

MONICA TILEA • OANA-ADRIANA DUȚĂ
JÓN FREYR JÓHANNSSON • PATRICK MURPHY
(e d i t o r i)

**NOI INSTRUMENTE
PENTRU INTEGRAREA
COMPETENȚELOR
TRANSVERSALE
ÎN DIDACTICA
MODERNĂ**

GHID DE BUNE PRACTICI



Dezvoltarea competențelor transversale în didactica modernă

Ghid de bune practici

Volum publicat în cadrul proiectului
*New Tools for the Integration of Transversal Skills
in Modern Teaching Practice (TRANSMOD)*,
derulat de Universitatea din Craiova (România),
în parteneriat cu Bifröst University (Islanda)
și Nesna University College (Norvegia)

– proiect de cooperare inter-instituțională finanțat din fonduri
donate de Islanda, Liechtenstein și Norvegia –

<http://proiecte.ucv.ro/transmod/>



www.eeagrants.org

www.see-burse.ro



Monica Tilea, Oana-Adriana Duță,
Jón Freyr Jóhannsson, Patrick Murphy
(editori)

**Dezvoltarea
competențelor transversale
în didactica modernă**

Ghid de bune practici

Comitet științific:

Dan Claudiu DĂNIȘOR, Universitatea din Craiova, România

Cristiana TEODORESCU, Universitatea din Craiova, România

Costel IONAȘCU, Universitatea din Craiova, România

Anne-Lise WIE, Nesna University College, Norvegia

Kári JOENSEN, Bifröst University, Islanda

Cuprins

Monica Tilea, <i>Competențele transversale în didactica modernă</i>	7
Oana-Adriana Duță, <i>O abordare a competențelor transversale în România, Norvegia și Islanda, pe baza unui chestionar</i>	28
Jón Freyr Jóhannsson, <i>Competențele transversale și Universitatea din Bifröst. O analiză a stării de fapt și a documentelor universitare</i>	35
Patrick Murphy, <i>Învățarea bazată pe probleme și competențele transversale: decodificarea unui text autentic prin vizualizare</i> ...	51
Marian Siminică, Anca Băndoi, <i>Adaptarea metodelor de predare la necesitatea dezvoltării competențelor transversale la studenții din domeniul Finanțe</i>	67
Cătălin Barbu, Liviu Crăciun, <i>Dezvoltarea competențelor transversale din domeniul managementului și marketingului în educația antreprenorială din România</i>	80
Anca Tănăsie, <i>Afaceri internaționale: dezvoltarea competențelor transversale în contractarea și negocierea internațională</i>	88
Anne-Lise Wie, <i>Dezvoltarea competențelor transversale prin activități educaționale în aer liber</i>	96
Daniela Dincă, <i>Dezvoltarea competențelor transversale prin metoda proiectului</i>	114
Florentina Anghel, <i>Cursurile de literatură – o modalitate de a-i pregăti pe studenți pentru viață prin dezvoltarea competențelor transversale</i>	132
Sorin Cazacu, <i>Importanța competențelor transversale în predarea interpretariatului</i>	145
Patrick Murphy, <i>Legitimarea cursurilor de limba engleză în context geografic: aplicarea competențelor trans-curriculare și transversale</i>	162
Cristiana Teodorescu, Mihaela Colhon, <i>Crearea de resurse lingvistice electronice. Achiziția competențelor transversale de către masteranzi ai Facultății de Litere</i>	179
Mihaela Popescu, <i>Strategii de dezvoltare a competenței plurilingve prin metoda intercomprehensiunii</i>	191
Anca Gabriela Mic, <i>De ce competențe transversale? Viziunea unui doctorand</i>	212

Cuvânt înainte

Volumul de față este rezultatul principal al proiectului *New Tools for the Integration of Transversal Skills in Modern Teaching Practice (TRANSMOD)*, derulat de Universitatea din Craiova (România), în parteneriat cu Bifröst University (Islanda) și Nesna University College (Norvegia) și finanțat din fonduri donate de Islanda, Liechtenstein și Norvegia (în cadrul schemei EEA Grants). Volumul a fost conceput încă de la început drept un ghid de bune practici privind integrarea competențelor transversale în didactica modernă, drept un instrument util pentru îmbunătățirea viziunii în procesul educațional.

Primele două contribuții prezente în volum se referă la proiectul TRANSMOD și la rezultatele sale. Celelalte contribuții pot fi reunite, sugestiv, sub titulatura *Bune practici... în practică* și se axează pe aspecte concrete ale integrării competențelor transversale în predarea unor discipline precum literatură, pedagogie, terminologie, interpretariat, afaceri internaționale, finanțe, management, lingvistică comparată, civilizație etc.

Ghidul se adresează cadrelor didactice indiferent de domeniul de specializare sau de nivelul de predare, în scopul de a le dezvolta atât propriile competențe transversale, cât și capacitatea de a stimula aceste competențe transversale în rândul studenților lor. Ne exprimăm convingerea că misiunea autentică a personalului didactic este aceea de a educa într-o manieră responsabilă conștiințiozitatea, capacitățile și cunoștințele studenților, de a lua decizii bine informate și rezonabile, care să nu le fie utile doar lor înșiși, ci și societății în care trăim și generațiilor viitoare.

Editorii

Competențele transversale în didactica modernă

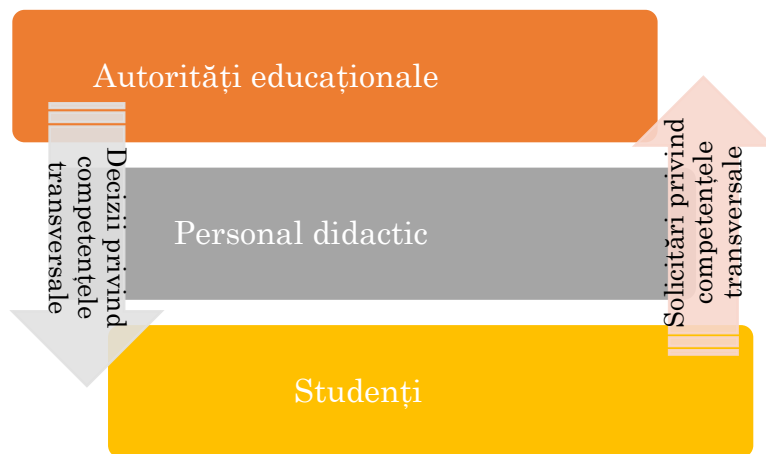
MONICA TILEA *

1. Competențele transversale în educația secolului XXI

Termenul „competențe transversale” este folosit din ce în ce mai frecvent în contextul sistemelor de învățământ din Europa, nu numai în cadrul unor abordări de mare amploare, precum strategiile și politicile educaționale, ci și în documente specifice, orientate asupra unei anumite probleme (planuri de învățământ ale școlilor, liceelor și universităților, programe analitice, rapoarte etc.). Importanța lor este conștientizată din ce în ce mai mult la diferite niveluri: al factorilor decizionali din învățământ (ministere de învățământ, autorități specializate, consilii și direcții, personalul de conducere a școlilor și universităților), al cadrelor didactice și al studenților. În acest context pluripartit, competențele transversale fac obiectul unui flux bidirecțional; ele sunt incluse în cerințele educaționale, astfel încât personalul didactic trebuie să asigure dezvoltarea lor în rândul studenților (direcție descendentă), dar sunt din ce în ce mai cerute și de către studenți, care conștientizează din ce în ce mai bine de ce competențe au nevoie pentru a deveni competitivi pe piața muncii (direcție ascendentă).

* Universitatea din Craiova, România. E-mail: mtilea2000@yahoo.com

Figura 1: Interacțiunea între factorii implicați în dezvoltarea competențelor transversale



1.1 Ce înțelegem prin competențe transversale?

Din punct de vedere terminologic, sintagma „competențe transversale” poate fi considerată echivalentă cu un termen care nu este folosit la fel de frecvent, însă este cu siguranță mai transparent, acela de „competențe transferabile”. Competențele transversale se referă la competențele pe care le au persoanele și care prezintă relevanță pentru alte activități și ocupații decât cele pe care le desfășoară în prezent sau pe care le-au desfășurat recent. De asemenea, aceste competențe pot să fi fost dobândite prin activități extraprofesionale sau prin participarea la educație sau formare. Mai general, acestea sunt competențe care au fost învățate într-un anumit context sau pentru stăpânirea unei anumite situații/probleme și care pot fi transferate în alt context (Cedefop 2008).

Numeroși cercetători au încercat să furnizeze o definiție corectă și completă a competențelor transversale. De exemplu, The Glossary of Education Reform (Glosarul privind reforma în educație), un serviciu al Great Schools Partnership, o organizație școlară non-profit cu sediul în Portland, Maine conține o intrare detaliată privind acest subiect, din care am selectat câteva fragmente relevante:

Termenul de competențe ale secolului XXI se referă la un set amplu de cunoștințe, abilități, obiceiuri de lucru și trăsături de caracter care sunt considerate [...] drept având o importanță critică pentru succesul în lumea contemporană [...]. În general, competențele secolului XXI se pot aplica în toate domeniile profesionale și în toate contextele educaționale, civice și de carieră de pe parcursul vieții unui student.

Trebuie subliniat faptul că termenul de „competențe ale secolului XXI” înglobează o masă complexă și amorfă de cunoștințe și competențe care nu sunt ușor de definit și care nu au fost codificate sau clasificate oficial. Deși termenul este folosit pe scară largă în învățământ, el nu este definit întotdeauna într-o manieră constantă, ceea ce poate conduce la confuzii și interpretări divergente. În plus, și alți termeni înrudiți – precum *competențe aplicate*, *competențe intercurriculare*, *competențe interdisciplinare*, *competențe transdisciplinare*, *competențe transferabile*, *competențe transversale*, *competențe non-cognitive* și competențe „soft skills”, printre altele – sunt folosiți foarte frecvent cu referire la formele generale de cunoaștere și de abilități asociate „competențelor secolului XXI” [...]

Competențele specifice considerate drept „competențe ale secolului XXI” pot fi definite, clasificate și determinate diferit de la o persoană la alta, de la un loc la altul, de la o școală la alta, însă termenul reflectă un consens general (deși acesta nu este neapărat stabilit foarte clar și prezintă oscilații). Lista de mai jos prezintă pe scurt cunoștințele, competențele, obiceiurile de lucru și trăsăturile de caracter asociate de regulă competențelor secolului XXI:

- Gândirea critică, rezolvarea problemelor, raționamentul, analiza, interpretarea, sintetizarea informațiilor;
- Abilitățile și practicile de cercetare, de formulare de întrebări;
- Creativitatea, simțul artistic, curiozitatea, imaginația, inovarea, exprimarea personală;
- Perseverența, autocontrolul, planificarea, autodisciplina, adaptabilitatea, inițiativa;
- Comunicarea scrisă și orală, vorbirea și prezentarea în public, ascultarea;
- Spiritul de conducere, munca în echipă, colaborarea, cooperarea, spațiile de lucru virtuale;

- Cunoștințele de tehnologie a informației și comunicării (TIC), cunoștințele de media și internet, interpretarea vizuală, interpretarea și analiza datelor, programarea informatică;
- Cunoștințele civice, etice și de justiție socială;
- Cunoștințele economice și financiare, spiritul antreprenorial;
- Conștientizarea globală, cunoștințele multiculturalale, spiritul umanitar;
- Cunoștințele și raționamentul științific, metoda științifică;
- Cunoștințele despre mediul înconjurător și conservare, înțelegerea ecosistemelor;
- Cunoștințele despre sănătate și bunăstare, inclusiv despre nutriție, alimentație, mișcare și sănătatea și siguranța publică (Glossary of Education Reform 2014) (traducerea autorului).

Alte date extrem de utile privind acest gen de competențe pot fi extrase din Recomandarea 2006/962/CE a Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Acestea sunt definite drept „o combinație a cunoștințelor, a abilităților și a atitudinilor adecvate fiecărui context”, fiind „necesare în special pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziunea socială, cetățenia activă și ocuparea forței de muncă” (Europa.EU 2011). Relevanța lor este evidențiată în continuare după cum urmează:

Competențele-cheie sunt esențiale într-o societate bazată pe cunoaștere și garantează mai multă flexibilitate în ceea ce privește forța de muncă, permițându-i acesteia să se adapteze mai rapid la modificările constante care apar într-o lume din ce în ce mai interconectată. Aceste competențe reprezintă, de asemenea, un factor major în inovație, productivitate și competitivitate și contribuie la motivația și satisfacția angajaților, precum și la calitatea muncii.

Competențele-cheie ar trebui dobândite de către:

- tinerii aflați la sfârșitul perioadei obligatorii de învățământ și formare; competențele-cheie i-ar pregăti pe aceștia pentru viața adultă, în special pentru câmpul muncii, constituind totodată o bază pentru continuarea învățării;
- adulți pe tot parcursul vieții, printr-un proces de dezvoltare și actualizare a abilităților.

Se poate observa, astfel, că aceste competențe au stat la baza politicilor UE încă din anul 2006. Aceeași Recomandare descrie cunoștințele, competențele și atitudinile esențiale referitoare la opt competențe-cheie:

- comunicarea în limba maternă;
- comunicarea în limbi străine;
- competența matematică și competențe de bază privind știința și tehnologia;
- competența digitală;
- capacitatea de a învăța;
- competențe sociale și civice;
- simțul inițiativei și al antreprenoriatului;
- conștiința și expresia culturală (Europa.EU 2011).

Centrul de Orientare Profesională al Universității din Michigan publică de asemenea pe site-ul său o listă detaliată a competențelor transferabile, pornind de la argumentul că, uneori, doctoranzilor le este greu să identifice de ce competențe dispun, întrucât experiența academică nu se axează neapărat pe articularea seturilor de competențe. Prin urmare, cercetătorii acestui centru propun următoarea listă:

- analiza și rezolvarea problemelor;
- competențe interpersonale și de conducere;
- managementul proiectelor și organizare;
- managementul cercetării și informațiilor;
- gestionarea propriilor activități și obiceiurile de muncă;
- comunicarea scrisă și orală.

În România, noțiunea de competențe transversale a fost clarificată semnificativ prin introducerea Cadrului Național al Calificărilor din Învățământul Superior, care include o listă a competențelor profesionale și a competențelor transversale pentru fiecare calificare. Potrivit metodologiei acestui cadru, competențele transversale reprezintă „achiziții valorice și atitudinale care transcend un anumit domeniu/program de studii și se exprimă prin următorii descriptori: [...]

autonomie și responsabilitate; interacțiune socială; dezvoltare personală și profesională” (Autoritatea Națională pentru Calificări 2008).

Deși diferite din punctul de vedere al terminologiei și al clasificării, abordările prezentate mai sus converg în direcția unui concept unitar al competențelor transversale, acestea reprezentând o gamă de competențe diferite de competențele specifice profesiei, care cresc gradul de angajabilitate al unei persoane. Setul de competențe transversale poate să difere oarecum de la un domeniu de activitate la altul. De exemplu, cunoașterea unei limbi străine este o competență profesională, în timp ce cunoștințele digitale, capacitățile de negociere și abilitățile de marketing sunt competențe transversale pentru un traducător. Pe de altă parte, competențele digitale sunt o cerință indispensabilă pentru un programator, în timp ce capacitatea de a comunica în limba maternă și într-o limbă străină reprezintă, pentru aceeași persoană, valoroase competențe transversale.

Un alt aspect important referitor la competențele transversale constă în dificultatea de a le încadra în modelele educaționale tradiționale. Deși competențe precum comunicarea într-o limbă străină sau cunoștințele digitale pot fi predate și evaluate prin metode convenționale, competențe precum simțul de inițiativă, spiritul de conducere și conștiința culturală pot fi stimulate și dezvoltate doar prin tehnici specifice. Cel mai frecvent, astfel de tehnici impun un nivel ridicat de creativitate și inovație din partea profesorului sau a formatorului și, desigur, provocările sunt mult mai complexe decât în cazul predării tradiționale. Competențele transversale necesită noi modalități de învățare și predare, care să depășească limitele convenționale ale disciplinelor școlare, iar factorii decizionali din învățământ sunt extrem de conștienți de această realitate. Un raport tematic al Comisiei Europene care analizează evaluarea competențelor cheie prin testările naționale la nivelul statelor membre UE arată că abilități precum cunoașterea limbii materne, matematica, știința și limbile străine sunt foarte prezente în testele naționale, competențele sociale și civice și simțul de inițiativă și antreprenoriat apărând într-un grad mult mai redus sau, cel mai frecvent, chiar deloc (Comisia Europeană 2012a: 28).

