *caracteristici* sunt comune tuturor:

1. strategiile sunt acțiuni utilizate pentru atingerea obiectivelor particulare;
2. strategiile pot fi selectate și aplicate flexibil, ele implică abilități cognitive și voință motivațională;
3. strategiile sunt deseori tactici asistate social pentru rezolvarea problemelor și devin independente mai ales când sunt legate de sarcini de *învățare* academice.

Strategiile de învățare sunt instrumente cognitive folosite pentru organizarea sistematică a procesului gândirii asociate cu cunoștințe și abilități achiziționate. Strategiile de învățare trebuie văzute ca resurse intelectuale, care oferă celui care învață posibilitatea să planifice, să organizeze, să monitorizeze, să direcționeze și să reflecteze la învățare [3].

Pentru student strategia de învățare reprezintă modul în care el selectează, dobândește, organizează și integrează noile cunoștințe în propria gândire sau în structurile cognitive proprii [4].

Importanța utilizării strategiilor în învățare este relevată de trei idei de bază:

- Studenții, care au succese academice, sunt acei care utilizează strategii diverse și adecvate situațiilor de învățare.
- Studenții trebuie să-și formeze deprinderi de lucru independent, iar pentru a atinge nivelul de autonomie în învățare, ei trebuie să cunoască și să utilizeze strategii de învățare, respectiv de formare/dezvoltare a deprinderilor de LIS.
- Strategiile de învățare achiziționate, altfel spus deprinderile de lucru, vor fi utile studentului de-a lungul întregii vieți, ceea ce favorizează învățarea continuă, reciclarea sau perfecționarea [5].

Strategiile de învățare utilizate pentru formarea/dezvoltarea deprinderilor de LIS au fost grupate în patru categorii:

- strategii cognitive;
- strategii metacognitive;
- strategii afective;
- strategii de gestiune a resurselor.

În continuare, strategiile pentru dezvoltarea deprinderilor de LIS vor fi prezentate sub formă de tabele.

Strategiile cognitive facilitează procesul de înregistrare, de memorare și reactualizare a informațiilor. Aceste strategii sunt diverse și depind de scopul urmărit. Din cercetările recente se disting cinci tipuri de strategii cognitive: memorare, repetare, organizare, generalizare și discriminare. Activitățile (procedeele, tehniciile) efectuate de către student în cadrul fiecărui tip de strategie sunt prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1. Strategii cognitive

Strategii cognitive	Activități realizate de student (procedee, tehnici)
Memorizare, amintire Repetare Selectare	<ul style="list-style-type: none"> • Repetarea, recitirea, revizuirea • Crearea de relații, crearea de asociații mentale, de rețele semantice și imagini mentale • Luarea notițelor, scrierea ideilor principale, sublinierea, încadrarea
Elaborare	<ul style="list-style-type: none"> • Implicarea unei cunoștințe noi, parafraza • Rezumat, sinteză, analogie • Utilizarea cunoștințelor și experiențelor anterioare • Compararea (similitudini, diferențe, opozitii) • Ordinea sau etapele de tratare

	<ul style="list-style-type: none"> • Legăturile logice dintre concepte, dezvoltarea unei scheme de bază • Legătura dintre cunoștințele noi, cele deja achiziționate și experiențele personale • Legăturile teoretico-practice (aplicații) • Mnemotehnici • Formularea întrebărilor • Exemple
Organizare Transformare, integrare, restructurare	<ul style="list-style-type: none"> • Metafore, formularea exemplelor • Organizarea informației • Regrupare și clasificare • Căutarea ideilor principale din text • Clasificarea, ierarhizarea ideilor • Scheme sau diagrame • Liste, seturi, clase, grupe • Orar, plan de acțiune • Rețele ierarhice
Generalizare	<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea exemplelor • Invenția exemplelor • Identificarea asemănărilor
Discriminare	<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea contra-exemplelor • Invenția contra-exemplelor • Identificarea diferențelor

Strategiile metacognitive se referă la comportamentul și raționamentul studentului, care indică că acesta înțelege cum învăță, ceea ce determină alegerea corectă a strategiilor. Strategiile metacognitive și, respectiv, activitățile ce corespund aplicării strategiilor sunt prezentate în tabelul 2.

Tabelul 2. Strategii metacognitive

Strategii	Activități realizate de student (procedee, tehnici)
Planificare	<ul style="list-style-type: none"> • Selectarea scopurilor învățării • Elaborarea unui plan de lucru • Pregătirea pentru actualizarea cunoștințelor anterioare • Estimarea dificultăților de conținut ale învățării • Pregătirea programei • Programarea perioadelor de repaus • Anticiparea informațiilor sau a rezultatelor următe a fi obținute • Determinarea scopurilor

	<ul style="list-style-type: none"> • Prevederea etapelor de urmat • Estimarea numărului și a tipului de informații necesare • Estimarea nivelului de tratare a informațiilor necesare • Estimarea timpului necesar și repartiția lui • Estimarea șanselor de reușită
Revizuire Reglare	<ul style="list-style-type: none"> • Repetitia informațiilor noi • Întoarcerea la lectura textului • Verificarea și confirmarea deducțiilor • Efortul depus în funcție de repartizarea totală a efortului • Reglarea materialului utilizat • Gradele de persistență investite într-o activitate • Decizia luată în funcție de timpul disponibil
Evaluare Control	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluarea • Evidențierea clarității și coerenței informației • Estimarea importanței a diferitor elemente ale informației prin intermediul autochestionării • Identificarea tipurilor de activități cognitive active • Luarea în considerație a progresului și rezultatelor • Evaluarea eficacității și calității activităților cognitive • Anticiparea alternativelor posibile și rezultatelor

Majoritatea modelelor de strategii de control sau auto-reglare metacognitivă includ trei tipuri generale de strategii: *planificare, monitorizare și reglare*.

Strategiile afective permit de a controla sentimentele și emoțiile în timpul studiului și creează un climat psihologic favorabil. În tabelul 3 sunt prezentate strategiile afective.

Tabelul 3. Strategii afective

Strategii afective	Activități realizate de student (procedee, tehnici)
Stabilirea și menținerea motivației	<ul style="list-style-type: none"> • Automotivația și menținerea ei • Formarea <i>eu-lui</i> pozitiv în ceea ce privește competența și eficacitatea • Fixarea de obiective reale • Utilizarea deprinderilor eficiente formate • Referirea la propriile necesități • Cercetarea utilității informației • Identificarea obiectivelor personale de performanță • Crearea unui sistem de recompense

Menținerea concentrației	<ul style="list-style-type: none"> • Concentrarea și menținerea concentrației la efectuarea unei activități • Organizarea resurselor materiale și a mediului de învățare • Evitarea distractorilor • Crearea unui climat de lucru și de studiu sănătos
Controlul anxietății, gestiunea stresului	<ul style="list-style-type: none"> • Gestiunea eficientă a timpului • Relaxare • Gestiunea stresului
Stăpânirea sentimentelor și a emoțiilor	<ul style="list-style-type: none"> • Tratarea conștientă a sentimentelor negative și a procrastinării
Controlul impulsivității	<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea și utilizarea tehniciilor de relaxare • Identificarea și utilizarea tehniciilor de reducere a stresului

În categoria *strategiilor afective* se includ: gândirea independentă, dezvoltarea intuiției cu privire la egocentrism, antrenarea înclinației spre corectitudine, curajul intelectual, perseverența, încrederea în acțiune, strategii de a face față anxietății, limitarea competiției, controlul nevoii de a câștiga [6].

Strategiile de gestiune a resurselor se referă la strategiile pe care studenții le folosesc pentru a controla și a gestiona mediul lor înconjurător. Activitățile realizate de student pentru fiecare dintre strategiile de gestiune a resurselor propuse sunt prezentate în tabelul 4.

Tabelul 4. Strategii de gestiune a resurselor

Strategii de gestiune a resurselor	Activități realizate de student (procedee, tehnici)
Gestiunea resurselor temporale	<ul style="list-style-type: none"> • Gestiunea eficientă a timpului (strategie afectivă) • Elaborarea unui plan de lucru (strategie metacognitivă)
Planificarea și gestiunea timpului	<ul style="list-style-type: none"> • Determinarea orarului de lucru și de studiu • Determinarea planului de lucru și studiu, ținând cont de timp
Organizarea și gestiunea resurselor materiale și a mediului de studiu	<ul style="list-style-type: none"> • Organizarea resurselor materiale și a mediului de studiu • Identificarea informației și a resurselor disponibile • Gestiunea eficientă și adaptată la necesitățile proprii și la stilul propriu
Strategii pentru identificarea și utilizarea de resurse umane disponibile	<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea resurselor umane • Căutarea soluțiilor în caz de dificultate • Utilizarea sprijinului acordat de resurse umane • Consultarea experților

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea resurselor disponibile • Solicitarea ajutorului și sprijinului de la resursele disponibile
--	---

Pentru aplicarea strategiilor la învățarea eficientă se propun trei modalități de utilizare:

1. *Învățarea directă*, care constă în a explica esența fiecărei strategii și a propune modalități de utilizare a acestora;
2. *Modelarea cognitivă și metacognitivă*, care constă în explicarea etapelor de planificare și realizare a unei activități, prin evidențierea controlului realizării activității și comunicarea schimbărilor de comportament;
3. Practica ghidată de feed-back, care propune discutarea situațiilor în care aplicarea strategiei este posibilă sau nu [7].