1.2 Semnificația competențelor transversale la diferite niveluri de interes

După cum s-a arătat în introducerea la acest articol, competențele transversale sunt menționate în documente propuse, promovate și adoptate la diferite niveluri. Se poate spune că aceste competențe sunt omniprezente și că toată lumea vorbește despre ele. Instituțiile Uniunii Europene evidențiază din ce în ce mai mult necesitatea de a dezvolta astfel de competențe și de a le integra în mod corespunzător în programele de formare. Androulla Vassiliou, Comisarul european pentru educație, cultură, multilingvism și tineret 2010-2014, declara că „doar dotându-i pe copii și pe tineri cu competențele necesare, *inclusiv cu competențele transversale*, ne vom asigura că Uniunea Europeană va avea cum să rămână competitivă și să valorifice oportunitățile economiei cunoștințelor” (Comisia Europeană 2012b) (sublinierea și traducerea autorului). Și Tibor Navracsics, Comisarul european pentru educație, cultură, tineret și sport 2014-2019, a evidențiat că este important să acordăm atenție competențelor „soft skills”, iar atunci când a fost întrebat într-un interviu de ce competențe au nevoie studenții europeni nu a început cu răspunsul convențional al UE: știință, tehnologie, inginerie și matematică. În schimb, el a spus că cele trei competențe pe care studenții trebuie neapărat să le posede sunt *capacitatea de a gândi ca un antreprenor, o fluentă mai bună în limbi străine și competențele digitale* (sublinierea autorului) (Science | Business 2015).

Comunicarea adoptată de Comisia Europeană în 2012, intitulată *Regândirea educației: investiții în competențe pentru rezultate socio-economice mai bune*, este un alt document strategic care evidențiază semnificația competențelor transversale în societatea contemporană. Scopul său este acela de a atrage atenția asupra a trei domenii de acțiune necesare: asigurarea competențelor corespunzătoare pentru forța de muncă; noi modalități de predare și învățare; noi abordări privind finanțarea și parteneriatele. Prima parte din capitolul „Dezvoltarea competențelor pentru secolul XXI” se intitulează sugestiv *Competențe transversale și fundamentale*, în timp ce lista provocărilor care trebuie abordate în statele membre începe astfel: „Eforturile trebuie să se

concentreze pe dezvoltarea competențelor transversale” (2012c: 3). Alte dispoziții relevante ale acestei Comunicări sunt următoarele:

- consolidarea ofertei de competențe transversale care sporesc șansele de angajare, precum inițiativa antreprenorială, competențele digitale și limbile străine;
- acțiunile-cheie cuprind adoptarea unor măsuri vizând introducerea competențelor transversale în toate programele de învățământ din primii ani de școlarizare până la învățământul superior, utilizând abordări pedagogice inovatoare și centrate pe student, și elaborarea unor instrumente de evaluare prin care nivelurile de competență pot fi estimate și evaluate în mod eficient;
- toți tinerii ar trebui să beneficieze de cel puțin o experiență antreprenorială practică înainte de încheierea ciclului obligatoriu de învățământ.

Competențele transversale sunt subliniate și în Clasificarea europeană a aptitudinilor/competențelor, calificărilor și ocupațiilor (ESCO), parte a Strategiei Europa 2020. Clasificarea ESCO identifică și grupează aptitudinile, competențele, calificările și ocupațiile relevante pentru piața muncii din UE și pentru educație și formare, evidențiind sistematic relațiile dintre diferitele concepte. ESCO este disponibilă gratuit pentru oricine și poate fi accesată prin intermediul portalului ESCO. Competențele transversale sunt prima categorie din rubrica Aptitudini și competențe transsectoriale și sunt caracterizate astfel:

Aptitudinile și competențele transversale sunt relevante pentru o gamă amplă de ocupații și sectoare. Ele sunt numite deseori *competențe de bază*, *competențe fundamentale* sau *competențe umane* („soft”) și stau la baza dezvoltării personale a individului. Aptitudinile și competențele transversale sunt piatra de temelie a dezvoltării aptitudinilor și competențelor profesionale necesare pentru a avea succes pe piața muncii.

[...]

„Colaborarea la diverse activități”, „folosirea programelor informatice”, „negocierea” și „partajarea informațiilor” sunt aspecte relevante pentru numeroase ocupații dintr-un număr mare de sectoare economice (Comisia Europeană 2014) (traducerea autorului).

Nu în ultimul rând, unul dintre Grupurile de lucru ale Comisiei Europene pentru educație și formare 2020 se ocupă de problema competențelor transversale. Conform mandatului său, obiectivul principal al acestui grup de lucru este acela de a acționa în beneficiul statelor membre, în activitatea acestora de promovare a dezvoltării de politici privind competențele transversale prin învățare reciprocă și identificarea de bune practici. Activitatea grupului se concentrează pe trei competențe transversale: spiritul antreprenorial, competențele digitale și limbile, consolidând demersurile desfășurate în cadrul grupurilor de lucru din generația precedentă, mai exact ale celor trei grupuri de lucru tematice privind educația antreprenorială, TIC și educație și limbile în educație și formare. Grupul de lucru vizează obținerea de rezultate practice și concrete, abordând patru provocări majore în materie de politică, prin intermediul unor instrumente dedicate:

- integrarea asigurării și dezvoltării competențelor transversale în educație și formare, inclusiv prin intermediul experimentelor de politică europeană;
- formarea educatorilor în vederea integrării dezvoltării competențelor antreprenoriale în mediul lor de învățare, inclusiv prin intermediul noului instrument Entrepreneurship360;
- dezvoltarea de cadre și instrumente pentru operaționalizarea competențelor transversale în domeniul educației, formării și tineretului;
- sprijinirea politicilor la nivel național și a implementării acestora (Comisia Europeană 2015).

La nivel instituțional, competențele transversale sunt promovate și reliefate în strategiile, politicile și planurile de învățământ ale unor universități cu o îndelungată tradiție de excelență. Misiunea asumată de Universitatea Johns Hopkins este extrem de relevantă în acest sens:

Misiunea sistemului de învățământ prin experiență al Universității Johns Hopkins este aceea de a dezvolta pasiunea și dragostea studenților pentru lucrul în aer liber, oferind cursuri provocatoare și interesante, care încurajează și promovează spiritul de conducere, munca în echipă,

protecția mediului înconjurător, dezvoltarea personalității și competențele transferabile pe tot parcursul vieții (traducerea autorului).

Universitatea din Țara Galilor Trinity Saint-David include următorul paragraf în valorile sale de bază:

Creșterea gradului de angajare și a creativității, prin capitalizarea competențelor antreprenoriale, de cercetare, creative și întreprinzătoare ale studenților noștri; [...] putem oferi programe de studii care le permit studenților noștri să aibă cele mai bune șanse de a obține un loc de muncă și de a-și dezvolta *competențele transferabile* (sublinierea și traducerea autorului).

Universitatea din Cambridge își promovează programul de licență în lingvistică subliniind competențele transferabile pe care și le pot dezvolta studenții concomitent cu competențele transversale. Potrivit site-ului web al acestei universități, sistemul Cambridge îi dotează pe studenți cu capacitatea de a lucra independent, de a respecta termenele limită, de a se autogestiona, de a prioritiza, de a avea o viziune amplă și detaliată, de a absorbi și a reține informații complexe, precum și cu competențe de cercetare bibliografică și în biblioteci, competențe analitice și de rezolvare a problemelor, competențe digitale (e-mail, prelucrare de text și utilizarea internetului). Un alt exemplu de bune practici în acest domeniu este școala doctorală a Universității din Luxemburg, care oferă doctoranzilor săi cursuri de formare în competențe transferabile, abordând subiecte precum predarea și susținerea de prelegeri, timpul și gestionarea propriilor activități, dezvoltarea carierei, competențe de prezentare pentru conferințe științifice, planificarea și scrierea de lucrări științifice de calitate, creșterea gradului de lizibilitate și de eficacitate a lucrărilor academice și scrierea de propuneri pentru tinerii cercetători. În plus, după cum se va prezenta în detaliu într-o altă contribuție la volumul de față, misiunea Universității Bifröst din Islanda semnalează în repetate rânduri importanța dezvoltării competențelor transversale ale studenților, pentru a-i pregăti în mod corespunzător pentru viitor, atât ca profesioniști de succes, cât și ca oameni de încredere.

În calitate de principali beneficiari ai „rezultatelor” sistemelor de învățământ (adică studenții), angajatorii sunt din ce în ce mai interesați să se implice în procesul de formare, să își exprime cerințele și dorințele și să coopereze cu universitățile, pentru a se asigura că oferta de pe piața muncii va satisface profilul de competențe pe care îl doresc ei. În lumea globalizată a zilelor noastre, angajatorii nu mai sunt interesați doar să recruteze candidați perfect calificați pentru activitatea respectivă; angajații lor, indiferent de domeniu, trebuie să fie dispuși să învețe în permanență, să comunice cu colegii și cel puțin într-o limbă străină, să folosească calculatorul, să negocieze, să își gestioneze timpul în mod responsabil, să respecte termenele limită etc. Un studiu relevant în acest sens a fost Barometrul competențelor, un sondaj privind cererea de competențe în rândul companiilor membre ale celei mai mari organizații de angajatori din Norvegia, Confederația Întreprinderilor Norvegiene (NHO). Rezultatele au la bază răspunsurile a aproximativ 5 300 de societăți comerciale, de diferite dimensiuni și din diferite domenii de activitate. Constatările au fost analizate și prezentate pe scurt într-un document de lucru publicat de institutul de cercetări NIFU. Per ansamblu, s-a constatat că cererea de competențe a majorității firmelor nu este satisfăcută.

Același sondaj a caracterizat și cererea de competențe și atitudini transversale. 63% dintre companiile intervievate au declarat că pentru orice nou angajat este foarte important să vorbească limba norvegiană, iar 42% au spus același lucru despre capacitatea de a scrie în limba norvegiană. Competențele TIC, digitale și tehnologice aveau o importanță inferioară, însă erau și ele prezente. Aproximativ jumătate dintre companii au declarat că este foarte sau relativ important ca angajații să poată comunica într-o limbă străină. În acest sens, pe primul loc se afla limba engleză, urmată de germană, polonă, franceză și spaniolă. Capacitatea de a coopera și de a duce la bun sfârșit sarcinile încredințate au constituit factorii cei mai importanți pentru recrutarea de noi angajați, în timp ce conștiința etică și creativitatea au fost cele două trăsături asupra cărora firmele au insistat cel mai puțin (Solberg, Rørstad, Børing & Carlsten 2014).

2. Proiectul TRANSMOD

2.1 Argument și obiective

Proiectul TRANSMOD a fost propus în anul 2014 de un consorțiu format din Universitatea din Craiova (România), Universitatea din Bifröst (Islanda) și Nesna University College (Norvegia) în contextul extinderii și consolidării cooperării instituționale la nivelul învățământului superior între cele trei țări. Începând din acel moment, toate activitățile proiectului au fost caracterizate de un contact permanent, de partajarea experiențelor individuale, de comunicare interculturală și interpersonală, de spirit de echipă, de transfer de cunoștințe și de o cooperare eficientă.

Proiectul a fost elaborat cu scopul de a asigura un context adecvat pentru formarea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din România în domeniul metodelor pedagogice moderne, capitalizând o gamă extinsă de contribuții inovatoare din partea universităților islandeze și norvegiene. Obiectivele asumate de echipa de cercetare au fost încă de la început clare și de sugestive:

- Dezvoltarea, stimularea și îmbunătățirea competențelor personale și transversale pentru creșterea probabilităților de angajare;
- Creșterea atractivității și conștientizării instituțiilor de învățământ superior în ceea ce privește nevoile pieței muncii, ale cetățenilor și ale societății per ansamblu;
- Elaborarea unui ghid de bune practici, ca instrument auxiliar pentru programele de studii în științe sociale și umaniste, pentru o integrare eficientă a competențelor transversale în practica didactică a partenerilor în proiect;
- Dezvoltarea și implementarea de noi strategii și instrumente de lucru pentru promovarea competențelor transversale în educația formală.

Proiectul vizează un public format din beneficiari atât direcți (cadrele didactice membre în proiect), cât și indirecti (studenții care își vor dezvolta competențele transversale cu scopul de a participa la

programe de învățare pe tot parcursul vieții și de a avea o contribuție valoroasă la comunitatea în care își desfășoară activitatea, precum și alte cadre didactice ale instituțiilor de învățământ superior implicate). Prin urmare, impactul proiectului a fost configurat în jurul nucleului consolidării competențelor transversale și al grupurilor de beneficiari. Cadrele didactice vor beneficia de formare utilă și valoroasă, astfel încât să poată nu numai să transfere cunoștințe, ci și să dezvolte abilități și competențe cu implicare directă în ocuparea forței de muncă. Membrii în proiect acționează ca ambasadori de bune practici în domeniile lor de studiu, propagându-și cunoștințele la nivelul întregii comunități academice. Astfel, tot mai mulți studenți vor beneficia de aceste acțiuni de reformă.

Obiectivul primordial al TRANSMOD constă în dezvoltarea competențelor transversale în și pe parcursul procesului educațional. Considerăm că, în învățământul românesc activitățile de predare nu trebuie să se rezume la transferul de cunoștințe specifice domeniului, ci să includă, ca scop principal, consolidarea competențelor personale și transversale ale populației de studenți.

După cum s-a explicat în prima parte a acestei contribuții, competențele transversale, numite și competențe fundamentale sau abilități relevante pentru gradul de angajare, sunt generice și au o legătură directă cu cunoștințele de bază, precum și cu abilitățile comportamentale, cognitive și organizatorice. În ultimii ani, această temă importantă, însă problematică a făcut obiectul unui număr semnificativ de conferințe, studii și cercetări din întreaga lume. Nefiind favorizate de un context profesional specific și constituind un aspect dificil de cuantificat, măsurat și evaluat competențele transversale au fost frecvent ignorate în programele de studii și în programele de pregătire pedagogică din România. Prin urmare, proiectul nostru și-a propus să schimbe într-o anumită măsură această stare de fapt. Cadrele didactice din România participante la proiect își vor putea dezvolta capacitatea de a transmite astfel de cunoștințe, de a stimula dobândirea competențelor transversale de către studenți pe parcursul programelor de studii. Cadrele didactice vor putea utiliza într-o manieră eficientă și eficientă dispozitivele și mecanismele educaționale disponibile, cu scopul

de a perfecționa personalitatea studenților în aspecte precum mentalitatea orientată către rezolvarea de probleme, flexibilitate, spirit de echipă, spirit întreprinzător, spirit cetățenesc, competențe informatice etc. De exemplu, la un curs de literatură sau de traduceri, textele pe care lucrează studenții pot fi selectate astfel încât să prezinte și să stimuleze toleranța, spiritul civic, acțiunile de voluntariat, capacitatea de a gândi logic, de a analiza și a diagnostica natura unui eveniment sau competența de a înțelege și a gestiona diferențele culturale, stereotipurile și tabuurile.

Cooperarea transnațională în spațiul SEE a fost motivată de nevoia celor trei universități partenere de a dezvolta un instrument eficient și accesibil de formare pentru integrarea corespunzătoare a competențelor transversale în practica didactică, pornind de la studii comparative și de la schimburi de bune practici. Sistemul educațional al țărilor nordice este recunoscut la nivel internațional drept unul de prim rang. De exemplu, Universitatea din Bifröst este o universitate islandeză puternică și responsabilă, care își propune să fie competitivă prin flexibilitate, inovare și calitate. Prin cursurile oferite și metodele de predare aplicate, această universitate își dorește să se dezvolte ca un centru de cunoaștere care favorizează cooperarea între persoane, economie și societate, ca un punct de convergență pentru dezvoltarea personală și participarea socială, prin antrenarea unor competențe transversale precum gândirea critică și creativă și protecția mediului înconjurător. Nesna University College, cea mai veche instituție pedagogică din districtul Nordland din nordul Norvegiei, este întemeiată pe tradiții educaționale solide, însă, totodată, dă dovadă de un dinamism de excepție. Această universitate a fost fondată în 1918, sub forma unui Colegiu Pedagogic și de atunci s-a implicat în special în educația profesorilor.

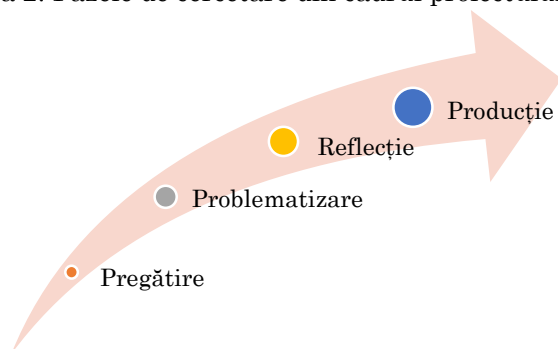
Proiectul a fost conceput cu scopul de a stimula schimbul și partajarea de bune practici între trei universități din țări diferite, cu contexte culturale, experiențe și sisteme educaționale diferite, fiecare cu punctele sale forte. În pofida acestor diferențe, trebuie să reținem că cerințele în materie de angajabilitate sunt practic aceleași în zilele noastre: absolvenții trebuie să se poată integra cu succes pe piața muncii

și să participe la programe de învățare pe tot parcursul vieții. Principiul fundamental al liberei circulații a forței de muncă între cele trei țări implicate în proiect necesită o bună pregătire transversală a absolvenților, pentru a facilita integrarea acestora pe piața internațională a muncii.

2.2 Dezvoltare, provocări și rezultate

Activitățile proiectului au fost structurate în patru faze principale: documentare și mobilități; depistarea și evaluarea nevoilor reale; elaborarea unui ghid de bune practici; validarea rezultatelor și definitivarea ghidului. Fazele au corespund celor patru activități inerente oricărei cercetări responsabile: pregătire, problematizare, reflecție și producția efectivă a rezultatului final.