Obstacolele întâlnite de studenți în utilizarea strategiilor de formare/dezvoltare a deprinderilor de LIS sunt:

1. Concurența cu deprinderile deja formate, mai puțin eficiente, dar care sunt bine conturate și interiorizate. Utilizarea unei strategii noi cere efort și antrenament din partea studentului, de aceea deseori se acceptă acele deprinderi care sunt deja formate;
2. A învăța să faci ceva nu motivează întotdeauna când și pentru ce faci;
3. Utilizarea unei strategii noi nu generează automat adaptarea acesteia al un set de situații. Studenții care folosesc la început strategia respectivă au nevoie de cunoștințe și practică de utilizare a strategiei, de informații specifice privind condițiile de aplicare a strategiei pentru diferite discipline și activități de învățare.

Dintre condițiile favorabile de menținere a noii strategii se pot enumera:

1. Succesul imediat la rezolvarea unei varietăți de probleme dificile.
2. Condițiile inițiale de achiziție să fie astfel proiectate, încât raportul câștig/efort să fie optim.
3. Practicarea suficientă a strategiei pentru a putea fi utilizată cu ușurință.
4. Înțelegerea necesității acestor eforturi.
5. Controlul frecvent al performanței [8].

Pentru a utiliza strategiile de învățare este necesar de a cunoaște caracteristicile lor și etapele de implementare în practică. În cadrul cercetării, prezentarea strategiilor de învățare a fost realizată prin intermediul unui ghid, proiectat sub forma unui site. Astfel, vor fi prezentate strategii de învățare care sunt mai frecvent utilizate și necesită antrenament. De exemplu, pe site apar strategii de management al bugetului de timp; de lectură rapidă (PQRST, SPIR etc.); de scriere; de luare a notițelor; mnemotehnici; de antrenare a motivației, concentrației și metacogniției; de control al stresului și anxietății etc.

Utilizarea sistematică, rațională și intelligentă a unora dintre strategiile prezentate, cu adaptări la specificul disciplinei și la câmpul profesionalizării, va conduce în mod cert la un set de valori adăugate, calitative și cantitative.

Se estimează, ca urmare a aplicării strategiilor, metodelor și tehniciilor de studiu, următoarele valori adăugate:

- crește motivația cu 68%;

- crește încrederea în sine cu 70%;
- crește capacitatea de asimilare a informațiilor structurate cu 13–50%;
- crește viteza de lectură cu 12–15%;
- crește rata de înțelegere a cuvintelor de 2,3–6,8 ori;
- se reduce timpul alocat citirii cu 10–15%;
- se reduc erorile de înțelegere cu 32–60%;
- se reduce timpul de regăsire a informațiilor cu 81 %;
- se reduce timpul pentru elaborarea proiectelor de învățare cu 83%;
- se reduce timpul de recapitulare, de revizuire cu 75%;
- se accentuează procesele de învățare cu 23–89%;
- se îmbunătățește calitatea hărții mentale cu 20–60% [2].

Concluzii

Strategiile pot fi învățate, modificate, ceea ce este deosebit de important pentru demersul pedagogic. Spre deosebire de cunoștințele care se achiziționează rapid, deprinderile de lucru independent necesită timp pentru a fi formate, dezvoltate sau corectate, de aceea este necesar de a utiliza strategii de învățare. Timpul utilizat pentru analiza strategiilor de învățare și formarea deprinderilor de învățare eficientă va constitui o adevărată economie de timp. În societatea în care domină „explozia” informațională nu valorează „un cap bine umplut”, ci „un cap bine făcut”. Pentru mai multe detalii privind strategiile de formare/dezvoltare a deprinderilor de LIS poate fi accesat site-ul <https://sites.google.com/site/deprinderidelis/>. Formarea deprinderilor de LIS este condiționată de o serie de factori psihologici (motivația, memoria, concentrarea, metacogniția, stilul de învățare, stresul etc.), de cunoașterea și implementarea adecvată în practică a unor tehnici, metode și strategii de învățare.

BIBLIOGRAFIE ȘI WEBGRAFIE:

1. *Fundamente teoretice ale învățării și învățării autodirijate*. [online]. [citat 01.09.11]. Disponibil pe Internet: <http://www.scrivtube.com/sociologie/psihologie/FUNDAMENTE-TEORETICE-ALE-INVAT2314171910.php>.
2. NEACȘU I., *Învățarea academică independentă. Ghid metodologic*, București, 2006, 62 p.
3. *Strategii de învățare autodirijată*. [online]. [citat 01.09.11]. Disponibil pe Internet: <http://www.scrivtube.com/sociologie/psihologie/STRATEGII-DE-INVATARE-AUTODIRI19521102017.php>
4. LUPU I.; NEGARĂ, C. *Profesionalizarea formării inițiale a profesorilor de informatică prin strategii interactive*. Bălți : Presa univ. bălțeană, 2011. 172 p.
5. *L'apprentissage et ses stratégies* [online]. [citat 20.01.12]. Disponibil pe Internet: <http://taouinet.maktoobblog.com/237/1% E2% 80% 99apprentissage-et-ses-strategies/>
6. NEGOVAN V. *Autonomia în învățarea academică – fundamente și resurse*. București: Editura Curtea Veche, 2004. 230 p.

7. *Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux.* [online]. [citat 01.02.12]. Disponibil pe Internet: <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-3/Cartier.html>

8. *L'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage.* [online]. [citat 01.02.12]. Disponibil pe Internet:

http://web2.uqat.ca/profu/textes/enseign/02strategies_enseigner.htm

ASPECTE PRAGMATICE ÎN ABORDAREA TEXTULUI LITERAR ȘI NONLITERAR

Vera Zdroguș, lector superior, Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: The article deals with some interactive ways of interpreting the literary/non-literary texts. It points out the peculiarities of these texts and their impact on the development of the readers' critical thinking as well as some reading strategies that lead to the identification and interpretation of certain dimension components specific for the literary text.

Key words: *text, literary/non literary texts, reading mechanisms, reader's critical thinking, discourse, coherence, comprehension, interpretation.*

Orice text este o negociere subtilă între necesitatea de a fi înțeles și cea de a fi neînțeles, de a fi cooperativ și de a destabiliza într-un fel sau altul automatismele lecturii. Opera este deci un volum complex de parcurs în orice sens(1). Conceptul de text este caracterizat printr-o însumare de trăsături.

Textul literar ca obiect didactic poate fi considerat o secvență lingvistică scrisă sau vorbită, care formează o unitate comunicațională. Fiind o noțiune foarte cuprinzătoare, ea include, practic, orice mesaj verbal – un articol de ziar, o conversație între două sau mai multe persoane, un poem, un roman, un studiu științific, un discurs parlamentar, un interviu etc. Există mai multe tipuri de texte: texte orale (a căror geneză este concomitentă cu performarea/rostirea lor), texte scrise (cele literare, note, manuscrise, articole etc.), texte narrative (caracterizate prin construcții enunțiative și conectori temporali), texte descriptive (caracterizate prin conectori adverbiali și adjetivali-pronominali), texte poetice (repetiții, simetrii, topică specifică, limbaj poetic), texte dialogate (caracterizate prin succesiunea întrebare-răspuns, schimbul de replici) etc. Pentru ca un text să reprezinte un tot unitar, el trebuie să satisfacă două condiții esențiale: condiția de coerentă și cea de coeziune.

Distincția cea mai des operată în interiorul noțiunii de text este cea de text literar și text nonliterar. Textul literar se suprapune conceptului de operă literară:

- este o modalitate de cunoaștere subiectivă a realității obiectiv/umană,
- are subtext emotional și valoare estetică,
- limbajul artistic (al literaturii artistice), spre deosebire de cel tehnic, publicistic, administrativ, academic etc., îi lasă scriitorului o libertate deplină față de

normele limbii; teoretic, el poate folosi, într-un text, toate formele de manifestare ale limbii: neologismele, limbajul regional, popular, argotic etc.;

- limbajul artistic, specific textului literar, se constituie într-un cod specific, reprezentat printr-o suită de mijloace poetice și retorice precum repetiția, enumerația, interogația, exclamația, inversiunea etc.;
- compozitia, elementele formal-prozodice poartă amprenta individualității artistice;
- textul literar se adresează, în primul rând, afectivitatei și sensibilității, fără intenția de a informa;
- operează cu sensurile conotative ale cuvintelor, cu imagini artistice, are o temă subiectivă.

Cu toate acestea, textul literar este și el o formă de comunicare, un mesaj. Dacă poetul, permitându-și toate libertățile față de normele limbii, nu comunică nimic (o stare, o atitudine, o trăire, o idee etc.), limbajul/textul rămâne o simplă gratuitate.

Textul nonliterar:

- are scopul de a informa, de a convinge, de a amuza, de a explica, de a sensibiliza etc., folosind în acest sens un limbaj adecvat intențiilor vorbitorului: cu mărci specifice captării atenției, menținerii interesului, cu forme lingvistice accesibile majorității cititorilor/ascultătorilor, cu o prezentare grafică atractivă, astfel încât să poată trezi interesul receptorului;
- se referă, în general, la aspecte din realitate, prezentate fără intervenția ficțiunii, în limitele obiectivității și ale spiritului practic;
- este formulat clar, fără ambiguități, iar textul propriu-zis este de multe ori însotit de imagini grafice (mijloace de atenționare, fotocopii, fundaluri colorate, prim-planuri etc.), astfel încât să impresioneze ochiul, să atragă și să convingă, să faciliteze obținerea rapidă a informației dorite, chiar și pentru necunoscătorii domeniului dat. Tot din aceste considerente, anumite elemente legate de formă, culoare, loc de plasare a informației etc. vor rămâne aceleași pentru mai multe texte dintr-o serie.

Modificarea de statut a textului literar este însotită de o nouă perspectivă asupra procesului lecturii. Sub influența teoriilor cognitiviste, capacitatea de a înțelege un text nu mai este determinată doar de gradul de stăpânire a limbii, ci și de întreaga structură cognitivă a celui care citește (sintagma „structură cognitivă” desemnează sistemul de cunoștințe organizate în categorii de concepe sau reprezintă, în alți termeni, teoria despre lume a subiectului). Efectele concrete ale acestei perspective s-au lăsat văzute în formularea unor strategii de comprehensiune, strategii de apropriere a conținutului textelor.

Textul literar, ca obiect didactic, comportă elemente disciplinare și transdisciplinare (fonetică și lexicologie, morfologie, sintaxă, stilistică, teorie literară, psihologie, pedagogie, sociologie). Acest fapt necesită tălmăcirea textului la diferite niveluri interdependente și interacționale: epic, lingvistic și estetic. Importanța alegerii textelor și a strategiilor de selecție vizează diversitatea structurilor textuale și proporția corectă literar-non-literar, diversitatea tematică, valoarea formativă a temelor și consonanța lor cu orizontul de așteptare al studenților, calitățile lingvistice și formale ale textelor, precum și nivelul de lizibilitate.

Receptarea textului literar înseamnă nu numai sensibilizarea față de universul operei, ci și conștientizarea emoțiilor, înseamnă interpretarea și motivarea impresiilor produse de ea. Asimilarea unor strategii de lectură capabile să transforme studentul în cititor autonom – orientare specificată în obiectivele de referință, structurate în funcție de două mize distincte (5).

a) identificarea unor componente și dimensiuni specifice textului literar și interpretarea lor (ex.: studentul va fi capabil să recunoască modalitățile specifice de organizare a textului epic, să interpreze un text literar făcând corelații între nivelurile lexical, morfologic și semantic);

b) exprimarea unor sentimente și atitudini legate de problematica textului (ex.: studentul va fi capabil să identifice valorile etice și culturale într-un text, exprimându-și impresiile și preferințele).

În cadrul lor se situează orientările ce descriu câmpuri teoretice (poetica, retorica, semiotica, pragmatica), orientările ce descriu aspecte generice (teoria genurilor, prozodia, narratologia) și direcțiile ce trasează parcursuri selective (stilistica, tematica, intertextualitatea).

Calitatea interpretării este determinată de acuratețea comprehensiunii, fapt ce explică numărul mare al strategiilor și importanța lor. Aceste strategii vizează fie prima lectură, fie activitățile ce urmează primei lecturi.

Prima lectură studenții o pot realiza cu voce tare, integral sau pe fragmente. Există și varianta lecturii silentioase, dirijate sau nedirijate. Orientarea lecturii se poate face indirect, prin explicație, sau direct, prin formularea unor sarcini precum:

Citiți textul cu intenția de a-l povesti ulterior / de a formula tema textului.

Lectura nedirijată poate fi pregătită printr-o invitație la lectură, de genul:

Citește textul. Nu te opri la cuvintele necunoscute. Călătorește liber în lumea lui, încearcă să-o vezi / să afli ce se întâmplă

Modalitățile de verificare a înțelegерii textului după prima lectură sunt numeroase:

- a) exercițiile de completare a spațiilor albe;
- b) chestionarele focalizate pe conținut;
- c) exercițiile cu variante multiple;
- d) exercițiile de tipul „adevărat/fals”.

Toate acestea urmăresc verificarea primului nivel al înțelegерii și presupun „comprimarea” textului, reducerea lui la problematica și articulațiile majore ale conținutului.

Ex:

- | *Întâmplarea are loc...*
- | *Eroul central este...*
- | *Evenimentele sunt declanșate de ...*
- | *Evenimentele sunt următoarele...*
- | *În final eroul... ”.*

Există și alte tehnici de comprimare, ce presupun relectura, precum:

- | a) identificarea ideilor principale și efectuarea rezumatului, procedee specifice epicului și dramaticului;
- | b) identificarea cuvintelor cheie și a câmpurilor semantice, procedee specifice liricului.

Relectura poate fi condusă și spre activități de „reconstituire” a textului, de redare a tuturor secvențelor lui. Prezența unei asemenea etape este extrem de importantă și poate fi realizată:

- | a) printr-un dialog ce urmărește aprofundarea fiecărei secvențe din perspectiva conținutului și a modalității reprezentării (ex.: Ce prezintă primul aliniat / primul tablou / prima strofa? Cum este prezentat? De ce credeți că scriitorul a ales această modalitate de prezentare? Textul „Demain dès l'aube” de Victor Hugo),

- | b) rearanjarea textului și justificarea modalității de rescriere.

În didactică interpretarea este identificată, adeseori, cu relectura realizată din perspectiva categoriilor de teorie literară cunoscute de student și aceasta este una din dimensiunile lecturii critice, care presupune obiectul experienței estetice și cadrarea ei prin intermediul unor repere construite de științele literaturii. Interpretarea nu se reduce la analiza literară, ci o continuă și îi dă sens. Una din ariile interpretării este regruparea semnelor. Dintre tehniciile de regrupare a semnelor amintim de structurarea câmpurilor lexicale și rearanjarea textului. În aceeași serie se poate înscrie harta personajelor. Prima strategie presupune reprezentarea grafică a personajelor și a relațiilor dintre ele, cea de-a doua constă în selectarea a două constante. Ex:

a) *selectați descrierea legăturilor lui Joziane cu membrii familiei:*

b) *selectați fragmentele ce reflectă probele prin care trece Danielle-Caille (Paul –Vialar);*

Toate aceste tehnici pot fi orientate diferit: înspre aprofundarea înțelegерii sau înspre interpretare. Două strategii pot fi utilizate pentru acest aspect: prima poartă un nume explicit și poetic în același timp – „rostirea nerostitului”. Una dintre sarcinile de lucru propuse sunt:

- *scrieți ceea ce gândesc personajele și nu spun;*
- *exprimați ceea ce gândesc celealte personaje despre erou;*
- *scrieți ceea ce ar trebui să gândească cititorul.*

A doua strategie este numită „Interogarea autorului” și este orientată spre ceea ce textul nu spune sau spune incomplet. Ex:

1. Ce sens atribuiți expresiei „le petit Lambert”, „le trouble Lambert”?
2. Ce semnificație atribuiți faptului că Danielle-Caille are nevoie, pentru a-și salva copii, de un ajutor mult mai mare decât contractul de asigurare?
3. Cum interpretați secvența din fragmentul: „*Oui, Oui, En voyant ce couple, j'ai enfin compris que la douceur et la tendresse ont quelque chose de mâle*” Henri Barbusse (Premier Amour).

Strategiile de interpretare pot fi prelungite prin secvențe ce vizează producerea de „text împotriva textului”. Asemenea activități presupun, prin comparație cu demersurile interpretative, o și mai mare distanță față de text, exprimată prin: redactarea unor parodii, a unor extensii ale textului: (ex.: imaginați-vă viața lui Joziane-mamă, (Christiane Rochefort)

sau prin rescrierea unor fragmente: (ex.: rescrieți descrierea „morii” din textul „Le Secret de maître Cornille” Alphonse Daudet, adăugând câteva detalii noi).

Interpretarea este forma de zbor a înțelegerii textului, forma prin care studiul textului depășește conținutul istoriei, este descifrarea tehnicilor prin care istoria este pusă în scenă. Interpretarea urmărește conturarea unor semnificații posibile, referitoare la unele semne ale textului și/sau la textul în întregime. De aceea a interpreta înseamnă a corela secvența introductivă cu cea finală, a citi începutul textului din perspectiva ultimelor rânduri; înseamnă a conferi sens și ordine probelor prin care trec eroii (6).

Condiția interpretării o reprezintă citirea textului și înțelegerea corectă a sensului său literal. Din acest motiv se pledează pentru evitarea, pe cât posibil, a lecturii fragmentelor.

Pentru a exemplifica acest tip de demers prezint trei serii de întrebări formulate în baza textului *La Caille*, Paul Vialar. Primul sir vizează verificarea modului în care s-a realizat comprehensiunea textului, cel de-al doilea conduce spre interpretare:

I. Întrebări de verificare a comprehensiunii:

- | Despre ce se vorbește în text?
- | Unde se petrece acțiunea? (pronunțați-vă asupra personajelor).
- | Cum reacționează Danielle-Caille față de decizia tatălui?
- | Ce atitudine are Jean ?
- | Cum a fost viața de mamă a lui Danielle?
- | De câte ori se sacrifică Danielle? De ce?
- | Cum caracterizați comportamentul tatălui M. de Bolestac și al soțului ei – Carrier?

2. Întrebări interpretative:

- | Cu ce sentiment sau stare de suflet rămâneți în urma lecturii acestui text? Cine este naratorul ales de autor?
- | Cum este prezentată în text atitudinea naratorului față de M. de Bolestac și administratorul Carrier?
- | Cum interpretați decizia lui Danielle de a se căsători pentru a avea măcar copii?
- | Care este rolul circumstanțelor sociale în destinul lui Danielle?
- | Există asemănări între –caille –prepeliță, și Danielle-caille? În ce constau ele?
- | Cum este reflectat actul generozității sufletești în acest text?
- | Cum a găsit Danielle-Caille soluția problemei sale, ce părere aveți?