Figura 2: Fazele de cercetare din cadrul proiectului TRANSMOD



Prima fază a proiectului a fost una pregătitoare, în cadrul căreia membrii s-au familiarizat mai bine cu tema și cu provocările cu care aveau să se confrunte. Aceasta a inclus două activități: documentare și mobilități virtuale și reale. Scopul principal a fost acela de a evalua importanța competențelor transversale în cadrul sistemelor naționale de învățământ, de a selecta competențele transversale ce trebuie dezvoltate în modulele didactice conform cerințelor pieței europene și naționale a muncii, de a studia literatura științifică în domeniu, atât pentru a stabili stadiul actual al cercetării, cât și pentru o mai bună înțelegere a problemei, precum și de a partaja experiențe și de a solicita sugestii

pentru predarea eficace a competențelor transversale la studenții din domeniul științelor umaniste. Documentarea a inclus studiul literaturii științifice în domeniul competențelor transversale (prin activități individuale – fiecare membru a studiat resurse în format fizic și electronic, pe care le-a considerat relevante pentru tema proiectului; și activități în comun – membrii au avut mai multe întâlniri de lucru și discuții prin e-mail, în cadrul cărora au comunicat ceea ce au aflat); studiul implementării efective a competențelor transversale în tehnicile și mecanismele de predare ale universităților partenere (la nivel individual, în această fază, echipa de proiect de la fiecare partener evaluând metodologiile de predare implementate în propria universitate, atât cercetând documentele relevante, cât și prin discuții cu colegii); analiza programelor de studii și a fișelor disciplinelor din universitățile membre în proiect (la nivel reciproc – echipa de proiect de la fiecare partener a evaluat documentele academice ale celorlalți parteneri, disponibile pe site-urile proprii și/sau furnizate prin e-mail). În aceeași fază s-au desfășurat mobilitățile echipei românești, pentru documentare, schimb de bune practici cu colegi de la instituții academice din România privind dezvoltarea competențelor transversale ale studenților și schimb de bune practici și discuții pe marginea chestionarului pentru activitatea următoare, cu partenerii islandezi și norvegieni.

A urmat o fază de cercetare și de adresare de întrebări, în cadrul căreia cadrelor didactice de la cele trei universități, din domeniile relevante pentru proiect, li s-a solicitat să răspundă la chestionare care vizau evaluarea metodelor și strategiilor de integrare a dezvoltării competențelor profesionale și transversale în procesul educațional. Chestionarul a inclus 32 de întrebări referitoare la aspecte precum informații academice despre respondent, cunoștințele sale despre competențele transversale, dezvoltarea generală și specifică a competențelor transversale și evaluarea acestora. Chestionarul a fost furnizat în limbile engleză și română și a fost publicat în sistemul Google Forms. Răspunsurile la chestionar au fost furnizate atât în format online, cât și tipărit (răspunsurile pe chestionarele tipărite au fost digitalizate interior și introduse și ele în Google Forms). Răspunsurile la chestionar au evidențiat convergențe între universitatea română și universitățile

nordice, care vor fi prezentate în detaliu într-o altă contribuție la acest volum. Per ansamblu, constatările chestionarului au contribuit la concentrarea eforturilor membrilor proiectului către propunerea de noi instrumente pentru dezvoltarea competențelor transversale în didactica modernă. În plus, respondenții au apreciat chestionarul drept util fiindcă au aflat mai multe despre un subiect important, cum sunt competențele transversale. Ulterior a fost organizat un atelier online, în cadrul căruia membrii proiectului au evaluat răspunsurile la chestionare și au stabilit un plan comun de acțiune pentru organizarea seminarului și elaborarea ghidului de bune practici.

Lunile următoare ale proiectului au fost dedicate redactării contribuțiilor la prezentul ghid de bune practici. Cercetătorii Universității din Craiova s-au întâlnit săptămânal și s-a asigurat comunicarea constantă cu partenerii de la Universitatea din Bifröst și de la Nesna University College. Cercetătorii s-au consultat reciproc cu privire la conținutul propriilor contribuții (pentru a asigura coerența, pentru a evita suprapunerile și, în general, pentru a garanta omogenitatea volumului) și au considerat feedback-ul primit drept relevant și util. Un punct important al acestei faze a fost Seminarul internațional, al cărui scop principal a fost acela de a-i reuni pe toți membrii proiectului, de a rezuma rezultatele intermediare și de a obține versiunile finale ale materialelor scrise. De asemenea, s-au organizat două sesiuni de lucru cu studenți ai Universității din Craiova, cu un scop dublu: compararea răspunsurilor furnizate de studenții români cu cele ale studenților norvegieni în vederea validării unei contribuții științifice și aflarea opiniei studenților privind implementarea competențelor transversale în instituția lor.

Din punctul de vedere al rezultatelor proiectului, se poate aprecia că acestea se referă la conștientizarea și implementarea, de către personalul didactic, a unor noi instrumente și strategii pentru transmiterea și dezvoltarea eficientă a competențelor transversale în rândul studenților, dar și la elaborarea ghidului de bune practici, care vine în sprijinul planurilor de învățământ în domeniul științelor sociale și umaniste. Suntem de părere că adevărata misiune a unor profesori responsabili este aceea de a forma conștiința, capacitățile și cunoștințele

studenților lor, astfel încât aceștia să poată lua decizii rezonabile și bine informate, care să le fie utile nu doar lor, ci și societății în care trăim și generațiilor viitoare.

Totodată, estimăm că impactul direct în ceea ce privește formarea profesorilor se va detalia pe mai multe paliere. Pe de o parte, profesorii își vor dezvolta și îmbunătăți propriile competențe făcând schimb de experiență, în special în ceea ce privește tranziția de la un cadru exclusiv teoretic la o formare aplicativă, concomitent cu o dezvoltare adecvată a competențelor personale. Pe de altă parte, volumul de față va fi pus la dispoziția altor cadre didactice ale instituțiilor de învățământ superior partenere, care îl vor folosi ca referință pentru propria activitate. Aceasta va reprezenta o garanție pentru dezvoltarea corespunzătoare a competențelor transversale ale cadrelor didactice.

3. Concluzii

Parafrazând mesajul președintelui Comisiei Europene, José Manuel Barroso, de la conferința „Can creativity be measured?” (Villalba 2009), există o nevoie clară de creare a unui mediu favorabil, care să le permită oamenilor să învețe în permanență și să se adapte la schimbări, să își dezvolte și să își extindă talentele, să îi doteze, din copilărie până la maturitate, cu competențele adecvate pentru a face față unei game ample de cerințe ale societății contemporane. După cum arată Cinque (2012:9) potrivit unor cercetători, oameni de știință și factori decizionali de prestigiu, „cea mai bună reacție la criza economică depinde de creșterea nivelului de formare în domeniul competențelor personale și transversale precum crearea de echipe, rezolvarea de probleme și vorbitul în public”. Astfel, prin intermediul proiectului TRANSMOD, ne-am propus stabilirea unei rețele de cooperare solidă și structurată privind integrarea competențelor transversale în didactica modernă.

Ambele categorii de beneficiari ai proiectului (cadrele didactice care au realizat cercetarea și publicul-țintă al activităților, inclusiv ghidul de față) vor canaliza în cele din urmă cunoștințele și informațiile valoroase dobândite, către beneficiarii indirecti (studenții), asigurând astfel sustenabilitatea socială și contribuind la creșterea gradului de angajare a acestora. În contextul economic contemporan, caracterizat de

creșterea ratei șomajului, persoanele proaspăt absolvente reprezintă o potențială categorie dezavantajată, ale cărei nevoi trebuie îndeplinite într-o manieră corespunzătoare și proactivă. Formarea adecvată a profesorilor este indispensabilă pentru o formare corectă a studenților fiindcă, în absența unui transfer corespunzător de competențe transversale de la profesor (atunci când profesorul nu poate sau nu este interesat să transmită competențe transversale), studenții se văd nevoiți să își dezvolte pe cont propriu competențe precum spiritul civic, toleranța, gândirea antreprenorială etc.

O mai bună angajabilitate a studenților, concomitent cu îmbunătățirea integrării sociale a acestora, va ajuta cele trei universități participante la proiectul TRANSMOD să se poziționeze la nivel internațional ca instituții de învățământ superior cu un angajament față de dezvoltarea competențelor transversale. Astfel, ele vor putea atrage mai mulți studenți și își vor putea păstra statutul de universități de prim rang. În plus, integrarea socială a studenților care beneficiază de formare avansată în domeniul competențelor transversale facilitează dezvoltarea întregii comunități, pentru o societate a zilei de mâine în care să se pună mai mult accentul pe învățarea pe tot parcursul vieții.

BIBLIOGRAFIE

- *** (2014). *Glossary of Education Reform*, <<http://edglossary.org/21st-century-skills/>>, data accesării 15 mai 2015.
- Autoritatea Națională pentru Calificări (2008). *Metodologia de realizare a cadrului național al calificărilor în învățământul superior*, <http://www.upt.ro/pdf/calitate/Metodologia_CNCSIS.pdf> data accesării 15 mai 2015.
- Autoritatea Națională pentru Calificări (2015). *Registrul național al calificărilor în învățământul superior*, <http://www.anc.edu.ro/?page_id=610> data accesării 12 mai 2015.
- Cedefop (2008). *European Training Thesaurus*. Luxembourg: Publications Office. <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3049_en.pdf> data accesării 15 mai 2015.

- Cinque, M. (2012). *Soft Skills in Action*. Bruxelles: EUCA.
- Comisia Europeană (2012a). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*, <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145EN.pdf>, data accesării 15 mai 2015.
- Comisia Europeană (2012b). „Study calls for stronger focus on IT and entrepreneurial skills in schools”, <http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-1224_en.htm>, data accesării 15 mai 2015.
- Comisia Europeană (2012c). *Comunicare a Comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor. Regândirea educației: investiții în competențe pentru rezultate socio-economice mai bune*, <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ro/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=RO>>, data accesării 15 mai 2015.
- Comisia Europeană (2014). „ESCO. Cross-sector skills and competences”, <https://ec.europa.eu/esco/escopedia/-/escopedia/Cross-sector_skills_and_competences>, data accesării 15 mai 2015.
- Comisia Europeană (2015). „ET 2020 Working Groups”, <http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups_en.htm>, data accesării 15 mai 2015.
- Europa.EU (2011). „Competențe cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții”, <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=URISERV:c11090>>, data accesării 15 mai 2015.
- Science | Business (2015). „EU memo: Invest in skills, says Education Commissioner”, <<http://www.sciencebusiness.net/news/76974/EU-memo-Invest-in-skills-says-Education-Commissioner>>, data accesării 15 mai 2015.
- Solberg, E., Rørstad, K. Børing, P. & Carlsten, T.C. (2014). *Kompetansebarometer for NHO-bedriftene. Hovedresultater fra en undersøkelse om kompetansebehov blant NHOs medlemsbedrifter 2014*. NIFU Arbeidsnotat 7/2014. <<http://www.eurofound.europa.eu/observatories/eurwork/articles/norway-over-half-of-companies-surveyed-report-skills-shortages>>, data accesării 20 April 2015.

Villalba, E. (ed.) (2009). *Measuring creativity. Proceedings for the conference "Can creativity be measured?" Brussels, May 28-29, 2009.*

Luxemburg: Publications Office of the European Union.

<http://web.jhu.edu/recreation/experiential_ed/>, data accesării 15 mai 2015.

<<http://www.mml.cam.ac.uk/undergraduates/linguistics/skills>>, data accesării 15 mai 2015.

<<http://www.uwtsd.ac.uk/mission/>>, data accesării 15 mai 2015.

<http://www.en.uni.lu/formations/etudes_doctorales/ecoles_doctorales/tranferable_skills_training>, data accesării 15 mai 2015.

REZUMAT

Termenul „competențe transversale” este folosit din ce în ce mai frecvent în sistemele de învățământ din Europa. O definiție sugestivă a termenului este cea furnizată de Comisia Europeană în Clasificarea europeană a abilităților, competențelor, calificărilor și ocupațiilor (ESCO): „Aptitudinile și competențele transversale sunt relevante pentru o gamă amplă de ocupații și sectoare. Ele sunt numite deseori *competențe de bază*, *competențe fundamentale* sau *competențe umane („soft”)* și stau la baza dezvoltării personale a individului.”

Proiectul *TRANSMOD* a fost propus de Universitatea din Craiova (România) în colaborare cu Universitatea din Bifröst (Islanda) și Nesna University College (Norvegia), având un scop triplu: clarificarea statutului competențelor transversale în cele trei instituții partenere, schimbul de bune practici în domeniu și crearea unui instrument valoros care să îi ajute pe profesori să integreze în mod eficace aceste competențe în cursurile lor. Proiectul a adoptat o abordare graduală și a parcurs trei activități principale: documentare și mobilități; cercetare pe bază de chestionar; și elaborarea ghidului de bune practici.

O abordare a competențelor transversale în România, Norvegia și Islanda, pe baza unui chestionar

OANA-ADRIANA DUȚĂ *

1. Introducere

Chestionarul privind competențele transversale dezvoltat în cadrul proiectului TRANSMOD a fost administrat în lunile septembrie și octombrie 2014, iar scopul său principal a fost acela de a colecta informații fiabile, pe baza cărora să se elaboreze contribuțiile și orientările relevante. Chestionarul a fost disponibil atât on-line (<https://docs.google.com/forms/d/174RuVAv7WOob7R2zfKS5pH-RVCNt38KtxBt6tZH7HeQ/viewform?c=0&w=1>), cât și în format tipărit. Ulterior, răspunsurile furnizate pe chestionarele în format tipărit au fost introduse în formularul on-line, pentru a avea o imagine completă. S-au colectat în total 192 de răspunsuri, dintre care 147 de la Universitatea din Craiova (România; numită în continuare UCV), 28 de la Nesna University College (Norvegia; numită în continuare Nesna) și 17 de la Universitatea din Bifröst (Islanda; numită în continuare Bifröst). Distribuția chestionarului între cele trei instituții de învățământ superior poate părea inegală, însă este asigurată o proporție adecvată cu

* Universitatea din Craiova, România. E-mail: oana.duta@yahoo.com

numărul total de cadre didactice (universitatea norvegiană și cea islandeză au mult mai puține cadre didactice decât cea română).

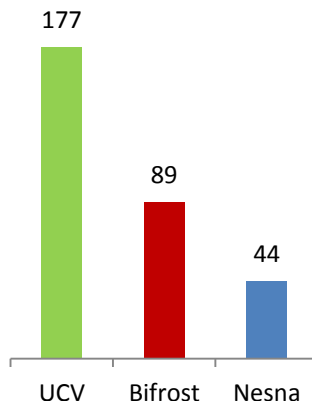
Scopul acestui chestionar a fost acela de a obține o abordare cantitativă, care să stea la baza observațiilor calitative ce vor fi formulate în cele ce urmează. Echipa de cercetare a pornit de la premisa că este nevoie de date clare pentru a propune strategii fiabile și eficiente pentru dezvoltarea competențelor transversale în practica didactică. Desigur, aceste competențe trebuie să ia în calcul ceea ce se face deja și să încerce să îmbunătățească situația actuală.

După primirea răspunsurilor la chestionar, s-a constatat că avantajele au fost universale: echipa de cercetare a primit feedback util pentru proiect, iar cadrele didactice participante au apreciat că au aflat informații interesante și că au conștientizat mai bine importanța competențelor transversale.

2. Întrebări referitoare la cadrele didactice

Cadrele didactice care au răspuns la chestionar reprezintă domenii precum Științele umaniste (UCV și Nesna) și Economia (UCV și Bifröst). Experiența lor în învățământul superior este de 1-10 ani (Bifröst), 11-20 de ani (Nesna) și 11-30 de ani (UCV). Numărul mediu de studenți/profesor este unul dintre factorii la care se observă o diferență semnificativă între universitățile partenere, la Nesna înregistrându-se în medie 44 de studenți/profesor într-un an universitar, la Bifröst o medie de 89 de studenți/profesor, iar la UCV 177 de studenți/profesor.

Figura 1: Numărul mediu de studenți/profesor

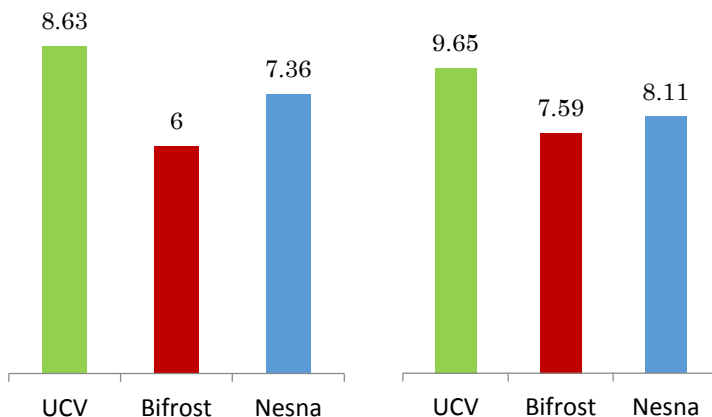


3. Întrebări referitoare la dezvoltarea competențelor transversale

Un moto care ar putea rezuma multe dintre constatările chestionarului este una dintre sintagmele folosite în documente ale Uniunii Europene: *Unitate în diversitate*. În mod interesant, deși cultura fiecărei universități este diferită și deși, după cum s-a arătat anterior,

există diferențe mari în ceea ce privește numărul de studenți/profesor, multe dintre răspunsurile oferite de personalul didactic din cele trei instituții converg în aceeași direcție. Astfel, după cum se observă din valorile medii prezentate în graficele de mai jos, toate universitățile acordă un punctaj mai mare dezvoltării conținutului academic decât dezvoltării competențelor transversale.