3. Alt sir de întrebări și sarcini:

- | Care dintre pozițiile scriitorului sunt prezente în text?
- | Cine vorbește sau controlează narațiunea?
- | Natura experiențelor descrise de scriitor.
- | Ritmul, structura, logica pasajelor.
- | Relevarea unor gânduri, idei, sentimente preferate de autor.
- | Care este distanța scriitorului față de cititor?
- | Cine sunt intermediari între scriitor și cititor?
- | Ce reacții putem releva citind două versiuni/variante ale aceluiași text?
- | În ce situații restrângem limbajul interior al imaginilor de lectură pentru a utiliza limbajul scris sau oral?

Gradul de dificultate al redactării unui text este mare și pretinde timp îndelungat. Ceea ce se poate însă realiza în primii pași este pregătirea sistematică a unei astfel de abordări, pregătire ce se poate concretiza în sarcini orientate uni-directional: spre instanță narativă, acțiune, personaje.

Sarcinile de lucru secvențiale nu exclud însă o sinteză a tuturor aspectelor pentru care discutarea unui text le presupune și pe care activitatea în clasă le sugerează. Un astfel de plan poate fi prezentat ca agendă deschisă la începutul orelor de studiere a unui text sau ca schemă recapitulativă. Prezența acestei sinteze este extrem de importantă pentru a învăța ochiul cu perspectivele globale și permite evidențierea unor constante ale abordării textelor. Aceste constante se pot transforma, cu timpul, în grile de lectură operaționale, cu condiția ca prezența lor să fie subliniată și repetată.

Abordarea strategiilor, metodelor, tehnicielor și procedeelor pe care un profesor/student le utilizează în activitatea sa este pe cât de complexă, pe atât de greu de sintetizat.

Lectura textului nu se poate opri la nivelul analizei ficțiunii și reprezentării, ci trebuie continuată prin secvențe interpretative, secvențe ce vor avea punctul de plecare în reunirea semnelor textului.

BIBLIOGRAFIE:

1. Bremond Claude, *Logica povestirii*, Editura Univers, 1981, Vol. I.
2. Dufays J. L. et alli, *Pour une lecture littéraire, Approches historique et théorique, Propositions pour la clmfrangais*. Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1996, p. 24.
3. Dumortier J. L., Plazanet Fr., *Pour le récit*, Paris, Louvain-la-Neuve, De Boeck-Duculot, 1990, p. 9-18.
4. Ricoeur P., *Temps et récit*, voi. I, Paris, Seuil, 1983, p. 17.
5. Comaire C., *Le point sur la lecture*, Paris, CU International, 1999, cap. *La place de la lecture dans quelques approches*, p. 3-11.
6. Weiss Isabel, *L'Interprétation*, Ellipses, Paris, 2002.

FORMAREA COMPETENȚELOR MATEMATICE DE REZOLVARE A PROBLEMELOR TIPICE ÎN CLASELE PRIMARE

Laurențiu Calmuțchi, Andrei Hariton, Ion Cojocaru, UST

Problems constitutes the most genuine way of formation and verification of mathematical skills. Typical problems constitute intellectual creation invaluable thesaurus of humanity in this area. Using typical problems, intellectual culture of each personality, regardless of the field of professional activity are formed.

Una dintre problemele principale matematicii școlare este formarea unei culturi matematice, cum și a unei culturi generale. Formarea unei culturi matematice a unui Tânăr

modern presupune o organizare adecvată a activității cognitive a tabloului real al mediului ambient, în procesul căruia se formează competențe de a studia de sinestătător și în mod creativ matematica.

O activizare a procesului de cunoaștere a elevilor în cadrul însușirii al matematicii școlare se poate realiza prin intermediul rezolvării problemelor, care constituie una din cele mai eficiente modalități de a forma la elevi o sistemă bine argumentată de competențe matematice. De la modul cât de efectiv sănătate aplice problemele în procesul organizării procesului instructiv-educativ la matematică, depinde gradul de pregătire a viitorilor specialiști de a activa productiv și cu succes în orice domeniu de activitate profesională.

Într-adevăr, în oricare sferă de activitate profesională specialistul în domeniu trebuie să posede nu doar competențe generale fundamentale în domeniul dat de activitate și cunoștințe speciale, dar și capacitatea de a activa în mod creativ, de a se evidenția prin inițiativă productivă, prin potențialul intelectual de a se autoinstrui și autoeduca continuu. Anume astfel de calități ale unui specialist determină eficiența de adaptare profesională la multitudinea și varietatea dinamică a procesului modern de producere.

Rezolvând probleme matematice, expuse într-un sistem logic conceput, elevii nu doar în mod activ și accesibil însușesc conținuturile propuse de curriculumul în vigoare la matematică, ci și capătă deprinderi de a gândi în mod creativ competent. Aceasta se exprimă, de exemplu, prin modalitatea de a reformula condițiile din enunțul problemei în scopul de a aplica metoda didactică dată sau o altă metodă, procedeu metodologic mult mai eficient în cazul dat; în capacitatea de a inventa noi procedee de soluționare a problemelor; în capacitatea de alcătui în baza problemei date alte probleme noi; în posibilitatea de a realiza în mod competent un autocontrol calificat al procesului de rezolvare, de a cerceta corectitudinea rezultatului căpătat etc.

Din aceste considerente se poate afirma, că fundamentele metodologico-pedagogice de utilizare a problemelor în educarea matematică la etapa actuală a procesului instructiv-educativ școlar este un obiectiv primordial al cercetărilor pedagogice speciale în domeniul Didacticii Matematice.

În cadrul soluționării acestei probleme, trebuie de perfecționat sistemul didacticometodic de probleme a cursului preuniversitar de matematică, astfel, ca acesta să corespundă scopurilor actuale ale instruirii, educării și cultivării intelectuale ale elevilor. Crearea unui asemenea sistem cere de la învățătorul claselor primare cunoașterea bazelor fundamentale metodologice de creare, soluționare și cercetare a problemelor matematice.

Care situație curentă în școală privitor la problema în discuție :

A. *o standizare a conținuturilor și a metodelor didactice de soluționare a problemelor*, care este reflectată prin:

1. înțelegerea îngustă sau nedeterminată de către învățător a rolului și a importanței didactice a problemelor matematice în procesul instructiv-educativ;
2. tendința de a rezolva cu elevii un număr cât mai mare de probleme în detrimentul metodico-didactic al calității procesului instructiv-educativ;

3. atenția excesivă a învățătorilor claselor primare de a aranja „corect schematic” mersul soluționării problemei în detrimentul atenției cuvenite procesului logic de soluționare a ei;
4. existența unui număr mare de probleme, orientate spre formarea la elevi a unor competențe puțin actuale pentru practica contemporană;
5. caracterul tradițional al formelor de punere a problemei, al formulării condițiilor din enunțul ei, de aranjare a modului de rezolvare, de verificare a soluției obținute, de scriere a răspunsului etc.

B. *metodologia imperfectă de studiere a matematicii prin rezolvarea problemelor, care este exprimată:*

1. în instruirea elevilor de a soluționa problemele preponderent după un anumit model;
2. în lipsa în activitatea învățătorilor a unui sistem bine structurat și logic orientat spre formarea la elevi a deprinderilor de a estima în mod critic mersul corect de soluționare a problemei și de a realiza verificarea acestei soluției;
3. în canonizarea unor procedee colective de soluționare a problemelor;
4. în utilizarea rezolvării problemelor doar la etapa de întărire curentă, la etapa de repetare sau la verificarea cunoștințelor căpătate;
5. în caracterul superficial de verificare a testelor;
6. prin lipsa unui sistem de criterii stricte a importanței metodico-didactice a fiecărei probleme rezolvate din cursul școlar de matematică;
7. prin lipsa unui număr suficient de probleme, propuse elevilor pentru a obține realizarea obiectivelor educaționale proiectate etc.

C. *neconcordanța dintre problemele propuse cu soluționarea lor și legitățile cugetării matematice în proces de dezvoltare firească*, care se exprimă:

1. prin lipsa din manualele școlare a problemelor, soluționarea cărora î-ar pregăti pe elevi pentru o activitate practică cât mai eficientă și productivă, probleme legate de cele mai caracteristice laturi ale producției și științei moderne (revizie, evidență și raționalizare; selectare, stocare și prelucrare a informației; statistică și dirijare; inventivitate și ingeniozitate etc.), adică către o activitate de caracter creativ;
2. prin lipsa din manualele școlare a problemelor în procesul soluționării cărora ar fi posibil de format la elevi cele mai importante abilități de cugetare: de a evidenția principalul, de a generaliza, a analiza, a modela, a realiza un experiment închipuit etc.
3. prin utilizarea problemelor doar pentru verificarea cunoștințelor achiziționate de către elevi și nu a nivelului de dezvoltare a competențelor matematice;
4. prin tipologia monoton-uniformă a problemelor din cursul preuniversitar de matematică etc.

Este necesar de a cunoaște cât mai detaliat procesul genetico-istoric metodologic de concept de problemă și de aplicat acest concept în practica de soluționare a problemelor.

Rezolvarea problemelor matematice constituie una din cele mai sigure căi în domeniul educației matematice, care conduce la dezvoltarea gândirii logice, a imaginației, în același rând, și a imaginației spațiale, a atenției și a spiritului de observație a elevilor, cât și de verificare a cunoștințelor, adică a nivelului de formare a competențelor matematice. Concomitent, în paralel, prin rezolvarea problemelor de cele mai variate tipuri și forme, se asigură fundamentarea logică și consolidarea deprinderilor de calcul, cum și aplicarea competentă a acestora în practica cotidiană. Este util problemele propuse pentru a fi rezolvate să fie ordonate după gradul lor de dificultate, să aibă expunerea enunțului clară în corespondere cu experiența de viață și cunoștințele achiziționate de către elev la etapa școlară dată, cu nivelul lui de educație intelectuală. Lucrul de îndrumare a elevului spre însușirea strategiilor didactice euristicice de soluționare a problemelor, presupune o muncă migăloasă sistematică și bine organizată din partea învățătorului din ciclul primar apoi a profesorului gimnazial și liceal, multă răbdare, pricepere și insistență. În această activitate didactică trebuie de atras o atenție deosebită la două aspecte foarte importante în procesul de rezolvare a problemelor:

1. În permanență trebuie să fie dirijat procesul de cugetare a elevului pentru a depista în datele din enunț acele aspecte esențiale, care ar face ca elevul să poată determina clar la care grup de probleme tipice aparține problema dată și care este calea cea mai accesibilă și binevenită de a fi aplicată la momentul dat pentru soluționarea ei după anumite procedee euristicice cunoscute.
2. Al doilea aspect se referă la efortul, care trebuie depus pentru a dirija procesul de cugetare al elevului spre un grad cât mai avansat și abstract posibil de generalizare.

Legate de primul aspect expus sănt cunoscute multe și diverse procedee didactice euristicice de soluționare a problemelor matematice atât tipice, am spune în stil clasic – probleme legate de anumite operații sau teme matematice rezolvarea cărora se realizează după un algoritm bine determinat, cât și mai puțin tipice. Așa cum, atât în învățământul matematic primar, precum și în învățământul matematic gimnazial, sănt utilizate aceleași metode didactice mai puțin tipice, vom încerca a realiza o succintă prezentare a lor.

În prezentarea acestor metode didactice irebuie de pus accentul, în special, pe aspectul lor practic de expunere,adică prin probleme atât practice aplicative, cât și cele care conțin un grad sporit de generalizare abstractă. În cazul, în care este posibil, prin intermediul anexelor, se face o referire la istoria evoluției acestei metode didactice în contextul genetico-istoric de formare și constituire a ei. Aceste probleme selectate din istoria matematicii demonstrează în mod convingător, că matematica a apărut din necesități practice și este o reflectare ideală a relațiilor existente în natură, cât și în mediul ambient.

Este binevenit ca rezolvarea oricărei probleme să-l conducă pe elev la sistematizarea competențelor elevilor după anumite tipuri sau grupe de probleme. Totodată, este util să se facă deducții și generalizări accesibile în care să se sublinieze ce s-a depistat comun în toate tipurile de probleme și anume prin ce se deosebesc aceste probleme una de alta după tipul lor de selectare.

E de dorit ca învățătorul, la finisarea procesului de soluționare a unei probleme de anumit tip, să ceară elevilor să compună și ei probleme asemănătoare și mai apoi să le rezolve ei însăși sau să le propună colegilor. Compunerea problemelor îi ajută pe elevi să înțeleagă mult mai bine importanța cunoașterii legendei enunțului, legăturile dintre mărimi, precum și de a elabora o schemă logică corectă de rezolvare a problemei de tipul dat.

Învățătorul claselor primare trebuie să cunoască metodologia aşa numitelor strategii didactice euristice de rezolvare a problemelor, ca:

- strategii didactice euristice de rezolvare a problemelor prin metoda grafică sau figurativă;
- strategii didactice euristice de rezolvare a problemelor prin metoda reducerii la unitate;
- strategii didactice euristice de rezolvare a problemelor prin metoda comparației;
- strategii didactice euristice de rezolvare a problemelor prin metoda eliminării unei mărimi și înlocuirea ei cu alta;
- strategii didactice euristice de rezolvare a problemelor prin metoda falsei ipoteze;
- strategii didactice euristice de rezolvare a problemelor prin metoda mersului invers (metoda racului) sau metoda retrogradă (probleme cu rest din rest);
- strategii didactice euristice de rezolvare a problemelor de mișcare;
- strategii didactice euristice de rezolvare a problemelor de prelucrare a datelor statistice;
- strategii didactice euristice de rezolvare a problemelor cu elemente de teorie a probabilităților.

În procesul de rezolvare a problemelor este important de a utiliza corect procedeele sau strategiile euristice de soluționare, de a construi modelul matematic sau de a alcătui corect schema logică analitică a căii de soluționare, care trebuie să conțină următoarele etape:

- Scrierea schematică a datelor din enunț în limbajul textului.
- Transcrierea datelor în limbajul matematic adecvat.
- Alcătuirea expresiei logice matematice de rezolvare a problemei.
- Determinarea soluțiilor.
- Verificarea soluțiilor.
- Scrierea răspunsului în limbajul cerut din enunț.

O mulțime de probleme, în care este atestată una și aceeași dependență dintre mărurile, care sănt incluse în enunțurile acestor probleme, cu toate că au cele mai variate diferențe sau deosebiri între date și însăși legenda conținutului, formează un tip anumit de probleme textuale. Prin urmare, toate aceste probleme a tipului dat se rezolvă prin unul și același procedeu sau metodă didactică.

În literatura matematică o problemă poate fi considerată *tipică*, dacă pentru rezolvarea ei elevul poate aplica cunoștințele achiziționate anterior și rezolvarea problemei date se reduce la aplicarea unui algoritm de rezolvare bine cunoscut, uneori chiar și o

simplă substituire de date în locul literelor respective din forma generală a expresiei algoritmului rezolvării. Cu alte cuvinte, o problemă este considerată tipică, dacă ea poate fi rezolvată după un model cunoscut, o însărcinare des întâlnită rezolvată anterior, și, repetând pas cu pas, se repetă rezolvarea fără a introduce în această rezolvare ceva original.

În cazul când elevilor li se propune să rezolve o problemă tipică, învățătorul aşteaptă logic corect răspunsul convingător la întrebarea: dacă nu s-au mai întâlnit elevii cu această problemă sau cu o problemă înrudită, asemănătoare? În aceste condiții de la elevi nu se cere altceva decât o oarecare atenție și răbdare pentru a rezolva corect problema. În acest caz el nu poate rezolva problema în mod arbitrar, sau cum dorește el – nu-și poate manifesta inițiativa proprie. El trebuie să rezolve problema după o prescripție strictă.

În procesul învățării matematicii, în special, în clasele primare rezolvarea problemelor tipice, chiar și în număr mare, este binevenită și chiar necesară și totodată este de neieratătă incercarea de a limita experiența elevilor la rezolvarea problemelor numai de acest fel. Aceasta înseamnă a mărgini elevul în arta cugetării logice multiplane de a vedea viața și toate relațiile ei cotidiene într-o formă simplificată doar la niște algoritmi – rețete de-a gata.

Există mai multe tipuri de probleme, care în dependență de dificultatea sau complicitatea procedeului de rezolvare în clasele primare și gimnaziale sunt incluse în următoarele tipuri de probleme:

- probleme care se rezolvă prin metoda divizării proporționale directe;
- probleme care se rezolvă prin metoda divizării proporționale inverse;
- probleme care se rezolvă prin regula de trei simplă;
- probleme care se rezolvă prin regula de trei compusă;
- probleme care se rezolvă prin metoda grafică sau figurativă;
- probleme care se rezolvă prin metoda reducerii la unitate;
- probleme care se rezolvă prin metoda comparației;
- probleme care se rezolvă prin metoda eliminării unei mărimi și înlocuirea ei cu alta;
- probleme care se rezolvă prin metoda falsei ipoteze;
- probleme care se rezolvă prin metoda mersului invers sau metoda retrogradă sau probleme cu rest din rest;
- probleme de mișcare;
- probleme de prelucrare a datelor statistice;
- probleme cu elemente de teorie a probabilităților;
- probleme cu conținutul legat de fracții;
- probleme cu procente;
- probleme cu elemente de geometrie.

În unele tipuri sunt incluse probleme, care se aseamănă între ele după tematica conținutului din enunț.

Din astfel de probleme tipice în clasele primare se rezolvă următoarele:

- probleme care se rezolvă prin metoda divizării proporționale directe;

- probleme care se rezolvă prin regula de trei simplă;
- probleme care se rezolvă prin metoda grafică sau figurativă;
- probleme care se rezolvă prin metoda reducerii la unitate;
- probleme care se rezolvă prin metoda comparației;
- probleme care se rezolvă prin metoda eliminării unei mărimi și înlocuirea ei cu alta;
- probleme care se rezolvă prin metoda falsei ipoteze;
- probleme care se rezolvă prin metoda mersului invers sau metoda retrogradă sau probleme cu rest din rest;
- probleme de mișcare;
- probleme de prelucrare a datelor;
- probleme cu elemente de teorie a probabilităților;
- probleme cu conținutul legat de fracții;
- probleme cu elemente de geometrie.

Problemele menționate ușor pot fi rezolvate prin dezbaterea sintetică sau analitică în mod analog ca și problemele care nu sunt tipice, simple și compuse. Trebuie de menționat că problemele tipice, în majoritatea lor, se rezolvă prin metoda analitico-sintetică. Aceste procedee de rezolvare sunt accesibile pentru înțelesul unui elev din clasele primare. Aceste tipuri de probleme ușor pot fi rezolvate și cu ajutorul ecuațiilor, ceea ce și este de dorit ca să facă din când în când învățătorul claselor primare, în special, în clasa a IV-a. Este bine de menționat, că ultimele 4 tipuri de probleme nu prea sunt agreate de către învățători, însă ele constituie baza metodologică a fundamentelor matematicii moderne.