Figura 2: Importanța acordată dezvoltării competențelor transversale (stânga) și conținutului academic (dreapta)



În plus, cadrele didactice de la toate universitățile sunt de acord că dezvoltarea competențelor transversale este stimulată mai degrabă în cadrul unor cursuri dedicate tematicii respective și că se ține cont de nevoile studenților atunci când se dezvoltă competențele transversale.

Întrebate ce competențe transversale consideră importante, din lista competențelor-cheie propuse de Comisia Europeană, cadrele didactice au furnizat răspunsuri în următoarea ordine:

- UCV: Comunicarea în limbi străine, urmată de Simțul de inițiativă și antreprenoriat și Competențele digitale;
- Bifrost: Comunicarea în limba maternă, urmată de Simțul de inițiativă și antreprenoriat and Conștiința culturală;
- Nesna: Competențele sociale și civice, urmate de A învăța să înveți și Comunicarea în limba maternă.

Când li s-a cerut să clasifice competențele transversale pe care le consideră importante studenții, din aceeași listă a competențelor-cheie, au fost furnizate următoarele răspunsuri:

- UCV: Competențele digitale, urmate de Comunicarea în limbi străine și Simțul de inițiativă și antreprenoriat;
- Bifröst: Simțul de inițiativă și antreprenoriat, urmat de Comunicarea în limba maternă și Competențele sociale și civice;
- Nesna: Comunicarea în limba maternă, urmată de A învăța să înveți, Competențele digitale și Competențele sociale și civice.

Se observă un grad de convergență între răspunsurile tuturor universităților în ceea ce privește importanța comunicării (în limbi străine pentru respondenții români, în limba maternă pentru respondenții islandezi și norvegieni), competențele digitale și simțul de inițiativă. Trebuie subliniată atenția acordată competențelor sociale și civice în răspunsurile oferite de profesorii islandezi și norvegieni.

Ulterior, cadrelor didactice li s-a solicitat să facă același lucru și pentru alte competențe transversale, propuse de echipa de cercetare. Profesorii au răspuns că, din punctul lor de vedere, următoarele competențe sunt importante:

- UCV: Dezvoltarea gândirii critice și creative, urmată de Dezvoltarea personală și Competențele de comunicare interpersonală;
- Bifröst: Dezvoltarea gândirii critice și creative, urmată de Relația dintre studenți și societate, Competențele de lider and Conștiința ecologică;
- Nesna: Dezvoltarea gândirii critice și creative, urmată de Dezvoltarea personală, Comunicarea interpersonală, Toleranța și Conștiința ecologică.

Din punctul de vedere al studenților, au fost evidențiate următoarele competențe:

- UCV: Dezvoltarea personală, urmată de Relația dintre studenți și economie și Competențele de lider;
- Bifröst: Dezvoltarea gândirii critice și creative și Dezvoltarea personală, urmate de Relația dintre studenți și societate, Competențele de lider și Relația dintre studenți și economie;
- Nesna: Dezvoltarea personală, urmată de Relația dintre studenți și societate și Dezvoltarea gândirii critice și creative.

Convergența între cadrele didactice din cele trei instituții universitare se observă în importanța acordată competențelor transversale precum dezvoltarea gândirii critice și creative, dezvoltarea personală și competențele de conducere. Pe de altă parte, răspunsurile respondenților islandezi și norvegieni, spre deosebire de cele ale românilor, fac referire la relația dintre studenți și societate și la conștiința ecologică.

În final, când li s-a solicitat să sublinieze competențele transversale pe care vizează să le dezvolte la cursurile lor, persoanele care au completat chestionarul au făcut următoarea clasificare:

- UCV: A învăța să înveți, urmată de Comunicarea în limbi străine și Simțul de inițiativă și antreprenoriat;
- Bifröst: Comunicarea în limba maternă și Simțul de inițiativă și antreprenoriat, urmate de Competențele sociale și civice și Mathematical competence;
- Nesna: A învăța să înveți, urmată de Dezvoltarea personală, Conștiința culturală și Comunicarea în limba maternă.

Răspunsurile cadrelor didactice de la cele trei instituții relevă din nou importanța acordată comunicării și procesului de învățare (a învăța să înveți, dezvoltarea autonomiei studenților).

4. Întrebări referitoare la procesul de învățare al studenților

S-au adresat o serie de întrebări privind procesul de învățare al studenților. Răspunsurile au revelat un grad relativ de convergență, în universitățile islandeze și norvegiene punându-se accentul pe libertatea și autonomia studenților. Astfel, studenții UCV și Nesna lucrează în special în mod individual, în timp ce studenții de la Bifröst lucrează atât individual, cât și în perechi. Studenții UCV trebuie să își realizeze proiectele urmând un titlu și o bibliografie obligatorii, dar și o metodă obligatorie de analiză, în timp ce studenții de la Nesna și Bifröst își pot alege singuri planul de lucru, titlul, bibliografia, metodele și corpusul. La UCV și la Bifröst, studenții lucrează în grupuri stabilite de ei înșiși, în timp ce la Nesna grupurile sunt stabilite atât de ei, cât și de profesor. De asemenea, studenții UCV și Bifröst trebuie să realizeze sarcini obligatorii, în timp ce studenții de la Nesna efectuează de regulă activități definite de ei înșiși.

În ceea ce privește utilizarea metodelor de educație non-formală în dezvoltarea competențelor transversale, cadrele didactice ale UCV raportează utilizarea de simulări și experimente, în timp ce personalul Bifröst lucrează cu simulări, experimente și joc de rol, iar profesorii de la Nesna implementează simulări și experimente, jocuri de rol și contexte educaționale alternative.

5. Întrebări referitoare la evaluarea competențelor transversale

Autoevaluarea competențelor transversale dobândite este stimulată prin intermediul discuțiilor, potrivit cadrelor didactice de la Universitatea din Craiova și Nesna și prin evaluare *inter pares*, potrivit profesorilor de la Bifröst.

În ceea ce privește includerea competențelor transversale în nota finală a studenților, răspunsurile cadrelor didactice au condus la următorul clasament:

- UCV: Dezvoltarea gândirii critice și creative, urmată de Comunicarea în limba maternă și A învăța să înveți;
- Bifröst: Dezvoltarea gândirii critice și creative, urmată de A învăța să înveți și Implicarea în cercetare;
- Nesna: Dezvoltarea gândirii critice și creative, urmată de Conștiința culturală și A învăța să înveți.

6. Concluzii

În concluzie, rezultatele chestionarului au contribuit la focalizarea eforturilor membrilor proiectului către propunerea de noi instrumente pentru dezvoltarea competențelor transversale în didactica modernă. Convergența răspunsurilor oferite de cadre didactice de la cele trei instituții (foarte diferite din punctul de vedere al contextului cultural, al resurselor educaționale și al mentalității) a demonstrat că proiectul TRANSMOD și rezultatul său principal (Ghidul de bune practici de față) ar trebui să răspundă unui set unitar de nevoi. În plus, respondenții au apreciat chestionarul drept util, fiindcă au avut șansa să afle mai multe despre un subiect important, precum competențele transversale. Listele extinse de competențe transversale prezentate în cadrul chestionarului i-au ajutat să înțeleagă mai bine problema.

BIBLIOGRAFIE

- Couper, M. P. (2008). *Designing effective Web Surveys*. New York: Cambridge University Press.
- Groves, R. M. (2009). *Survey methodology*. Hoboken, NJ: Wiley-Interscience.
- Morrison, R. L., Dillman, D. A., Christian, L. M. (2010). "Questionnaire Design Guidelines for Establishment Surveys", *Journal of Official Statistics*, 26.1, pp. 43-85.
- Pfeffermann, D. (ed.) (2009). *Sample surveys: Design, methods and applications*. Boston: Elsevier/North-Holland.

REZUMAT

Aproximativ 200 de cadre didactice au răspuns la un chestionar detaliat, ce a avut drept scop obținerea unei imagini corecte asupra înțelegerii și implementării competențelor transversale în cele trei instituții de învățământ superior implicate în proiectul TRANSMOD (Universitatea din Craiova, Nesna University College și Universitatea din Bifröst).

Chestionarul a inclus 32 de întrebări, referitoare la aspecte precum activitatea respondentului, cunoștințele respondentului privind competențele transversale, dezvoltarea generală și specifică a competențelor transversale și evaluarea acestora. Răspunsurile au evidențiat atât convergențe între universitatea română și universitățile nordice – de exemplu, dezvoltarea gândirii critice și creative este o prioritate în toate universitățile; majoritatea profesorilor din cele trei instituții acordă o autonomie de 31-60% studenților lor; utilizarea exemplelor autentice în activitatea didactică este preferată în cele trei instituții de învățământ superior, cât și diferențe semnificative din punctul de vedere al paradigmatelor pedagogice – la Craiova se acordă o importanță mai mare dezvoltării conținutului academic; titluri și bibliografii obligatorii pentru proiecte, metode obligatorii de analiză la Craiova, în timp ce aceste aspecte sunt lăsate la latitudinea studenților la Bifröst și la Nesna etc. Per ansamblu, rezultatele chestionarului i-au ajutat pe membrii proiectului să își canalizeze eforturile către propunerea de noi instrumente pentru dezvoltarea competențelor transversale în practica didactică modernă.

Competențele transversale și Universitatea din Bifröst. O analiză a stării de fapt și a documentelor universitare

JÓN FREYR JÓHANSSON *

1. Istoria Universității din Bifröst

Istoria Universității din Bifröst începe în 1918, odată cu întemeierea în Reykjavík a Colegiului Cooperatist (Samvinnuskólinn) (Universitatea din Bifröst, 2012). În august 1918, comitetul director al Federației Cooperativelor Islandeze (SÍS) a decis înființarea unei școli pentru membrii acestei mișcări.

Colegiul Cooperatist și-a schimbat numele în Universitatea Cooperatistă în 1988, în Școala de Afaceri din Bifröst în 2000 și în final în Universitatea din Bifröst în 2006. Aceste numeroase schimbări reflectă creșterea și dezvoltarea de excepție din ultimele decenii a sistemului de învățământ superior din Islanda.

Misiunea inițială a instituției (în 1918) era formarea de lideri, după modelul Colegiului Ruskin din Oxford și pe baza planului de învățământ și a metodelor pedagogice bazate pe scrierile filosofului, psihologului și reformatorului pedagogic american John Dewey¹.

* Universitatea din Bifröst, Islanda. E-mail: jonfreyr@bifrost.is

¹ Pentru informații suplimentare: http://en.wikipedia.org/wiki/John_Dewey

Instituția se adresa în special liderilor Federației Cooperativelor Islandeze. Această formare impunea accentul pe dezvoltarea competențelor transversale. Ulterior, când a dobândit statutul de universitate, a început să se acorde prioritate teoriei academice. Totuși, s-a păstrat orientarea către abordările practice, unele dintre acestea reprezentând ceea ce astăzi constituie competențele transversale.

De la desființarea Federației Cooperativelor Islandeze, Bifröst este o instituție independentă, care atrage studenți din toate sectoarele societății islandeze. Anterior, Bifröst oferea un program de studiu de nivel secundar care dura doar câteva luni. În prezent, cei mai mulți studenți sunt înscriși la programele de licență de trei ani. Respectându-și tradiția de educator al liderilor, Bifröst oferă în continuare și studii pregătitoare la nivel secundar, cu scopul de a veni în sprijinul studenților care au dobândit experiență pe piața muncii, însă care nu au o diplomă. Începând cu 2003, Bifröst oferă și programe de masterat.

Educația în domeniul afacerilor și al afacerilor sociale a fost preocuparea principală a instituției încă de la început, iar Universitatea din Bifröst a fost întotdeauna progresistă și inovatoare – uneori chiar controversată – în metodele sale educaționale.

În ultimii ani, Bifröst a fost în continuare pionieră în rândul universităților islandeze, reducând numărul de studenți din grupele de lucru, axându-se pe sarcini practice, nu pe examene și intensificând utilizarea calculatoarelor și a comunicării on-line în predare și învățare.

Universitatea din Bifröst are propriul său campus, deși majoritatea studenților sunt înscriși în programe de studii la distanță, care impun metode de predare inovatoare.

2. Prezența competențelor transversale în documentele Universității din Bifröst

O modalitate de a implementa cu succes dezvoltarea competențelor transversale ale studenților constă în integrarea lor clară în documentele strategice ale universității.

Ce se poate deduce din documentele Universității din Bifröst în ceea ce privește conceptul de competențe transversale?

Sintagma „competențe transversale” nu se găsește ca atare, întrucât acest termen nu este folosit în limba islandeză. Singurul mod de a găsi relații cu competențele transversale este analizând textul și

încercând să corelăm noțiunile cu definiția competențelor transversale. Vom analiza documentele care conțin misiunea/viziunea și politica educațională ale Universității din Bifröst, astfel încât să putem găsi trimiteri la competențele transversale.

2.1 Misiunea

Deși competențele transversale nu sunt incluse în mod explicit în documentul ce conține misiunea, rolul și viziunea Universității din Bifröst, se pot găsi o serie de trimiteri la acestea. În continuare vă vom prezenta câteva extrase din documentele Universității din Bifröst (Universitatea din Bifröst 2012)²:

Rolul:

Bifröst este o universitate care educă *lideri* responsabili din punct de vedere social.

Viziunea:

Bifröst va aplica *cele mai recente standarde în ceea ce privește oferta de cursuri și metodele de predare*, care sunt determinate de accentul pus de universitate pe *responsabilitatea și sustenabilitatea socială*. Bifröst se va dezvolta și va evolua ca:

- Un centru de cunoaștere care pune accentul pe *relația dintre oameni, economie și societate*
- Un punct de convergență pentru *dezvoltarea personală și participarea socială, cu stimularea gândirii critice și creative și a conștiinței ecologice*
- [...]
- Un simbol al *prevederii, al curajului și al radicalismului în predare și învățare*

Valorile de bază:

- Universitatea se străduiește să *își formeze studenții* în vederea participării la diferite specializări pe piața muncii și a efectuării de cercetări *informate, în spiritul unor interdependențe complexe între muncă, dezvoltare, cercetare și societate*. [...]

Cooperare care vizează:

- *Formarea studenților în lucrul de grup și de echipă*
- *Încurajarea unor puncte de vedere noi și diferite, prin activități multidisciplinare*

² Caractere *cursive* adăugate de autor, pentru evidențiere.

- Încurajarea *interacțiunii și participării* într-un campus universitar *cu responsabilitate socială*
- *Colaborarea cu comunitatea locală și activități în serviciul acesteia*

Inițiativă ce implică:

- *Inovare* în toate activitățile universității
- *Obiceiuri de lucru independent* și curajul de asumare a propriilor alegeri
- *O participare activă a studenților la predare și cercetare* în cadrul Universității

Responsabilitate născută în contextul:

- Unui accent sistematic pe *responsabilitatea socială în conținutul cursurilor*
- Aspiratiilor ridicate și al *metodelor și procedurilor profesionale de predare și cercetare*
- [...]
- *Repectului pentru mediul înconjurător și pentru comunitate în spiritul sustenabilității* (traducerea autorului)

2.2 Politica educațională

În politica educațională a Universității din Bifröst se regăsesc mai multe trimiteri directe la competențele transversale. În cele ce urmează am selectat câteva fragmente din această politică (Universitatea din Bifröst 2014)³:

Privind politica educațională a Universității din Bifröst în general:

Potrivit politicii sale, Universitatea oferă educație de calitate, care permite studenților să dobândească cunoștințe extinse în domeniul lor de studiu, *le deschide mințile și le stimulează creativitatea*. Se pune accentul pe promovarea *capacității studenților de a adopta și de a pune în aplicare metode de lucru profesionale, de a aplica teorii și concepte în activitățile lor, de a-și consolida abilitatea de a rezolva provocări practice*. Astfel, Universitatea intenționează să ofere studenților *pregătirea optimă pentru a participa într-o societate și o economie democratică* sau pentru continuarea studiilor.

[...]

³ Caractere *cursive* adăugate de autor, pentru evidențiere.

Metode de predare și organizarea procesului de predare:

Predarea la Universitatea din Bifröst constă în *diferite metode de predare, care pun accentul pe lucrul independent al studenților și pe sprijinul teoretic fundamental al profesorului. Aceasta înseamnă că Universitatea acordă o importanță majoră proiectelor, care implică atât inițiativă, cât și responsabilitate din partea studenților, precum și capacitatea de a coopera la proiecte de grup.*

[...]