Multe probleme tipice sunt legate între ele în conformitate cu procedeul comun de rezolvare. Aceste probleme trebuie rezolvate într-o astfel de succesiune, încât fiecare tip următor să se poată sprijini metodic, pe tipul învățat la o etapă precedentă, ca pe o bază didactico-metodică temeinică, ca pe o treaptă stabilă, pentru a respecta creșterea continuă a dificultății gradului de complicitate a rezolvării lor. De exemplu, procedeul de divizare proporțională a problemelor trebuie să anticipateze, adică să fie baza fundamentală logică pentru rezolvarea problemelor de mișcare, sau a problemelor de determinare a două numere după suma sau diferența lor și raportul dintre ele etc.

Fiecare tip de probleme are ca un ciclu propedeutic niște probleme sau însărcinări pregătitoare, care constituie partea integră componentă a problemelor de acest tip. Prin rezolvarea problemelor pregătitoare se începe procesul cunoașterii cu metodologia soluționării problemelor de acest tip.

Procedeul de soluționare a problemelor tipice nu trebuie de dat de-a gata elevilor, el trebuie să apară de la sine ca o consecință, ca o constatare a rezolvărilor sau a dezbatelor făcute asupra problemelor pregătitoare orale, care se referă la acest tip. Cu alte cuvinte, la căutarea căii de soluționare a fiecărui tip de probleme elevii trebuie să participe în modul cel mai activ. Tot odată e necesar de reținut, că primele probleme care se rezolvă la cunoașterea inițială cu fiecare tip de probleme se rezolvă multilateral și oral, din această

cauză aceste probleme trebuie să fie cât mai accesibile și simple după conținut și în ele să figureze numere mici.

Pentru activizarea procesului de cugetare a elevilor în căutarea celei mai raționale căi de soluționare a problemelor de un tip dat se utilizează aceleași procedee, ce și la determinarea căilor de soluționare a problemelor ne tipice, și anume:

- conținutul enunțului problemei în mod maximal se apropie de practica cotidiană;
- problema este scrisă succint sub formă de o schemă sau a unui desen.

Pe larg sănt utilizate mijloacele intuitiv-ilustrative cum pentru a înțelege corect condițiile din enunțul problemei, aşa și pe parcursul rezolvării ei. Se realizează o dezbatere minuțioasă și detaliată a conținutului, pentru a evidenția corect dependențele existente între mărimile, care sănt incluse în conținutul problemei date, și se alcătuiește planul ei de soluționare. Întrebările din acest plan trebuie puse astfel, încât ele să indice nu doar ceea ce se poate determina prin intermediul operațiilor matematice, ci și să evaluateze întregul proces vital, despre care se discută în enunțul problemei date. De exemplu, pe parcursul rezolvării unei probleme de mișcare la deplasarea unui tren în întâmpinarea altuia este necesar de a înainta astfel de probleme: „Câtă kilometri a parcurs primul tren până la pornirea celui de-al doilea tren?”, „Cu câtă kilometri se apropie trenurile unul față de altul într-o oră? Dar în două ore?” etc.

A rezolva în cadrul a mai multor lecții la rând probleme de unul și același tip nu este rațional și eficient, deoarece începând cu a doua lecție mulți dintre copii reproduc mecanic, însă nu caută căile raționale și eficiente de rezolvare a problemei, adică în prim plan apare lucrul memoriei, însă procesul de activizare a raționamentului logic este plasat pe al doilea plan. Este util de a învăța elevii să rezolve problemele tipice prin metoda comparării. Pentru aceasta într-o grupă se integrează probleme de două tipuri, care au ceva comun între ele, de exemplu, probleme care pot fi rezolvate prin metoda împărțirilor proporționale și probleme care pot fi rezolvate prin metoda determinării a două numere după diferență și raportul dintre ele, sau probleme de mișcare și probleme care se rezolvă prin metoda falsei presupuneri etc. Ele sănt cercetate și discutate atât timp, cât este necesar pentru a evidenția și însuși corect metodologia de rezolvare a ambelor tipuri, apoi periodic rezolvările acestor două tipuri de probleme se repetă cum oral sau și în scris.

De rând cu problemele din manuale și alte culegeri didactice-metodice, este util de a rezolva și unele probleme alcătuite de către elevi, deoarece în procesul de compunere a problemelor elevii mult mai profund înțeleg dependențele dintre mărimile care sănt incluse în enunțul problemei.

Noțiunea formată cu referire la tipul problemei trebuie de exprimat și de reținut mereu prin numirea de fiecare dată a denumirii tipului de problemă, de exemplu, „problemă de determinare a două numere după suma și diferența lor”, „problemă de determinare a două numere după suma și raportul lor”, „problemă de mișcare a două mobile unul în întâmpinarea celuilalt”etc. Denumirea problemei trebuie de dat la prima lecție, când se începe rezolvarea tipului dat de probleme, însă nu la începutul și nici la sfârșitul lecției, ci pe parcursul însușirii procedeului de soluționare a problemelor de tipul

dat, adică denumirea tipului dat de probleme trebuie să apară nu impus, ci ca o concluzie, o consecință logică, care rezultă din munca realizată de elevi pe parcursul rezolvării problemei date.

Formarea la elevi a unui interes viu față de rezolvarea problemelor constituie modalitatea primordială de altoare lor a dragostei față de matematică și studierea ei cât mai detaliată și totodată servește drept cel mai eficient procedeu de atragerea elevilor și implicare a lor în tumultul muncii intelectuale cu un caracter vădit pronunțat creativ. Este posibilitatea și există necesitatea de a realiza o asemenea activitate nu doar în cadrul orelor de curs, ci și cu cea mai mică ocazie, fie și în activitățile extracurriculare. Pentru aceasta este necesar de a determina sistemul de probleme, în special probleme practice selectate din viața cotidiană, care pot fi construite în baza problemelor, propuse de curriculum. Utilizarea problemelor, care antrenează și dezvoltă competențele creative ale elevilor, constituie cea mai importantă condiție de perfecționare a competențelor matematice ale elevilor.

În acest mod, la fiecare etapă concretă de studiere a matematicii, problemele, în special, problemele tipice, reprezintă acea modalitate de educare matematică, fără care nu este posibilă o însușire activă, sistematică și temeinică a conținuturilor matematice necesare, o educare și o dezvoltare multilaterală, un atașament la munca intelectuală și plină de un caractev activ creativ.

Bibliografie

1. Calmuțchi L., Hariton A., Cojocaru I., Macrițchi N. *Metodologia rezolvării problemelor tipice la matematică în clasele primare*. Chișinău: UST, 2013, 229 p.
2. Iordache-Baltag I. Matematică. *Probleme pentru clasele I-IV. Metode de rezolvare. Ediția a II-a*. București: Corint, 2007, 168 p.
3. Pârâială D., Pârâială V. Aritmetică. *Probleme tipice rezolvate prin mai multe metode și procedee*. Iași: Institutul European, 1992, 283 p.

PRINCIPIILE DE EVALUARE A ELEMENTELOR

CONTABILE ÎN INSTITUȚIILE PUBLICE

Elena TABAN, dr., lect. univ., contabil șef

In this article the author discloses the principles of recognition and evaluation of the accounting elements in institutions from public sector and the necessity to adjust them to the rules and requirements of International Public Sector Accounting Standards (IPSAS).

In threshold on accounting reform of evidence in the budgetary system, argumentation of principles and rational moments of recognition and evaluation of accounting elements issues aspects of great importance, which should draw special attention to both for the legislative foundation bases, and their implementation in practice.

Spre deosebire de sistemul contabil al agenților economici, contabilitatea în instituțiile publice aplică vechiul plan de conturi și nu are la bază standarde naționale de contabilitate în sectorul public (în continuare S. N.C. S. P.). Acest fapt generează unele probleme, care au fost mai puțin menționate în literatura de specialitate și care necesită o abordare atât științifică cât și practică în vederea soluționării.

Conform Legii Contabilității [1], contabilitatea veniturilor și cheltuielilor bugetului public național în instituțiile publice se ține conform planului de conturi contabile și clasificației bugetare, asigură înregistrarea plășilor de casă și a cheltuielilor efective conform bugetului aprobat. În limita devizelor de cheltuieli instituțiile publice au obligația de a organiza și de a ține evidența angajamentelor în conformitate cu normele metodologice elaborate și aprobate de Ministerul Finanțelor [1, art.17, pct.11,12,13].

Ministerul Finanțelor în cadrul Proiectului „Managementul finanțelor publice” a lansat Concepția reformei evidenței contabile în sistemul bugetar, care presupune următoarele etape:

1. Modificarea bazei legislative și normative;
2. Elaborarea Planului de conturi contabile pentru sectorul bugetar și Normelor metodologice de evidență contabilă în sectorul bugetar, precum și testarea, instruirea personalului și implementarea lor;
3. Elaborarea noului sistem de raportare în sectorul bugetar;
4. Elaborarea Standardelor Naționale de contabilitate și raportare financiară în sectorul public.

Argumentarea principiilor de recunoaștere și evaluare a elementelor contabile reprezintă aspecte de o mare importanță, la care trebuie de atras o deosebită atenție atât la întemeierea bazelor legislative, precum și la implementarea lor în practică.

Dicționarul explicativ al limbii române definește termenul „recunoaștere” ca „acțiunea și rezultatul ei de a identifica un lucru, de a deosebi ceva după anumite semne caracteristice, de a considera ceva meritos, valoros” [2, p. 904].