Studenții Universității din Bifröst *folosesc orele de curs pentru teme sau pentru a discuta în legătură cu tematica cursului, după caz, însă urmăresc prelegerile profesorului pe rețeaua de intranet a Universității.*

Este important să li se ofere studenților oportunitatea de a-și corela studiile cu activitatea profesională, atât la nivelul licență, cât și în cadrul studiilor postuniversitare:

De mai mulți ani, Universitatea din Bifröst oferă studii hibride, adică o combinație între studii de zi și studii la distanță, *folosind în permanență cele mai bune tehnologii IT. Metodele dezvoltate în cadrul universității în legătură cu studiile hibride s-au dovedit a fi utile în toate tipurile de contexte educaționale.*

Profesorii:

Universitatea din Bifröst angajează profesori competenți, cu o pregătire teoretică solidă, bune competențe organizatorice, care să le permită să își pregătească și să își planifice cursurile cu rezultate de excepție și care dispun de dorința și de competențele necesare pentru a-și comunica cunoștințele într-o manieră sistematică, ce *stimulează un mediu pozitiv și creativ.*

Profesorii de la Universitatea din Bifröst iau inițiativa de a *inova și a dezvolta metode de predare în noi direcții.*

[...]

Predarea și relația cu economia și societatea:

Se acordă atenție stabilirii unei *legături între proiecte pe de o parte și economie și societate, pe de altă parte.* Scopul Universității este acela de a oferi studenților șansa de a *lucra la proiecte concrete, reale*, pentru companii, agenții publice, ONG-uri sau instituții locale. Astfel, studenții vor fi *mult mai bine pregătiți pentru a participa pe piața muncii* după finalizarea studiilor.

[...]

Predarea și colaborarea internațională:

Schimbul de studenți și de cadre didactice este integrat în activitatea Universității, oferindu-le studenților șansa de a urma o parte din studii la o universitate din străinătate.

[...]

Spațiile didactice și cazarea pentru profesori și studenți

Universitatea din Bifröst se străduiește să asigure spații adecvate pentru învățare și predare, în special în ceea ce privește cazarea, *tehnologia, serviciile* și sistemele de management al învățării. Universitatea depune eforturi pentru a pune la dispoziția profesorilor și a studenților servicii corespunzătoare, care să sprijine predarea și învățarea. (traducerea autorului)

3. Cursuri concepute pentru competențe transversale

La Universitatea din Bifröst se predau cursuri axate pe discipline care ar putea fi definite drept competențe transversale. O definiție clară a unor astfel de cursuri va contribui în mod semnificativ la dezvoltarea acestor competențe.

Informațiile din această secțiune au la bază planul de învățământ pentru programul de studii de licență în administrarea afacerilor (Universitatea din Bifröst 2014).

Pe lângă cursurile de mai jos, competențele transversale sunt acoperite și în cadrul altor cursuri și sesiuni de formare, uneori fiind definite în mod clar în descrierile cursurilor, altele depinzând doar de metodele de predare folosite într-un anumit curs.

Tabelul 1: Competențele transversale dezvoltate prin cursuri specifice

Tehnologia informației	4 ECTS
Metode de cercetare	6 ECTS
Afirmare și comunicare eficientă	2 ECTS
Matematică aplicată în afaceri	6 ECTS
Statistică	6 ECTS
Proiecte trimestriale / proiecte de cercetare de grup	16 ECTS
Managementul proiectelor	4 ECTS
Sustenabilitate și responsabilitate socială	6 ECTS
Total credite ECTS	50 ECTS

Competențele transversale sunt promovate și în cadrul stagiilor de practică sau al programelor de schimburi. Numeroase cursuri includ teme precum competențele digitale, gândirea critică și analitică și etica în cadrul descrierii cursului sau al rezultatelor învățării.

În cele ce urmează vom prezenta câteva fragmente din descrierile cursurilor dedicate competențelor transversale, precum și o serie de informații suplimentare colectate în urma unor interviuri informale⁴ cu profesorii care predau unele dintre cursuri.

3.1 Matematică aplicată în afaceri 6 ECTS și Statistică pentru științele sociale 6 ECTS

Conținutul cursurilor Matematică aplicată în afaceri și Statistică pentru științele sociale este mai general decât sugerează titlurile acestora, iar conținutul amândurora poate fi clasificat în categoria competențelor transversale.

3.2 Metode de cercetare 6 ECTS

Acest curs de metodologie constă în a-i învăța pe studenți cum să aplice metodologia standard de cercetare. Competențele acoperite în acest curs ar putea fi clasificate drept competențe transversale.

Studenții se familiarizează cu diferite metode de cercetare, cantitative și calitative, dar și cu activități de proiect și de analiză a datelor disponibile. Studenții beneficiază de formare în crearea de chestionare și realizarea de interviuri, precum și în noțiuni elementare privind studiile de caz și diferite tipuri de observații de teren și în realizarea proiectelor.

Se acordă o importanță deosebită conștientizării studenților în ceea ce privește etica cercetării, precum drepturile de autor, anonimitatea, gestionarea și protejarea informațiilor identificabile personal, limitări ale metodelor de cercetare (caracterul acestora și când se folosesc astfel de metode pentru colectarea datelor), valabilitatea internă și externă și fiabilitatea cercetării, dar și activitățile Autorității islandeze pentru protecția datelor și Comitetului Național de Bioetică.

De asemenea, studenții învață cum să elaboreze o lucrare științifică cu o structură formală și cum să utilizeze corect referințele bibliografice. Totodată, ei învață despre structura lucrărilor scrise,

⁴ Interviurile nu au fost înregistrate sau transcrise.

despre competențele de învățare, despre procedurile de organizare și de lucru pentru realizarea de proiecte mai ample, precum proiectele trimestriale.

Metodele tehnice pentru gestionarea referințelor bibliografice se predau de regulă și în cadrul cursului de IT; studenții învață să lucreze cu bibliografia în Microsoft Word și în Zotero.

3.3 Managementul proiectelor 4 ECTS și Proiecte trimestriale 16 ECTS

Până în prezent, noțiunile de managementul proiectelor au fost predate sub forma unui curs individual, însă acum sunt incluse în cursul Proiecte trimestriale. Fiecare student trebuie să participe la două dintre aceste proiecte, fiecare dintre ele reprezentând 8 ECTS, dintre care 2 ECTS pentru competențele de management al proiectelor. Pe diploma de licență acele 4 ECTS (câte două pentru fiecare proiect trimestrial) vor fi menționate drept credite pentru Managementul proiectelor.

Proiectele trimestriale reprezintă o modalitate bună de a testa teorii și metode cu competențe care au fost deja dobândite, fie ele transversale sau nu. La fel de important este faptul că ele stimulează achiziția formală și informală a competențelor transversale.

Întrucât proiectele trimestriale sunt în mare parte proiecte din viața reală, studenții aplică metodele managementului proiectelor. Ei aplică atât metodele foarte formale de planificare detaliată, de defalcare a lucrărilor sau de gestionare a resurselor, cât și competențe personale, „soft”, precum gestionarea echipei, rezolvarea conflictelor, întâlniri formale în cadrul proiectelor, care include frecvent factori interesați din afara universității. Mai mult, studenții trebuie să documenteze procesele și să țină o evidență a activității lor, aceste date trebuind să fie prezentate la evaluare. Și planurile formulate în decursul derulării proiectelor și orice modificări aduse acestora trebuie să fie consemnate în scris. După finalizarea celor două proiecte trimestriale, fiecare student va avea documente justificative pentru proiecte detaliate și complexe.

Tematica pentru Managementul proiectelor se schimbă de la un an la altul, astfel încât să nu se repete același proces și astfel încât să nu se aplice aceleași metode în cele două proiecte trimestriale realizate de fiecare student. Dintre metodele formale prezentate și folosite la acest

curs, menționăm Prince2⁵ (PRoject management IN Controlled environment – Managementul proiectelor în mediu controlat) și metodele numite metode Agile⁶ ale managementului proiectelor (eticheta „Agile” nu le contrazice statutul de metode formale).

Evaluarea proiectelor trimestriale constă în mai multe elemente. Unul este acela că studenții trebuie să își prezinte proiectul în circumstanțe foarte formale și respectând o agendă foarte strictă. Chiar dacă „sustinerea” este o procedură foarte formală, grupul își poate prezenta proiectul în stil propriu; unii folosesc videoclipuri, mini-seminarii sau alte metode inovatoare de prezentare. Deseori, videoclipurile lor sunt un documentar video al activității desfășurate, însă unii folosesc tehnicile media în alte feluri.

Grupurile care efectuează proiectele trimestriale nu au nicio garanție că părțile externe pe care doresc să le implice vor participa așa cum doresc ele; trebuie să negocieze cu ele, de regulă fără vreo intermediere din partea universității. Ei trebuie să găsească modalități de a negocia. Uneori, unii dintre membrii grupului au aceste competențe; totuși, chiar dacă nu le au, ei vor căpăta o experiență valoroasă, dobândind competențe transversale neprețuite.

3.4 Tehnologia informației 4 ECTS

Cursul de tehnologia informației este obligatoriu pentru toți studenții de la Bifröst și se predă la începutul primului semestru.

Cursul constă în formarea abilităților și competențelor digitale generale. Studenții beneficiază de formare extinsă, folosind programe informatice standard precum Microsoft Word, Excel și PowerPoint. Se pune accentul pe măiestrie, pe transformarea studenților în utilizatori experimentați ai acestor programe, astfel încât să le poată folosi pentru lucrări relativ complexe. De asemenea, studenții se familiarizează cu programele pentru întâlniri online și webinarii. Ei trebuie să folosească aceste programe, mulți fiind înmatriculați la distanță, iar grupurile de lucru sunt deseori mixte (studenți la învățământ de zi și studență la învățământ la distanță). Se folosesc în principal Skype, Lync și Adobe Connect.

⁵ Pentru informații suplimentare: <https://www.prince2.com/what-is-prince2>

⁶ http://en.wikipedia.org/wiki/Agile_management

O temă foarte importantă a cursului de IT este dobândirea competențelor pentru crearea de conținut multimedia. Acest lucru este important fiindcă din ce în ce mai multe proiecte trebuie să fie prezentate sub formă multimedia sau ar beneficia semnificativ de pe urma acestui lucru, însă aspectul este util și pentru crearea de materiale educaționale pentru predarea *inter pares*.

Vom analiza exemple de lucrări la cursul de IT, fiindcă unele dintre ele pot constitui o sursă de inspirație. Ca temă pentru primul proiect multimedia, s-au sugerat titluri precum „Cine sunt eu?”, „Unde mă duc?”, „De unde vin?”, „Eu, viața mea – privind în urmă peste xx ani”. Fiindcă studenții nu au nicio problemă cu conținutul, întrucât vorbesc despre propria lor poveste, se vor axa pe competențele necesare pentru crearea materialului multimedia.

Acestea sunt teme pentru lucru individual; totuși, întrucât competențele tehnice ale studenților pot fi foarte diferite, conținutul multimedia poate fi creat în orice format preferă autorul. Unii folosesc prezentări de diapozitive în PowerPoint, simple, cronometrate, cu rulare automată, în timp ce alții, mai ambițioși, folosesc tehnici și instrumente complexe de creare de materiale video.

Studenții sunt încurajați să se ajute în această fază și își organizează frecvent propriile sesiuni de atelier, unde studenții mai pricepuți îi pregătesc pe ceilalți și îi ajută în multe feluri.

Studenții beneficiază de o scurtă sesiune de formare în utilizarea programelor de captură de ecran, precum Camtasia Studio⁷ (programul informatic pe care îl folosesc profesorii de la Bifröst pentru a înregistra și edita cursuri on-line) și alte versiuni gratuite de programe de captură de ecran și editare.

O altă temă constă în crearea unui conținut multimedia care să transmită ceva important studenților din anul următor – ceva important referitor la primul semestru în cel mai larg sens, se acceptă orice. Aceasta este o temă pe care studenții o iau foarte în serios și deseori sunt destul de inovatori în ceea ce privește subiectul și abordarea.

Alteori, studenții (3-6 studenți într-un grup) trebuie să spună o poveste, să se refere la un subiect din cadrul altui curs și să deschidă teme la alegerea lor, însă în loc să le detalieze trebuie să creeze un

⁷ <https://www.techsmith.com/camtasia.html>

„generic” pentru proiectul respectiv. Astfel, proiectul se poate realiza într-un termen rezonabil, însă chiar și așa se va transmite cea mai mare parte a poveștii sau a materialului de studiu. Studenții trebuie să elaboreze un manuscris sau o reprezentare cronologică a ceea ce intenționează să realizeze, fiind astfel obligați să analizeze și să discute metode atât la nivel tehnic, cât și analitic. Sunt liberi să aloce sarcinile în cadrul proiectului în orice fel doresc, însă nu pot folosi alte ajutoare exterioare decât consultanța și pregătirea de la o persoană mai experimentată.

În unele cazuri, studenții care participă la cursul obligatoriu de IT din primul an formează echipe care ajută la anumite activități de la alte cursuri unde trebuie folosite înregistrările și editările video și audio. De exemplu, studenții au constituit echipe MultiMedia pentru înregistrarea discursurilor de la cursul de „Afirmare și comunicare eficientă” și au ajutat la organizarea unor interviuri radio și TV simulate.

3.5 Afirmare și comunicare eficientă 2 ECTS – numită și Comunicarea cu încredere

Conceptul acestui curs aplicativ își are rădăcinile în așa-numitul spirit Bifröst: de mai multe decenii, foști studenți ai Universității din Bifröst au devenit lideri de afaceri și avocați sociali. Mulți dintre acești absolvenți de renume au declarat că formarea pe care au primit-o la Bifröst, inclusiv experiența orală și activitățile sociale, s-au dovedit a fi extrem de valoroase pentru ei.

Acest curs acoperă aspecte precum:

- Competențe generale de comunicare
- Exprimarea cu încredere
- Crearea unei impresii bune în ceea ce privește vorbitul în public, susținerea de discursuri și de prelegeri
- Comportamentul în timpul interviurilor radio și TV
- Predarea (*inter pares*)
- Întâlnirea de oameni „de afaceri” cu un program relevant și solid
- Crearea de videoclipuri (deseori cu ajutorul studenților din cursul de IT)

4. Metode pentru predarea și formarea competențelor transversale

Metodele de predare de la Universitatea din Bifröst sunt diverse și dezvoltă tradiția pedagogiei prin proiecte. Ele sunt definite în special prin metode de predare consacrate, însă fiecare profesor stabilește în ce fel va preda. În plus, este obligatoriu ca toate cursurile și informațiile referitoare la teme și proiecte să fie disponibile în format audio/video în sistemul de management educațional al universității.

Competențele transversale sunt foarte des predate în cadrul a diferite cursuri fără să fie menționate în mod explicit în programă sau în descrierea cursurilor.

Iată o serie de abordări aplicate de profesorii de la Universitatea din Bifröst.

4.1 „Flipped classroom” (Clasa inversată)

În majoritatea cazurilor, predarea are la bază conceptul „flipped classroom” (clasa inversată).^{8, 9, 10} Cursurile și îndrumările cadrului didactic sunt furnizate, în format audio și video, prin sistemul de management educațional al Universității. Sistemul clasei inversate facilitează concentrarea pe temele practice și discuțiile amănunțite privind problemele cursului. De asemenea, se eliberează o parte din durata cursului, astfel încât este disponibil mai mult timp și pentru formarea competențelor transversale.

Profesorii și studenții nu trebuie să se preocupe să acopere în clasă toate problemele cursului. Toate informațiile sunt disponibile în sistemul on-line, deci pot folosi timpul valoros de interacțiune pentru activități constructive și productive. Apoi, studenții pot cerceta și citi acasă și pot folosi materialul on-line drept suport.

4.2 Învățarea prin dezvoltare

Universitatea din Bifröst University colaborează cu Universitatea de Științe Aplicate Laurea¹¹ (Laurea UAS) din Finlanda la o serie de proiecte, unul dintre acestea constând în obținerea de sprijin din partea Laurei UAS pentru aplicarea anumitor aspecte ale metodei sale „Learning by Developing” – Învățarea prin dezvoltare (Raij 2014, Raij 2007).

⁸ http://en.wikipedia.org/wiki/Flipped_classroom

⁹ <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli7081.pdf>

¹⁰ <http://ctl.utexas.edu/teaching/flipping-a-class>

¹¹ <https://www.laurea.fi/en/>

Modelul operațional de Învățare prin dezvoltare al Laurea este în acord cu metodele de predare folosite la Bifröst și cu ideea ca studenții să lucreze relativ independent, în grupuri, la proiecte practice și frecvent reale. Modelul operațional al învățării prin dezvoltare este definit drept având o semnificativă orientare profesională. Profesorii, studenții, experții și clienții colaborează la proiecte profesionale reale de cercetare și dezvoltare (Raij 2014).

Studenții lucrează (relativ) independent la proiecte și acumulează experiențe utile. Elementul cheie este ca studenții să aibă pe cât posibil inițiativa. Ei trebuie să colaboreze cu profesorii și cu părți externe în funcție de natura proiectului. Aceasta ar trebui să le dezvolte gândirea critică și competențele de rezolvare a problemelor. În astfel de proiect, managementul formal al proiectelor este esențial. Această combinație impune ca studenții (și profesorii) să își folosească numeroasele competențe transversale și să le cunoască și să le dezvolte într-o mai mare măsură.

În prezent, învățarea prin dezvoltare se aplică în diverse feluri în cadrul proiectelor trimestriale (descrise în secțiunea anterioară). S-au realizat alte experimente cu învățarea prin dezvoltare în 2012 și în 2013, când s-au folosit trei cursuri pentru un proiect în acest stil: Managementul proiectelor, Marketing și Managementul serviciilor. Temele cursurilor au indicat aspectele pe care ar trebui să se axeze proiectele studenților, iar managementul proiectelor a funcționat pe post de liant în acest proces. Experimentul a fost unul de succes, chiar dacă la început studenții au fost sceptici sau, poate, s-au temut de această nouă abordare. În 2013 s-a realizat un experiment similar, însă doar cu două cursuri și fără să se pună accentul pe managementul proiectelor.