În literatura de specialitate recunoașterea elementelor contabile este definită ca un proces complex de stabilire a perioadei în care elementele contabile pot fi înregistrate în bilanțul contabil sau raportul privind rezultatele financiare. Recunoașterea oricărui element contabil, trebuie să asigure respectarea anumitor criterii și să se bazeze pe conceptele și principiile contabile fundamentale. Această abordare corespunde cerințelor economiei de piață și prevederilor reglementărilor contabile internaționale.

Reglementările contabile internaționale, specifică diverse criterii de recunoaștere a elementelor contabile. Conform Cadrului general al IASB, recunoașterea este procesul de încorporare în bilanț sau în contul de rezultate a unui element care satisfac definiția unui post și corespunde următoarelor criterii:

- a) *de probabilitate a beneficiului economic viitor*, care se referă la gradul de incertitudine cu care beneficiile economice viitoare, asociate elementului contabil vor genera un flux către sau dinspre întreprindere;
- b) *de credibilitate a evaluării*, care presupune ca elementul contabil recunoscut trebuie să aibă un cost sau o valoare ce poate fi evaluat cu credibilitate [3, p.27].

Conform Bazelor conceptuale ale pregăririi și prezentării rapoartelor „Constatarea este un proces de includere în bilanțul contabil sau raportul privind rezultatele financiare a postului care corespunde definiției elementului raportului finanțiar și corespunde criteriilor de constatare. Acest proces cuprinde atât descrierea textuală a postului, cât și expresia lui bănească și includerea acestei sume în bilanțul contabil și raportul privind rezultatele financiare.

Postul care corespunde definiției elementului din raportul finanțiar trebuie să fie constatat în cazul când:

- a) orice avantaj economic viitor aferent postului poate fi obținut la întreprindere sau ieșire de la acesta;
- b) postul are valoare care poate fi evaluată cu un grad înalt de exactitate.

În contextul Standardelor Internaționale de Contabilitate pentru Sectorul Public (IPSAS) [4] activele instituțiilor din sectorul public oferă un mijloc de realizare a obiectivelor entităților și sunt divizate în două categorii.

Activele utilizate pentru livrarea de bunuri și servicii în conformitate cu obiectivele unei entități, dar care nu generează în mod direct fluxuri de rezerve nete sunt adesea descrise ca înglobând un „*potențial de servicii*”.

Activele care sunt utilizate pentru a genera intrări nete în numerar sunt adesea descrise ca înglobând „*beneficii economice viitoare*”.

Pentru a cuprinde toate scopurile în care pot fi utilizate activele, IPSAS utilizează termenul de „*beneficii economice viitoare sau potențial de servicii*” pentru a descrie caracteristica esențială a activelor” [4, p. 690].

Recunoașterea elementelor contabile, inclusiv în cadrul instituțiilor publice este în strânsă legătură cu evaluarea acestora. În reglementările contabile naționale și internaționale, precum și în literatura de specialitate evaluarea este redată drept un criteriu al recunoașterii elementelor contabile și este caracterizată ca: procesul prin care se determină sau se atribuie valoarea monetară (*etalonul bănesc*) unei operațiuni economice.

Elementele contabile în instituțiile publice se vor evalua la următoarele momente: la intrarea în patrimoniu, la inventar, la bilanț și la ieșirea din patrimoniu.

La intrarea în patrimoniu elementele contabile se evaluatează și se înregistrează la valoarea de intrare sau valoarea contabilă, care se stabilește astfel:

- la preț de achiziție pentru bunurile procurate;
- la cost de producție pentru bunurile produse în instituție;
- la valoarea justă pentru bunurile intrate pe alte căi decât achiziție sau producție.

Costul de achiziție al unui bun cuprinde prețul de cumpărare, inclusiv TVA și alte taxe (cu excepția acelora pe care instituția publică le poate recupera de la autoritățile fiscale). Cheltuielile de transport, aprovizionare și alte cheltuieli necesare pentru punerea în funcțiune a bunului, care pot fi atribuite direct achiziției bunului respectiv, conform normelor internaționale trebuie incluse în prețul acestora, pe când la moment instituțiile publice le reflectă la cheltuielile perioadei. Este de menționat că costul de achiziție la procurarea bunurilor, serviciilor și lucrărilor în cadrul instituțiilor publice vor fi

determinate la momentul contractării, fiind respectate toate procedurile reglementate de legislația în domeniul achizițiilor publice.

Costul de producție al unui bun cuprinde: costul de achiziție al materiilor prime, al consumabilelor și altor cheltuieli de producție care pot fi direct atribuite bunului. Nu se includ în costul de producție, ci constituie cheltuieli ale perioadei (se înregistrează în conturile de cheltuieli) următoarele: pierderile de materiale, sau alte costuri de producție înregistrate peste limite normal admise, cheltuielile de depozitare, cheltuielile generale și administrative care nu participă la aducerea stocurilor în forma și locul final, precum și costurile de desfacere.

Valoarea justă este suma pentru care un activ ar putea fi schimbat de bună voie între două părți aflate în cunoștință de cauza, în cadrul unei tranzacții, cu prețul determinat obiectiv. Bunurile obținute cu titlu gratuit de instituțiile publice (transfer de la alte instituții publice, donații, surplus la inventariere etc.) se vor evalua la valoarea justă.

Evaluarea la inventar se stabilește la data efectuării inventarierii și este valoarea actuală a fiecărui element, denumită valoare de inventar, stabilită în funcție de utilitatea bunului, starea acestuia și prețul pieței. În cazul creațelor și datoriilor, această valoare se stabilește în funcție de valoarea lor probabilă de încasat, respectiv de plată.

La data întocmirii bilanțului elementele patrimoniale se evaluatează astfel: elementele din categoria creațelor și datoriilor se evaluatează la valoarea de intrare modificată cu rezultatele inventarierii; elementele contabile care sunt exprimate în valută (mijloacele bănești valutare, precum sumele datoriilor de primit /de plătit) trebuie raportate utilizând cursul de schimb existent în momentul determinării valorilor respective comunicate de Banca Națională a Moldovei.

La ieșirea din patrimoniu sau la consum bunurile se evaluatează și se scad din gestiune la valoarea contabilă (de intrare), iar în cazul bunurilor de natură stocurilor acestea se evaluatează cu ajutorul metodei costului mediu ponderat, dacă se utilizează această metodă de evaluare, sau orice alte metode (FIFO, LIFO) utilizate la instituție.

La evaluarea elementelor contabile ale instituțiilor publice, este necesar de aplicat următoarele principii contabile:

1. *Principiul continuității activității* în cazul contabilității în instituțiile publice, determină existența instituției atât timp, cât va exista ramura respectivă din sectorul public, iar aceasta la rândul său se va menține atât timp, cât va exista funcția respectivă a organizării statale. În cadrul instituțiilor publice, starea de încetare a activității, se manifestă foarte rar, majoritatea fiind finanțate și de la bugetul de stat. Orice încetare de activitate poate avea loc doar prin acte legislative cu predarea patrimoniului în posesia altor instituții. În cazul în care se constată complicații grave legate de desfășurarea activității, acestea trebuie specificate în notele explicative la rapoartele de activitate și financiare.

2. *Principiul permanenței metodelor* impune utilizarea acelorași reguli și norme privind modul și criteriile de stabilire a necesarului de finanțări bugetare, asigurându-se comparabilitatea în timp a informațiilor cu privire la structura planurilor de finanțare și

executarea acestora, precum și modul de evaluare a veniturilor și cheltuielilor, a elementelor de activ și pasiv.

3. *Principiul prudenței* nu admite subevaluarea veniturilor și supraevaluarea cheltuielilor, atât în procesul de întocmire a planurilor de finanțare, cât și în cel de execuție. În conformitate cu acest principiu, recomandăm instituțiilor publice, pentru cazurile de risc frecvente să constituie provizioane.

4. *Principiul contabilității pe bază de angajamente* conform căruia, în contabilitate tranzacțiile se vor înregistra în momentul în care acestea au avut loc (potrivit documentului care atestă efectuarea tranzacției) și nu pe măsura achitării acestora. Astfel, rapoartele financiare întocmite prin respectarea acestui principiu vor oferi informații despre tranzacțiile și evenimentele trecute care au determinat încasări sau plăți, dar și despre creanțele și obligațiile viitoare care urmează a fi încasate sau plătite.

Spre deosebire de contabilitatea de casă, care înregistrează și delimitizează veniturile și cheltuielile conform fluxurilor monetare de încasări și respectiv plăți, contabilitatea de angajamente permite înregistrarea evenimentelor și tranzacțiilor atunci când ele au loc, altfel spus se cuantifica contabilitatea veniturilor, cheltuielilor și a rezultatelor pe perioade determinate de gestiune. La aplicarea acestui principiu în practică, instituțiile publice, în deosebi cele care prestează servicii cu plată, vor avea posibilitatea de a urmări determinarea corectă a rezultatelor financiare obținute în fiecare perioadă de gestiune. Acest fapt le va permite să aprecieze dacă activitatea lor a generat beneficii / potențial de servicii (vezi acest termen în IPSAS) sau a acumulat pierderi, sau altfel spus, dacă patrimoniul lor a sporit sau dimpotrivă, s-a diminuat.

În acest sens, în Republica Moldova nu există o metodologie bine determinată cu privire la organizarea contabilității în instituțiile publice în conformitate cu principiul contabilității de angajamente. În proiectul *Concepției reformei evidenței contabile în sistemul bugetar* [5, p. 3] este propusă **metoda de calcul modificată** ceea ce presupune păstrarea elementelor metodei de casă cu informație suplimentară în bază de calcul.