4.3 Predarea *inter pares*

O metodă folosită frecvent la Universitatea din Bifröst pentru implicarea studenților în temele ce vor fi predare constă în predarea *inter pares*. De regulă studenților li se alocă anumite teme și se stabilesc datele când vor face prezentarea sau formarea pentru ceilalți studenți. Aceste sarcini se pot alocă și individual, însă se recomandă ca fiecare temă să fie pregătită de doi sau trei studenți. Astfel, ei pot purta dialoguri utile și, de regulă, prezentările sau formările au o calitate superioară.

S-au realizat o serie de experimente în ceea ce privește evaluarea *inter pares*, în cadrul căreia studenții își notează colegii. Acest lucru se

face de regulă în cazul proiectelor de grup, iar unul dintre scopuri este acela de a-i identifica pe acei studenți care deseori reușesc să ajungă la sfârșitul proiectului de echipă fără prea mari eforturi. În prezent se lucrează la procedurile pentru această evaluare *inter pares*, inclusiv la crearea unui program de notare, deoarece situația se complică în cazul unui număr mare de studenți și al unei alocări complexe pe grupe. Sperăm ca pe viitor să putem oferi mai multe informații privind această problemă.

5. Observații finale

Sperăm ca într-o fază viitoare a colaborării cu Universitatea din Craiova și Nesna University College să putem furniza informații privind alte metode formale și informale de predare și formare a competențelor transversale la nivelul Universității din Bifröst.

În cadrul instituției noastre, profesorii folosesc numeroase metode formale și informale de predare și metode pentru a stimula gândirea constructivă, creativă și critică a studenților, precum jocul de rol, crearea de grupuri de lucru, jocul de rol cu negocieri, modelul întrunirilor ONU, dezbaterile formale, brainstorming-ul, tehnica „fish tank”, utilizarea studiilor de caz și multe altele. Și Centrul de inovare coordonat de studenți se încadrează tot în această categorie.

Se poate spune că la Universitatea din Bifröst competențele transversale sunt definite atât la nivel macro, în documentele universitare, cât și la nivel micro, în descrierile cursurilor și în metodele formale și informale de predare.

O problemă pe care o întâmpină cercetătorii din Islanda în ceea ce privește competențele transversale este aceea că nu există un cuvânt sau o sintagmă care să acopere integral acest concept. Analiza definițiilor din documentele universitare (misiunea, viziunea universității și politica educațională) poate să difere într-o anumită măsură față de definițiile relativ oficiale furnizate de organisme ale Uniunii Europene. Totuși, chiar dacă este posibil ca definiția să nu fie complet corectă, procesul de analiză a declarațiilor, a politicilor, a descrierilor cursurilor și a metodelor de predare este extrem de important, întrucât aduce lumină asupra problemei și poate contribui la dezvoltarea de metode și strategii didactice suplimentare.

BIBLIOGRAFIE

- Universitatea din Bifröst (2012). „Bifröst Mission Statement”, <<http://www.bifrost.is/english/about-bifrost/mission-statement>> data accesării 1 mai 2015.
- Universitatea din Bifröst (2012). „History of Bifröst University”, <<http://www.bifrost.is/english/about-bifrost/history>> data accesării 1 mai 2015.
- Universitatea din Bifröst (2014). „Teaching Policy”, <<http://www.bifrost.is/english/about-bifrost/teaching-policy>> data accesării 1 mai 2015
- Bifröst University (2014). “Undergraduate Studies in Business: Curriculum for BS degree program”, <<http://www.bifrost.is/files/international/bs-vidskiptafrædi-2014-2016-en-namskra-til-birtingar.pdf>> data accesării 1 mai 2015.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Londra: Harrap.
- Raij, K. (2007). *Learning by Developing*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Raij, K. (2014). *Learning by Developing Action Model*. Helsinki: Laurea Publications.

REZUMAT

Universitatea din Bifröst este cunoscută pentru interesul său de a combina teoria cu practica, prin studii de caz, activități de grup și aplicarea teoriei în situații din viața reală.

Misiunea inițială a instituției a fost formarea de lideri, folosind Colegiul Ruskin din Oxford drept model în special pentru liderii Federației Cooperativelor Islandeze. Pentru o astfel de formare, era necesar să se pună accentul pe dezvoltarea competențelor transversale. Ulterior, când instituția a dobândit statutul de universitate, a început să se acorde prioritate conținutului științific.

Întrucât majoritatea studenților Universității din Bifröst sunt înmatriculați în programe de studiu la distanță, este nevoie de inovare pentru a putea respecta activitățile de grup și pentru a combina teoria și practica. Atunci când aplică teoria în situații practice, toți studenții trebuie să achiziționeze competențele transversale relevante. Lucrarea se axează pe trei aspecte ale conceptului de Competențe transversale, în special pe ultimul dintre acestea: 1. Ce se poate deduce din Misiunea Universității din Bifröst privind conceptul de Competențe transversale. 2. Ce se poate deduce din descrierile cursurilor Universității din Bifröst privind conceptul de Competențe transversale. 3. Exemple și bune practici de dezvoltare a competențelor transversale, pe baza

unor interviuri cu profesori ai Universității din Bifröst și ce importanță acordă aceștia competențelor transversale.

Învățarea bazată pe probleme și competențele transversale: decodificarea unui text autentic prin vizualizare

PATRICK MURPHY *

Având o orientare pragmatică și cu preponderență practică, autorul articolului de față susține că procesul de comunicare a unui text poate fi rezumat după cum urmează: dacă poți extrage sau interpreta conținutul unui text, poți înțelege textul.

În cadrul sistemelor de învățământ tradiționale, materialele de studiu și rezultatele procesului de învățare sunt limitate la cei patru pereți ai sălii de clasă, dar sunt și compartimentate în funcție de subiect. Articolul de față folosește un exemplu practic, arătând în ce fel se poate combina un text autentic cu învățarea bazată pe probleme și cu accentul pe codificarea și decodificarea unui text în vederea stimulării competenței comunicative. Elevii se confruntă cu provocarea de a vizualiza și a reproduce grafic un raport al poliției privind un accident rutier. Rezolvarea provocării de decodificare și codificare grafică, precum și sarcinile aferente stimulează elemente de natură logico-strategică, dezvoltând totodată latura creativă a elevului, care depășește granițele învățării tradiționale compartimentate. Atât profesorul, cât și elevul se confruntă cu probleme noi, articolul de față îndepărtându-l pe elev de

* Nesna University College, Norvegia. E-mail: patrickm@hinesna.no

manual și de sala de clasă și apropiindu-l de învățarea bazată pe localizare, în afara sălii de clasă, unde competențele transversale sunt dezvoltate inerent.

Un alt aspect al proiectării de materiale didactice considerat esențial de mulți cercetători în domeniul lingvisticii din zilele noastre este acela că astfel de materiale promovează învățarea bazată pe activități. Învățarea bazată pe activități este o abordare globală a învățării unei limbi străine care consideră că activitățile elevilor sunt fundamentale pentru procesul de învățare. Procesul de învățare este considerat un set de activități comunicative, care au legătură directă cu obiectivele curriculare.

1. Introducere

Competențele transversale nu reprezintă un subiect nou; ele fac de mult parte din viața și din dezvoltarea umană. În prezent, se pune accentul pe aceste abilități și competențe în domeniul educației. În cadrul sistemelor de învățământ tradiționale, materialele de studiu și rezultatele procesului de învățare sunt închise între cei patru pereți ai sălii de clasă, dar se și diferențiază în funcție de disciplină. Acestea sunt limitele care trebuie depășite pentru a-i pregăti pe elevi pentru competențele transversale de care au nevoie în lumea din afara clasei.

În căutarea unei platforme adecvate pentru eliminarea granițelor sălii de clasă și a frontierelor dintre diferitele discipline, învățarea bazată pe probleme reprezintă un punct de pornire intuitiv și rezonabil. În mediul academic, învățarea bazată pe probleme s-a răspândit începând cu activitatea de pionierat a lui Howard Barrows și a colegilor săi de la Universitatea McMaster din Hamilton, Ontario, Canada la sfârșitul anilor 1960 (Neville 2009) și, de atunci, a fost adoptată și în alte domenii de studiu, precum învățarea limbilor străine. Francom și Gardner (2013) arată că pot exista confuzii între termenii Învățare bazată pe probleme (ÎBP) și Învățare centrată pe activități (ÎCA). Diferența dintre aceștia nu face, însă, obiectul articolului de față. Activitatea discutată în acest articol conține elemente de ÎBP, dar și de ÎCA. În primul rând, activitățile ÎCA se bazează pe rezolvarea unor provocări din lumea reală și, după cum vom vedea, următoarea activitate bazată pe un raport de poliție se ocupă de prezentarea, exersarea și demonstrarea competenței comunicative, cu ajutorul unui text autentic.

Provocările în ceea ce privește învățarea limbilor străine au reprezentat, de multe ori, o problemă de expunere, în condițiile în care expunerea la limba vizată și exersarea practică a acesteia au fost deficitare sau complet absente în anumite situații. Motivele pot fi numeroase. Globalizarea și libera circulație a informațiilor din zilele noastre au redus semnificativ provocările expunerii și utilizării practice. În școli, globalizarea exprimată prin creșterea migrației și integrarea în clasă a elevilor multiculturali reprezintă o provocare suplimentară pentru profesorul de limba engleză. Nu numai că acesta trebuie să fie un model de engleză pentru conaționalii săi, însă contextele etnice și culturale ale tinerilor elevi reprezintă din ce în ce mai mult o provocare în ceea ce privește schemele individuale bazate pe platforme culturale și experiență de viață.

Motivația, ca principală forță motrice a învățării, depinde de nevoia de a cunoaște. Acest lucru se reflectă mai ales în rândul studenților mai în vârstă, care, în legătură cu noile materiale ce le sunt prezentate, pun următoarea întrebare: „Acest examen este relevant?” În acest caz, nevoia de a ști declanșează și motivația intrinsecă, în vederea învățării materialelor necesare pentru satisfacerea propriei motivații, și motivația extrinsecă de a fi evaluat la momentul examenului. Primul plan de învățământ național din Norvegia, M74 (Kirke og Undervisningsdepartementet 1974), are douăzeci și două de pagini pentru limba engleză, dintre care optsprezece reprezintă o listă de componente de gramatică și un vocabular de aproximativ 2000 de cuvinte pe care elevii ar trebui să le cunoască la finalul învățământului obligatoriu de nouă ani. Ce motivație imprimă, însă, o astfel de listă profesorului sau elevului? Deși elevii nu s-au schimbat prea mult în ultimii patruzeci de ani, între timp s-a acceptat ideea propusă, de exemplu, de Howard Gardner, privind distribuția inteligențelor diferite într-o persoană (Gardner 1983), punându-se astfel accentul pe necesitatea unor planuri de învățământ centrate pe elev și, prin urmare, asigurându-se o mai bună conștientizare a dezvoltării și stimulării unor stiluri diferite de învățare și a unor abordări didactice diferite.

Proape toate activitățile de învățare a limbilor străine în școli au o legătură inerentă cu limba maternă și cu schemele deja existente în mintea elevului. În școlile de stat, aceasta ar însemna, de fapt, că L1 este cea a locului unde se află școala. Utilizarea unei L1 comune ca platformă pentru un context de învățare și ca instrument pentru sprijinirea

învățării L2 a creat un mediu de învățare cu care elevii se pot identifica. Intensificarea migrației și originea etnică mixtă a elevilor din zilele noastre reprezintă o provocare atât pentru profesor, cât și pentru elevi, întrucât uneori nu va exista un cadru comun de referință, iar contextele individuale pot influența înțelegerea și abordarea activităților. În practică, absența unei L1 comune ca limbă de referință poate fi considerată, inițial, cea mai mare provocare.

În contextul educațional tradițional, elevii sunt de regulă considerați beneficiari ai cunoștințelor – nu ca factori de dezvoltare a unor abilități și competențe – implementate din lumea exterioară și care trebuie reproduse avându-l pe profesor drept principal destinatar și public țintă. Astfel de cunoștințe izolate și competențe în sala de clasă se rezumă la transmiterea de cunoștințe decise de alți factori decât elevul. Întrucât limbile sunt un instrument comunicativ, de ce vocabular vor avea nevoie *elevii* pentru a putea comunica cu succes? Desigur, diferitele planuri de învățământ naționale și manualele utilizate pe scară largă sunt concepute cu atenție, anticipând vocabularul de care va fi nevoie până la sfârșitul perioadei de învățare a unei limbi străine. Aceste cărți și materiale vizează acoperirea intereselor pe care le-ar putea avea elevul, dotându-l totodată pe acesta cu instrumentele necesare pentru a comunica cu alții în limba țintă. Deși încearcă să rezolve aceste probleme importante, uneori manualele nu reușesc să declanșeze interesul și motivația intrinsecă a elevilor.

Deoarece motivația este principalul factor pentru obținerea de noi cunoștințe și dezvoltarea de noi competențe, este important să se ia în considerare diferența dintre motivația intrinsecă și cea extrinsecă. Procesul tradițional de învățare din școli, în cadrul căruia elevul citește, studiază și exersează pentru a fi notat de profesor, poate genera un anumit nivel de motivație intrinsecă în rândul elevilor deja motivați. Cu toate acestea, este vorba, în primul rând, de un sistem axat pe recompensarea profesorului, cel responsabil cu evaluarea activității elevului și cel care trebuie să fie satisfăcut pentru a nota performanțele. Vocabularul predat și învățat va reflecta și el această situație.

În ceea ce privește ÎBP, activitatea în sine va dicta vocabularul necesar și, astfel, va crea o motivație intrinsecă sporită de a găsi, a dezvolta și a exersa vocabularul (nu citirea unui text și învățarea lui pe dinafară pentru următorul test de dictare), deși produsul final va trebui,

totuși, să fie evaluat de către profesor. În concluzie, este foarte posibil ca, atât timp cât există feedback formal/informal la finalul unui proces, motivația extrinsecă să se afle acolo; pentru cât mai mulți elevi este important să li se declanșeze motivația *intrinsecă* în procesul de atingere a obiectivelor ce trebuie evaluate.

În activitățile de predare și învățare, aspectele importante diferă în funcție de perspectivă: aceea a unui pedagog teoretic și aceea a practicianului. La baza acestui articol stă un exercițiu de învățare bazată pe acțiuni, conceptul învățării bazate pe acțiuni fiind defalcat în următoarele elemente:

1. Accentul pe a învăța să comunici prin interacțiune în limba țintă.
2. Introducerea textelor autentice în situația de învățare.
3. Furnizarea de oportunități pentru ca elevii să se axeze nu numai pe limbă, ci și pe procesul de învățare.
4. Elevul va trebui să valorifice o gamă variată de inteligențe și competențe pentru a finaliza activitatea.
5. Dezvoltarea experiențelor personale ale elevului, ca element important ce contribuie la învățarea în clasă.
6. O încercare de a corela învățarea limbii străine în clasă cu activarea limbii în afara clasei.

2. Activitatea¹

Știri locale

14/9/2004 13:05:56

Raport de poliție

Orașul Eau Claire

Accident cu răniți

LUNI, 9.42, East Clairemont Avenue și London Road. Un vehicul condus de Marcie M. Larson, 75 de ani, 1010 Mansfield St., Chippewa Falls, se deplasa către est pe East Clairemont Avenue și nu a oprit la semafor.

¹ Textul este în limba engleză în original și a fost tradus în limba română doar pentru a fi prezentat în cadrul prezentului articol (n. tr.).

Vehiculul ei s-a ciocnit de un vehicul condus spre sud, pe London Road, de Michael A. Crowley, 27 de ani, 215 14th Ave. W., Menomonie. Vehiculul acestuia din urmă a fost împins într-un al treilea vehicul condus de Lavonne A. Smith, 67 de ani, 728 Princeton St., Altoona. Vehiculul acesteia se îndrepta către sud pe London Road. Vehiculul lui Smith a lovit în centru un stâlp de lumină aflat pe latura de sud a intersecției, iar apoi partea stângă a unui al patrulea vehicul condus de Kayla F. Larson, 19 ani, 3432 London Road și partea frontală a unui al cincilea vehicul condus de Shirley A. Murphy, 81 de ani, 3444 Miller St. Vehiculul lui Marcie Larson a lovit un hidrant după impactul inițial. Femeia a fost citată la poliție, iar ea și Crowley au fost duși la spital.

Activitatea, intitulată pur și simplu Raport de poliție, va aborda în principiu competențe comunicativă, iar adăugarea unor activități de urmărire poate fi ajustată și adaptată în funcție de nevoile și obiectivele diferitelor grupe de vârstă, vizând combinarea competențelor transversale. Din rațiuni practice, activitatea va fi împărțită în două secțiuni, dintre care prima abordează competențe comunicativă și provocările strategice/logice, iar a doua abordează activități ce pot fi adăugate pentru a viza obiective specifice de învățare și de competență și competențe transversale sau de bază specifice.

Răspunsurile și comentariile asupra acestei activități se bazează pe utilizarea și observarea ei pe parcursul unei perioade de cinci ani și, ca atare, evenimentele și răspunsurile sunt actuale, în antiteză cu stilul mai ipotetic al articolului bazat pe teorie. În plus, pentru a intensifica provocarea, activitatea se rezolvă în grupuri de trei-patru elevi. Scopul este acela de a stimula învățarea prin cooperare, în special fiindcă, cel puțin ipotetic, sunt șanse mai mari ca obiectivul să fie atins în cazul colaborării a cel puțin doi elevi.

În ceea ce privește capacitatea elevilor de a înțelege un text scurt, raportul de poliție se citește cu voce tare. Deși textul este scurt, chiar dinainte să se finalizeze lectura, unii elevi dau din cap și este evident că nu înțeleg. Atunci când elevilor li se solicită să rezume pe scurt textul, de cele mai multe ori răspunsul este ceva de genul „s-au ciocnit mai multe mașini”. Apoi, elevii trebuie să evalueze cât de fiabil este modul în care au înțeles evenimentul, dacă ar fi martori într-un eventual proces; cât de precis ar putea descrie scena accidentului? Răspunsul general este „e greu de vizualizat, nu am fost acolo”. Aceasta ne conduce către procesul

comunicativ, unde, în cazul unui text scris, ne confruntăm cu codificarea și decodificarea unui incident observat. Observațiile fizice sunt codificate în litere și propoziții, iar cititorul va decodifica literele și propozițiile într-o imagine mentală a ceea ce s-a petrecut. Cititorii recunosc că nu pot vedea imaginea în mod clar și precis în minte, ceea ce arată că, deși sunt perfect capabili să decodifice textul și să înțeleagă cuvintele individuale, nu pot înțelege imaginea de ansamblu. În limba norvegiană există o propoziție care se folosește atunci când suntem enervați de faptul că unei persoane îi este greu să înțeleagă un mesaj sau un concept: „skjønner du tegningen?” (traducere literală: „înțelegi desenul?”)². Chiar ideea de a *înțelege* sau de a *vedea* imaginea este cea care conduce la afirmația pe care o vom putea justifica prin această activitate: dacă poți desena un lucru, îl poți înțelege. Prima parte a acestei activități poate părea relativ ușoară la prima vedere, fiindcă desenarea unei scene descrise textual nu are cum să fie atât de complicată. Încă de la început, elevii trebuie să se confrunte cu diferite aspecte care transformă această activitate într-o provocare: aspectul lingvistic și aspectul strategic.

În funcție de vârstă și de context, textul va furniza o serie de cuvinte noi și există mai multe modalități prin care grupurile învață semnificația cuvintelor necunoscute. Activitatea trebuie rezolvată desenând manual pe hârtie; această cerință dă tonul procesului de lucru în grup, întrucât hârtia se poate întoarce cu ușurință la 360 de grade și toți elevii au acces vizual și tactil egal la ea în orice moment. Dintre cele peste 100 de grupuri care au lucrat la această activitate în ultimii cinci ani, marea majoritate nu au combinat activitatea de desenare manuală cu utilizarea calculatorului ca sursă pentru găsirea semnificației cuvintelor necunoscute. Deși acesta nu constituie un aspect de bază al articolului, este interesant de observat în ce fel tinerii care pe tot parcursul zilei sunt dependenți de accesul la internet vor rezolva provocările acestei activități fără a-și folosi telefoanele mobile sau laptopurile care stau lângă ei, pe bancă. Deși unele grupuri au folosit dicționare tipărite, majoritatea grupurilor par să folosească doar pixul, hârtia și intuiția colectivă. Intră astfel în scenă un element puternic al învățării prin cooperare, unul sau mai mulți dintre membrii grupului putând cunoaște și comunica semnificația și utilizarea corectă a termenilor respectivi; sau, în final, grupul poate găsi semnificația lucrând în echipă.

² Echivalentul semantico-pragmatic al expresiei românești „trebuie să-ți desenez?” (n. tr.).

În general, grupurile nu obișnuiesc să îl întrebe pe autor care este sensul cuvântului sau al termenului, întrucât obiectivul lor principal este să rezolve activitatea ajungând la un produs concret, nu concentrându-se asupra procesului. Autorul va îndruma grupurile și nu va traduce sau explica în mod direct semnificația cuvântului necunoscut, ci mai degrabă îi va învăța pe elevi cum să ajungă la răspuns combinându-le cunoștințele anterioare și gândirea strategică – valorificând toate competențele și abilitățile. Un exemplu în acest sens poate fi cuvântul „median”. Elevii apelează rapid la traducerea directă și chiar dacă termenul există în limba norvegiană – în forma moștenită din latină – tinerii, în mod interesant, nu se gândesc la acest lucru. Cum îi putem implica? Ne vom referi la formă și la funcție, scopul fiind a) să asocieze cuvântul cu cuvinte similare și b) să analizeze funcția fizică a cuvântului. *Median* va putea fi comparat cu cuvintele *middle* (*mijloc* – în limba engleză) și *midt* (în limba norvegiană), iar funcția se poate stabili prin utilizarea unei hărți sau a unui glob. Prin aceste asocieri, elevii vor ajunge la sensul cuvântului, ceea ce va contribui la înțelegerea textului și la realizarea sa vizuală. Înțelegerea și funcționarea corectă a cuvântului *median* influențează posibilitățile de rezolvare a activității. Este posibil ca alți termeni sau alte combinații de cuvinte în care nu se cunosc cuvintele individuale să nu fie la fel de clar asociate semnificației și funcției; un exemplu în acest sens este sintagma din limba engleză *light standard* (*stâlp de lumină*).

Exercițiul demonstrează în mod clar valorificarea abilităților și competențelor transversale, elevii trebuind să discute în cadrul grupului și cu profesorul pe baza unui text și a unui vocabular limitat, iar apoi să rezume din nou în scris discuția și procesul, antrenându-și competențele logice.

Competențele strategice pot fi considerate competențe transversale, care transcend toate disciplinele școlare. Provocările strategice ale raportului de poliție se manifestă imediat. Elevilor li se cere să deseneze scena pe o foaie de hârtie A4. Fără alte informații, grupurile vor desena intersecția ca o intersecție standard, cu patru direcții. Majoritatea grupurilor desenează intersecția în centrul hârtiei și la dimensiuni prea mici pentru a-și atinge scopul. Grupurile stabilesc de regulă un plan general al locului parcurgând textul pentru a desena scena. Acest lucru este corect dacă se dorește o imagine de ansamblu, însă astfel nu sunt luate în calcul detaliile care devin clare la o citire mai

atentă. În mod logic, textul se parcurge pentru a avea imaginea de ansamblu înainte de a citi cu mai multă atenție și a detecta detaliile. În cazul de față, nu se poate observa o imagine generală a locului accidentului înainte de a stabili detaliile.

Există o caracteristică fizică fundamentală pentru înțelegerea scenei: există mai multe benzi pe sens. Aceste informații nu sunt furnizate în text și ele devin evidente doar atunci când grupurile încearcă să amplaseze vehiculele în poziția corectă. Competențele logice și strategice sunt esențiale pentru rezolvarea acestei activități și, de regulă, grupurile percep activitatea de ilustrare drept egală cu desenarea bidimensională (2D). Pixul și hârtia par să restrângă opțiunile grupurilor la o ilustrație bidimensională, nu tridimensională. Grupurile vor începe în cele mai multe cazuri prin a desena poziția mașinilor în funcție de ordinea cronologică a informațiilor furnizate în text. Rezultatul nu este cel scontat. Introducerea treptată a mașinilor conduce la folosirea excesivă a gumei de șters, iar elevii încep să se enerveze. În următoarea fază, grupurilor li se sugerează subtil să folosească obiecte bidimensionale sau tridimensionale mobile pentru a reprezenta vehiculele, astfel încât elevii înșiși să ajungă la această acțiune strategică. Această măsură rezolvă rapid problema, diferențiind competența de lectură de cea de ilustrație statică. Acum grupurile implementează o competență strategică ce integrează și alte competențe de bază. Felul în care grupurile rezolvă provocarea vehiculelor mobile diferă, de la fâșii de hârtie cu numele șoferilor până la piese de LEGO sau chiar modele tridimensionale din hârtie, mult mai complicate.

În această fază, elevii sunt atât de preocupați de amplasarea fizică a scenei, încât uită să o contextualizeze. Aceasta este o consecință a gândirii compartimentate: elevii cred că trebuie să își demonstreze (doar) competența lingvistică pentru a putea ilustra scena accidentului. Înțelegerea contextuală este esențială pentru a putea rezolva activitatea, iar informația cea mai evidentă și cea mai frecvent ignorată este contextul geografic în care are loc accidentul. Grupurile aleg în mare parte aceeași parte a drumului pentru a amplasa mașinile – în mod interesant, alegerea lor nu are nicio legătură cu vârsta. Atunci când sunt întrebați de ce au așezat mașinile pe partea dreaptă a drumului, elevii le mută repede în partea stângă. Elevii au fost întrebați de ce fac acest lucru, iar răspunsurile sunt de genul „atunci când ne puneți o astfel de întrebare, presupunem că ați făcut-o ca să vedeți dacă ne putem vedea

propria greșeală, așa că le mutăm pe partea cealaltă”. Atunci când sunt întrebați de ce ar merge mașinile pe partea stângă a drumului, răspunsul este unanim: „fiindcă suntem în Anglia”. Fiind întrebați de ce ne-am afla în Anglia, elevii răspund „din cauza London Road”. Elevilor norvegieni li se arată că unul dintre cele mai apropiate orașe are o stradă pe nume Fairbanksveien (strada Fairbanks), însă aceasta nu înseamnă că ne aflăm în Alaska. Astfel, grupurile observă că este posibil ca prezumția lor inițială să fie corectă. Care e, deci, soluția? Grupurilor li se cere să ia o decizie definitivă pe baza informațiilor furnizate în text, ceea ce implică o lectură mai atentă și mai bine orientată, valorificându-li-se totodată cunoștințele generale. Grupurile observă numele de locuri și constată că toponimele franțuzești (Eau Claire, Clairmont), englezești (London Road, precum și limba de elaborare a raportului de poliție) și indigene (Menomonie, Chippewa Falls) arată că ne aflăm în America de Nord, posibil în Canada. Răspunsul e destul de corect, textul autentic fiind preluat din Leader-Telegram din Eau Claire, Wisconsin. După stabilirea contextului geografic, se poate rezolva activitatea. În mai multe rânduri am observat că grupurile care așază mașinile pe partea stângă a drumului întâmpină probleme grave atunci când încearcă să recreeze scena. Am încercat să evităm să observăm acest lucru cu voce tare, un obiectiv important fiind acela de a stimula o înțelegere contextualizată a textului.

În timpul lucrului, membrii grupului vor sta împreună la o masă și, astfel, în orice moment, ilustrația nu va fi văzută de toată lumea din perspectiva corectă, adică având nordul în sus și sudul în jos. Celor mai mulți elevi le este greu să perceapă un lucru dintr-o perspectivă diferită sau neobișnuită, iar această problemă se rezolvă fie rotind periodic desenul pentru a facilita explicația, fie marcând cele patru puncte cardinale pe hârtie. Aproximativ 50% din grupuri adaugă în mod intuitiv punctele cardinale pe ilustrație, iar dintre aceștia în jur de jumătate vor face notațiile în limba norvegiană. Acest lucru demonstrează încă o dată compartimentarea gândirii, scopul principal fiind acela de a decodifica și a ilustra scena unui accident, nu neapărat limba în care va fi prezentat produsul.

3. Excepția

Raportul de poliție a fost folosit în ultimii cinci ani pentru a preda comunicarea și competențele strategice. O singură dată s-a întâmplat ca un grup să combine, din proprie inițiativă, instrumentele digitale și competențele digitale pentru a rezolva provocarea ilustrării accidentului. Un grup de elevi din primul an de liceu au combinat necesitatea înțelegerii lingvistice și contextuale cu competența digitală și au rezolvat cu rapiditate și precizie problema vizualizării cu ajutorul Google Maps. Grupul a folosit numele orașului și al străzilor ca parametri de căutare și a găsit rapid locul accidentului, rezolvând astfel problema amplasării și a părții de drum pe care mergeau mașinile. Trecând pe Street View și văzând intersecția din perspectiva conducătorilor implicați, evenimentele au devenit mai clare. Pentru a-și perfecționa activitatea, elevii au folosit fiecare câte un laptop, privind intersecția din toate cele patru direcții. Apoi grupul a desenat scena accidentului pe foaia de hârtie și a așezat mașini tridimensionale confecționate din hârtie pentru a arăta poziția mașinilor.

Când ceilalți elevi au văzut soluția cea ingenioasă, grupul a fost acuzat că a trișat. Ideea de a trișa atunci când vine vorba de testarea unor obiective de învățare, de regulă în cazul testelor unde trebuie să ajungi la un răspuns corect, poate fi într-adevăr o problemă. Totuși, când este vorba despre competențe, nu prea se poate discuta despre trișare. Scopul principal al unui exercițiu bazat pe activități, precum Raportul de poliție, este acela de a ajunge la produsul dorit folosind mijloacele care servesc cel mai bine acestui scop și, neexistând nicio soluție la această activitate, care să poate fi copiată, doar ingeniozitatea grupului a fost cea care a creat atât procesul, cât și produsul. Grupurile care acuză grupul respectiv că a trișat arată că elevii fac ceea ce ar trebui să facă pornind de la limite neconștientizate și de la compartimentarea disciplinei și a activității. Nu sunt furnizate instrucțiuni detaliate pentru această sarcină, cu excepția faptului că grupurile trebuie să ilustreze scena textului pe o foaie de hârtie A4. Lipsa intenționată a unui cadru rigid favorizează manifestarea altor competențe și strategii, abordând competența strategică și declanșând diferite stiluri de învățare. În plus, elevii vor simți pe propria piele importanța competenței transversale de a vedea legătura dintre diferite competențe. Toate grupurile din această clasă au rezolvat activitatea în mod corect, însă unul s-a axat mai mult

pe competența digitală, iar celelalte au apelat la alte mijloace și strategii pentru a rezolva problema.

4. Activități suplimentare

Inițial, această activitate a fost concepută cu scopul de a obține și de a demonstra competență în decodificarea și codificarea unui text folosind diferite instrumente (litere sau ilustrații). În plus, articolul nu se constituie doar într-un exercițiu comunicativ și de limbaj, ci și declanșează o discuție cu caracter etic și social: publicarea numelor complete, a vârstelor și a adreselor de domiciliu dintr-un raport de poliție în ziar. Deși argumentele pro și contra ale unei astfel de discuții nu fac obiectul articolului de față, se poate concluziona că astfel de discuții au avut la bază informații interesante și relevante din domeniul științelor sociale și al psihologiei, pe lângă competența orală în limba engleză. În special sesiunea cu grupul care a folosit Street View a fost deosebit de interesantă, discuția referitoare la etică și la confidențialitatea datelor ducându-se și către Google în general și către Street View, ca exemplu concret. În timpul procesului de gândire și al discuțiilor ce au urmat, studenții au abordat și problema imaginilor detaliate prin satelit și problema hărțurii și a unor infracțiuni precum terorismul. Inițiativa grupului care a folosit Street View și discuția ce a urmat l-au făcut pe autor să conștientizeze logica și nevoia inerentă a elevului de a folosi competențe transversale odată ce învățarea se bazează pe activități și nu este într-atât de rigidă încât să atingă doar obiective specifice într-o disciplină specifică. Chiar declanșarea nevoii elevului de a cunoaște într-un mediu deschis, necircumscriș niciunei discipline, este cea care conduce la dezvoltarea suplimentară a competențelor transversale.

Activitățile suplimentare pot fi inițiate de elev, dar pot fi și prestabilite; practic, nu există limite. Rezolvarea activității prezentate mai sus poate fi un demers independent, însă ar fi păcat să nu se valorifice la maximum produsele create de elevi și potențialul motivațional al acestora. În articolul de față, autorul s-a axat pe competența de bază de a scrie, care transcende toate disciplinele de învățământ și chiar cea mai mare parte a ariilor de interes din afara clasei.

Creativitatea este un factor important pentru dezvoltarea de strategii de învățare și de competențe specifice. Creativitatea este

formarea de noi idei și concepte și, în mod invariabil, se bazează pe experiențe și cunoștințe anterioare. Aceste experiențe și cunoștințe anterioare nu se limitează la o disciplină sau la un domeniu anume; combinația dintre cunoștințe și experiențe este extrasă din toate disciplinele și experiențele de viață. Integrarea acestor elemente preluate din disciplinele școlare și din experiențele personale reprezintă o implementare autentică a competențelor și abilităților transversale.

Auzim frecvent afirmația „dar eu nu sunt o persoană creativă”. Unora le este ușor să fie creativi, însă, indiferent de ceea ce ne este ușor să facem, creativitatea poate fi învățată și dezvoltată prin exercițiu, la fel ca orice altă competență. Primul criteriu pentru a scrie orice text, indiferent de subiect, este să ai despre ce scrie. De multe, ori, în sala de clasă, profesorul aude: „Nu știi ce să scriu”. Un exercițiu bazat pe o activitate, precum Raportul de poliție, îl va lega în mod inevitabil pe elev atât de proces, cât și de produs, creându-i acestuia o senzație de asumare. Această senzație de asumare și de legătură cu produsul garantează că fiecare elev are într-adevăr despre ce să scrie.