5. *Principiul independenței exercițiului* determină începerea execuției bugetare la o anumită dată și încheierea ei la o altă dată precisă și, în consecință, a neadmitterii ca în această perioadă să se înregistreze venituri și să se efectueze cheltuieli care aparțin altor perioade. Acest sistem impune valabilitatea planurilor de finanțare aprobate numai în cadrul exercițiului bugetar respectiv; de asemenea, plățile de casă pot fi efectuate numai în limita și în cadrul termenului respectiv.

6. *Principiul intangibilității bilanțului de deschidere* se aplică numai parțial în situația contabilității instituțiilor publice, deoarece, în cazul finanțărilor bugetare, alocațiile cuvenite anului curent, dar încasate în anul viitor, se înregistrează, ca venit, în anul în care s-au încasat. De asemenea, și fondurile aprobate prin bugetele anuale și nefolosite în acel an își pierd valabilitatea la sfârșitul exercițiului. Numai în cazul anumitor bugete, ca de exemplu în cele din mijloace speciale care au dreptul să-și utilizeze soldul din anul precedent, am putea vorbi despre o anumită intangibilitate a bilanțului de deschidere.

În cazul în care, după aprobarea și depunerea rapoartelor financiare, se descoperă eventuale erori în contabilitate, acestea se vor corecta în anul în care se constată, pe seama

rezultatului perioadei curente. Aceste erori pot fi ca urmare a unui calcul greșit, al aplicării greșite a metodelor contabile, al interpretării greșite a evenimentelor, a fraudelor sau omisiunilor.

La aplicarea acestui principiu, se va ține cont de regulile și cerințele fiscale, conform cărora se cere ca erorile depistate după prezentarea rapoartelor să fie corectate prin ajustarea rapoartelor pentru anul, care au avut loc.

7. *Principiul evaluării separate a elementelor de activ și de datorii.* Potrivit acestui principiu, pentru stabilirea valorii unei poziții din bilanț se va determina separat valoarea fiecărui element individual de activ și pasiv. Existența până în prezent în planul de conturi al evidenței bugetare al conturilor de activ-pasiv complică lucrările contabile de divizare a creanțelor și datoriilor instituțiilor publice, care în practică sunt în relații de decontări, uneori cu zeci de mii beneficiari sau agenți economici.

8. *Principiul necompensării* - respectarea acestui principiu presupune ca elementele de activ și de pasiv, datorii, respectiv cele de cheltuieli și venituri, să nu se compenseze între ele, cu excepțiile prevăzute de reglementări.

9. *Principiul comparabilității informațiilor.* Acest principiu decurge din principiul permanenței metodelor și stabilește ca elementele prezentate în situațiile financiare să poată fi comparate în timp. Cerințele de întocmire a bugetelor, evidența a veniturilor și cheltuielilor de casă și a celor efective, iar mai apoi de raportare, conform clasificării bugetare, stimulează ca acest principiu să lucreze la moment suficient.

10. *Principiul pragului de semnificație* se referă la modul cum trebuie prezentate informațiile în situațiile financiare. Elementele care au valori nesemnificative, dar care au aceeași natură sau funcții similare, se pot prezenta în situațiile financiare însumate într-o poziție globală, în timp ce elementele cu valori semnificative se vor prezenta în poziții distințe. O informație este considerată semnificativă dacă excluderea ei din rapoartele financiare ar influența deciziile utilizatorilor de informații.

11. *Principiul prevalenței economicului asupra juridicului* - respectarea acestui principiu presupune ca informațiile prezentate în situațiile financiare să țină seama de realitatea economică a evenimentelor și tranzacțiilor în primul rând și nu numai de forma lor juridică.

12. *Principiul concordanței*, care presupune o asociere între veniturile perioadei cu cheltuielile perioadei. În instituțiile publice acest principiu vine în contradicție cu modul obligatoriu de planificare proporțională cu repartizare pe luni a veniturilor și cheltuielilor din mijloace speciale, care sunt încasate în mod neproporțional de la beneficiari, în virtutea a mai multor circumstanțe. Includerea în planul de conturi a conturilor de *Venituri anticipate* și *Cheltuieli anticipate*, precum și admiterea de a fi păstrate încasările din aceste venituri la subconturi curente separate deschise în Unitățile Trezoreriale ar face ca acest principiu să fie aplicat corect, fapt ce ar reglementa corelația dintre veniturile și cheltuielile planificate cu cele efective.

În concluzie menționăm că managementul finanțier în instituțiile publice la moment suferă o perioadă a aplicării contabilității de casă, care înregistrează veniturile în momentul încasării, iar cheltuielile în momentul plății, dar și a contabilității de

angajamente pentru relațiile de decontări cu diferite persoane terțe. Acest fapt pune în discuții aplicarea unor convenții și principii în raport cu cerințele standardelor internaționale ale contabilității.

Bibliografie:

1. Legea Contabilității a Republicii Moldova. Nr. 113-XVI din 27 aprilie 2007; Monitorul Oficial Nr.90-93/399 din 29 iunie 2007.
2. COTEANU, I., SECHE, L., Dicționarul explicativ al limbii române, ediția a II –a, Ed. Univers enciclopedic, București: 1996. – 1192p.
3. RISTEA, M. coordonator. Contabilitatea financiară a întreprinderii, Ed. II-a. – București: Editura Universitară, 2005. 350 p.
4. Standarde Internaționale de Contabilitate pentru Sectorul Public. Federația Internațională a Contabililor – București: Editura CECCAR, 2005, 832 p.
5. Ministerul Finanțelor al Republicii Moldova, scrisoarea nr. 07/2-4/5-22 din 18.02.2009. Proiectul *Concepției reformei evidenței contabile în sistemul bugetar*.

Cuprins

1. Cuvânt înainte	3
2. <i>D. Afanas.</i> METODE MODERNE DE EVALUARE	4
3. <i>T. Scripa.</i> ASISTENȚA PSIHOPEDAGOGICĂ A PERSONALITĂȚII ACCENTUATE	12
4. <i>N. Bleandură.</i> PROCESUL DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR: TRECEREA DE LA VIRTUAL LA REAL	19
5. <i>V. Cabac, N. Deinego.</i> METODOLOGIA DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR LA DISCIPLINA „BAZELE PROGRAMĂRII”	28
6. <i>S. Gîncu.</i> FORMAREA VIITORULUI PROFESOR DE INFORMATICĂ DIN PERSPECTIVA TEHNOLOGIEI ORIENTATĂ OBIECT	34
7. <i>I. Botgros, L. Frantuzan, V. Bocancea.</i> COMPONTELE PARADIGMEI FORMĂRII COMPETENȚEI DE CUNOAȘTERE ȘTIINȚIFICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR.....	40
8. <i>I. Bodrug,</i> CONSTATAREA COMPETENȚEI MANAGERIALE LA ÎNVĂȚĂTORII CLASELOR PRIMARE CA FACTOR AL SUCCESULUI ȘCOLAR	48
9. <i>L. Calmuțchi, L. Racoviță, E. Melentiev.</i> CARACTERISTICA HIDROCHIMICĂ A UNOR RÂURI MICI DIN NORDUL MOLDOVEI.....	52
10. <i>L. Calmuțchi, Șt. Levința.</i> MODALITĂȚI DE FORMARE CONCEPTUALĂ A TINERETULUI	57
11. <i>T. Ciobă-Lașcu.</i> FORMAREA COMPETENȚEI DE COMPREHENSIUNE ȘI INTERPRETARE A TEXTULUI	66
12. <i>C. Negara.</i> ASPECTE DIDACTICE ALE CREĂRII ȘI MANAGEMENTULUI REȚELELOR DE ÎNVĂȚARE	71
13. <i>O. Gherlovan, O. Istratuc.</i> ПАССКАЗ А.П. ЧЕХОВА «ВРАГИ» (аспекты методики составления киносценария при изучении художественного произведения).....	75
14. <i>L. Calmuțchi, A. Hariton.</i> APLICAȚII ALE ELEMENTELOR DE LOGICĂ ȘI MULTIMI LA REZOLVAREA ECUAȚIILOR, INECUAȚIILOR ȘI SISTEMELOR ACESTORA.....	81

15. <i>S. Burea-Titica, D. Oltu.</i> ASPECTE DIDACTICE ALE PROCESULUI DE TRADUCERE.....	86
16. <i>Л. Томилин.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОЦЕННОСТЕЙ И ЭТНОЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	91
17. <i>O. Bursuc, A. Bursuc, V. Untu.</i> ASPECTUL METODOLOGICO-MANAGERIAL AL CERCETĂRII ȘTIINȚIFICE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIONAL	96
18. <i>O. Vovnenciu.</i> STRATEGII DE ÎNVĂȚARE PENTRU FORMAREA/DEZVOLTAREA DEPRINDERILOR DE LUCRU INDEPENDENT ALE STUDENȚILOR	106
19. <i>V. Zdraguș.</i> ASPECTE PRAGMATICE ÎN ABORDAREA TEXTULUI LITERAR ȘI NONLITERAR.....	113
20. <i>L. Calmuțchi, A. Hariton, I. Cojocaru.</i> FORMAREA COMPETENȚELOR MATEMATICE DE REZOLVARE A PROBLEMELOR TIPICE ÎN CLASELE PRIMARE.....	118
21. <i>E. TABAN.</i> PRINCIPIILE DE EVALUARE A ELEMENTELOR CONTABILE ÎN INSTITUȚIILE PUBLICE	126