Creativitatea și competența de a scrie se pot referi la mai multe discipline, generând activități suplimentare precum:

Creați o galerie de personaje și de acțiuni, fiecare grup alegând una dintre persoanele implicate. Această galerie de personaje trebuie să include cel puțin:

- descrierea personajului: trăsături fizice și morale;
- ce fel de mașină conduce și de ce; ilustrați vehiculul;
- ce face la locul și la momentul accidentului.

Răspunsul într-o astfel de situație este, deseori, „de unde să știm noi?” Această întrebare are în vedere un aspect important: elevii vor să afle la ce răspuns trebuie să ajungă, sperând să satisfacă așteptările prezumate de profesor. Un răspuns inițial al elevului în această direcție poate indica o compartimentare și limite specifice ale unei discipline. Eliminarea acestor limite, acordându-i elevului libertatea de creație, îl va determina pe acesta să își strângă toate resursele de care dispune, indiferent de disciplina academică la care se referă, și să le reunească pentru a dezvolta un produs unic, care prezintă deopotrivă elemente de gândire transversală.

Desigur, unele dintre grupuri au întâmpinat mai multe dificultăți decât altele în rezolvarea acestei activități. Autorul se aștepta la scuza „Nu sunt o persoană creativă”, însă a constatat un aspect interesant și pe

parcursul discuțiilor cu grupurile care întâmpinau dificultăți în a găsi drumul cel bun. Pentru unii elevi, nu creativitatea era o problemă, ci mai degrabă faptul că, în timpul procesului de decodificare și codificare a scenei accidentului, începuseră să își formeze în moc inconștient opinii cu privire la personaje; ei s-au apucat cu greu de scris fiindcă nu reușeau să cadă de acord asupra persoanei despre care aveau să scrie.

Revenim la elevii care spun „de unde să știm noi?”. Profesorul trebuie să îi învețe să apeleze la resursele din afara textului efectiv. Există multe moduri prin care putem declanșa creativitatea în realizarea acestei sarcini, iar pentru a iniția procesul autorul prezintă mașina condusă de unul dintre personaje, de regulă pe cea a lui Marcie Larson: „Timp de ani de zile, Marcie a stat sub papucul soțului ei și n-a avut niciodată voie să îi atingă mașina Cadillac Eldorado din 1964, mândria și bucuria lui. În sfârșit, soțul ei a murit și acum are șansa să iasă la plimbare cu această mașină.” Elevii vor putea valorifica filme pe care le-au urmărit, seriale de televiziune și eventualele călătorii în Statele Unite pentru a-și aminti imagini stereotipice și comportamente uzuale ale persoanelor implicate. Dacă descrierea personajelor și a vehiculelor are la bază cunoștințe, experiențe și stereotipuri anterioare, motivul prezenței la locul accidentului la momentul respectiv a ridicat, într-adevăr, o provocare de altă natură. Vizualizarea personajelor și a vehiculelor are la bază aspectul fizic, prezența fundamentându-se pe raționament și demonstrând, astfel, o altă competență transversală. Niciun element din text nu ne arată cum să abordăm această parte a activității, iar autorul a trebuit să ofere câteva indicii pentru a pune lucrurile în mișcare. În această fază grupurilor li se cere să găsească scena accidentului pe Google Maps, iar aici vor putea căuta întreprinderi și instituții din apropiere, pentru a putea răspunde la întrebarea referitoare la motiv. Motivul pentru care Marcie se află la locul accidentului ar putea fi acela că „se ducea să își sărbătorească libertatea la Ole’s Southside Tavern, pe strada South Hastings, era nerăbdătoare să guste cel mai bun Bloody Mary din oraș și nu a fost suficient de atentă la trafic”. Această linie de acțiune a suscitat numeroase idei, iar un grup de tineri elevi a mers și mai departe. Ei au găsit casa lui Lavonne Smith pe Street View și au făcut o obsesie pentru rampa de scaun cu rotile de la ușa ei din față. A fost rănită în accident (o discuție despre americanii

care se dau în judecată) sau s-a îmbolnăvit ori a avut probleme din cauza vârstei, de la accident (o potențială discuție despre îngrijirea medicală)?

5. Concluzii

În forma sa inițială, Raportul de poliție a reprezentat o activitate dezvoltată sub forma unei sarcini concrete pentru învățarea limbii engleze ca limbă străină și a devenit treptat un instrument pentru dezvoltarea și valorificarea unei game de competențe. Unele dintre aceste activități suplimentare sunt inițiate de autor, în timp ce altele sunt o reacție la căutările și întrebările elevilor. Această simbioză între activitățile determinate de profesor și cele determinate de elevi este elementul primordial care demonstrează omniprezența competențelor transversale în sala de clasă.

BIBLIOGRAFIE

- Francom, G., & Gardner, J. (2013). „How task-centered learning differs from problem-based learning: Epistemologies, influences, goals, and prescriptions.” *Educational Technology Magazine*, 53.3: 33-38.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Kirke og Undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Neville, Alan J. (2009). „Problem-Based Learning and Medical Education Forty Years on.” *Medical Principles and Practice* 18.1: 1–9.

REZUMAT

Având o orientare pragmatică și cu preponderență practică, autorul articolului de față susține că procesul de comunicare a unui text poate fi rezumat după cum urmează: dacă poți extrage sau interpreta conținutul unui text, poți înțelege textul.

În cadrul sistemelor de învățământ tradiționale, materialele de studiu și rezultatele procesului de învățare sunt limitate la cei patru pereți ai sălii de clasă, dar sunt și compartimentate în funcție de subiect. Articolul de față folosește un exemplu practic, arătând în ce fel se poate combina un text autentic cu învățarea bazată pe probleme și cu accentul pe codificarea și decodificarea unui text în vederea stimulării competenței comunicative. Elevii se confruntă cu provocarea

de a vizualiza și a reproduce grafic un raport al poliției privind un accident rutier. Rezolvarea provocării de decodificare și codificare grafică, precum și sarcinile aferente stimulează elemente de natură logico-strategică, dezvoltând totodată latura creativă a elevului, care depășește granițele învățării tradiționale compartimentate. Atât profesorul, cât și elevul se confruntă cu probleme noi, articolul de față îndepărtându-l pe elev de manual și de sala de clasă și apropiindu-l de învățarea bazată pe localizare, în afara sălii de clasă, unde competențele transversale sunt dezvoltate inerent.

Adaptarea metodelor de predare la necesitatea dezvoltării competențelor transversale la studenții din domeniul Finanțe

MARIAN SIMINICĂ *
ANCA BĂNDOI **

Necesitatea atenuării efectelor crizei financiare care a cuprins Europa ultimului deceniu a determinat elaborarea de către Comisie a unui Plan european de redresare economică. Prin intermediul acestuia a fost lansată o importantă inițiativă europeană în domeniul ocupării forței de muncă, care vizează promovarea ocupării locurilor de muncă și reintegrarea pe piața muncii a lucrătorilor concediați, prin măsuri de activare, de reciclare și de îmbunătățire a competențelor acestora.

Androulla Vassiliou, comisarul european responsabil cu educația, cultura, multilingvismul și tineretul, a declarat: „Îmbunătățirea competențelor și a calificărilor este esențială pentru sporirea productivității și competitivității Europei” (Comisia Europeană 2012). Și nu este o părere unitară; dimpotrivă, există accepțiunea generală că atât pe termen scurt, cât și pe termen lung redresarea economică a Europei depinde, printre altele, și de ameliorarea competențelor.

* Universitatea din Craiova, România. E-mail: msiminica@yahoo.com

** Universitatea din Craiova, România. E-mail: anca.bandoi01@yahoo.com

Dinamismul pieței forței de muncă, generat de diversitatea pe care o manifestă activitatea economică la nivel micro și macro, impune sistemului de educație adaptarea metodelor de predare și evaluare a cunoștințelor astfel încât să promoveze competențele dobândite în procesul de învățare. Se dorește, în acest fel, obținerea de forță de muncă ușor adaptabilă la schimbări care să parcurgă cu rapiditate puntea dintre teorie și practică într-un climat în care sunt promovate echitatea și egalitatea de șanse. Profilul competențelor solicitate și distribuția sectorială a ocupării locurilor de muncă variază de la un stat membru la altul și de la o regiune la alta în funcție de nivelul de dezvoltare economică și de stadiul tranziției la economia bazată pe cunoaștere, în special pe difuzarea tehnologiilor informațiilor și comunicațiilor și a nanotehnologiilor.

1. Necesitatea adaptării metodelor de predare-învățare în corelație cu dobândirea competențelor transversale

Identificarea nevoilor de adaptare a metodelor de predare oferite studenții de la specializările de Finanțe în contextul însușirii unui complex de competențe necesare practicării meseriilor specifice este sugerată de Raportul final al Comisiei Europene privind transferabilitatea competențelor (2011), de Cadrul național al calificărilor din învățământul superior – CNCIS, precum și de metodologiile de evaluare a calității programelor de studii nivel licență, master, doctorat elaborate de Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul superior.

La nivel european, *Comunicarea Comisiei Europene către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor*, realizată la finalul anului 2008, menționează faptul că cele mai bune perspective de creare de locuri de muncă până în 2015 sunt prevăzute în serviciile către întreprinderi (îndeosebi informatică, asigurări și consultanță), sănătate și asistență socială, distribuție, servicii către persoane, servicii hoteliere și catering.

Principala consecință a acestei evoluții o reprezintă tendința clară de extindere a gamei de competențe necesare la toate nivelurile profesionale, datorită sarcinilor „neobișnuite”. S-a dovedit faptul că profesioniștii TIC au nevoie și de competențe în marketing sau în gestiune; pe de altă parte, personalul din domeniul serviciilor de orice

natură, dar în special al serviciilor financiare, trebuie să dobândească aptitudini de orientare a clienței și competențe în informatică. De asemenea, în sectoarele cu intensitate ridicată de cunoștințe competențele manageriale coexistă alături de cunoștințele științifice, de specialitate. În domeniul social și în învățământ este necesară o ameliorare suplimentară a competențelor pentru a spori calitatea serviciilor.

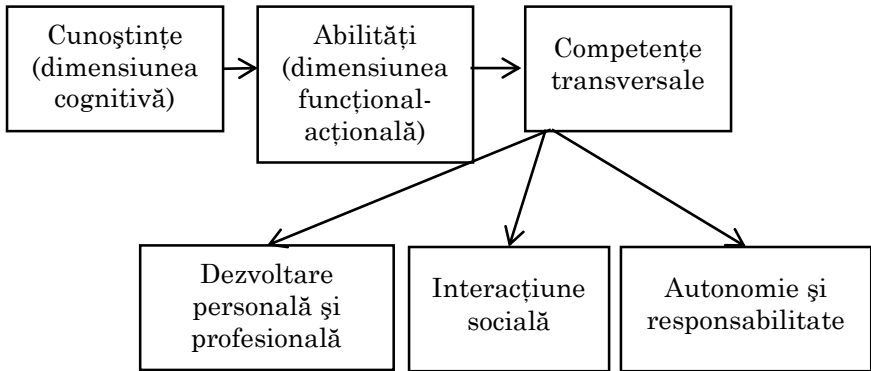
Aceasta reflectă cererea crescândă din partea angajatorilor, de competențe-cheie transversale, precum soluționarea problemelor și capacitățile analitice, aptitudinea de autogestionare și de comunicare, competențele lingvistice și, în mod mai general, „aptitudini neobișnuite”.

Este evident faptul că un rol important în acest demers revine procesului de învățământ în toate etapele sale. Competențele vizate se etalează pe două componente: competențe profesionale, generale și specifice și competențe transversale.

Conform definiției preluate din evaluările Comisiei Europene și din metodologia de realizare a cadrului național al calificărilor în învățământul superior din România „*competențele transversale sunt acele capacități care transcend un anumit domeniu, respectiv program de studii, având o natură transdisciplinară. Acestea constau în abilități de lucru în echipă, abilități de comunicare orală și scrisă în limba maternă/străină, utilizarea tehnologiei informației și comunicării – TIC, rezolvarea de probleme și luarea deciziilor, recunoașterea și respectul diversității și multiculturalității, autonomia învățării, inițiativă și spirit antreprenorial, deschiderea către învățarea pe tot parcursul vieții, respectarea și dezvoltarea valorilor și eticii profesionale etc.*” (Autoritatea Națională a Calificărilor din România 2008).

Competențele transversale completează cunoștințele și abilitățile ce definesc competențele profesionale și se exprimă prin autonomie și responsabilitate, interacțiune socială și dezvoltare personală și profesională.

Figura 1: Rezultatele învățării



La nivel național, pornind de la Cadrul general al calificărilor din Spațiul European al Învățământului Superior adoptat la Berlin în 2003, Bergen 2005, Londra 2007, a fost elaborat Cadrul național al calificărilor din învățământul superior – CNCIS ca o descriere unică, la nivel național sau la nivelul unui sistem de învățământ, înțeleasă internațional, a tuturor calificărilor și a altor achiziții dobândite în procesul de învățare/formare și corelarea lor coerentă.

CNCIS se dorește a fi un instrument unic care stabilește structura calificărilor și asigură recunoașterea națională, precum și compatibilitatea internațională a calificărilor dobândite în cadrul sistemului de învățământ superior. De asemenea, el facilitează recunoașterea, măsurarea și relaționarea tuturor rezultatelor învățării dobândite în cadrul sistemului de învățământ superior și asigură coerența calificărilor și a titlurilor certificate.

Elementele prin care se individualizează CNCIS sunt:

- *Matricea CNCIS* prin intermediul căreia sunt integrate pe niveluri de calificare și în funcție de descriptorii generici, competențele profesionale și competențele transversale detaliate prin descriptorii de nivel;
- *Grila 1* reprezintă un instrument de analiză, descriere și evaluare a unei calificări obținute printr-un nivel de licență, de masterat sau de doctorat. Evaluarea competențelor profesionale presupune

precizarea standardelor minimale de performanță. Evaluarea competențelor transversale este, în principal, una calitativă. Ea necesită, de regulă, o abordare holistică a variatelor contexte sociale și de grup în exercitarea profesiei, precum și a dezvoltării personale și profesionale.

• *Grila 2* reprezintă suportul pentru identificarea corelațiilor dintre competențele profesionale și competențele transversale și ariile de conținut. Grila 2 se fundamentează pe Grila 1 și reprezintă suportul pentru identificarea corelațiilor dintre competențele profesionale și competențele transversale și ariile de conținut, disciplinele de învățământ și creditele alocate.

Modelul conceptual–metodologic de descriere a calificărilor din învățământul superior presupune utilizarea unitară și într-o manieră complementară a matricei CNCIS și a celor două instrumente, Grila 1 și Grila 2

2. Modele de evaluare a competențelor în Europa

După cum s-a evidențiat anterior, competențele transversale sunt acele capacități care transcend un anumit domeniu, respectiv program de studii, având o natură transdisciplinară. Acestea constă în abilități de lucru în echipă, abilități de comunicare orală și scrisă în limba maternă/străină, utilizarea tehnologiei informației și comunicării – TIC, rezolvarea de probleme și luarea deciziilor, recunoașterea și respectul diversității și multiculturalității, autonomia învățării, inițiativă și spirit antreprenorial, deschiderea către învățarea pe tot parcursul vieții, respectarea și dezvoltarea valorilor și eticii profesionale etc.

Identificarea și evaluarea competențelor transversale la nivel european au evidențiat bune practici care pot fi considerate modele de referință chiar și pentru sistemul educațional.

Ne referim în primul rând la dezvoltarea și punerea în aplicare a Sistemului național de calificări și ocupații în corelație cu Cadrul European al Calificărilor. Se disting două categorii de modele de competențe în funcție de cerințele ocupaționale.

Prima categorie se referă la modelele de competențe valabile în domeniul de interes public. Astfel, în statele ale Uniunii Europene precum Slovenia și Republica Cehă, pornind de la experiențe similare practicate în Marea Britanie, au fost create modele de competențe precum Modelul de Competențe pentru Serviciile Publice de Angajare. Succesul unui astfel de model constă în diminuarea discrepanței dintre gradul scăzut

de detaliere a aptitudinilor cerute în descrierile posturilor și cerințele dure ale activității în domeniul public.

O altă categorie de modele de sisteme bazate pe competențe sunt cele promovate de organizațiile din sectorul privat, fie în parteneriat cu instituțiile publice și de educație, fie cu alte sectoare conexe, cu scopul facilitării transferului de la un domeniu la altul. Un exemplu este modelul practicat în Franța, intitulat „Transferul”. Prin intermediul acestuia sunt identificate 83 de competențe transferabile necesare în sistemul privat și care sunt corelate cu fișele postului din sistemul public. Modelul a fost elaborat în parteneriat cu Universitatea Laval (Quebec) și este utilizat în prezent ca matrice unică la nivel național.

În aceeași idee a bunelor practici în corelarea competențelor de bază cu cele transversale se încadrează și modelul „4C Your Way”, un exemplu din Olanda care s-a identificat ca instrument foarte interesant în dezvoltarea unui „limbaj” transparent de competențe, care facilitează tranziția de la un nivel de educație la altul sau de la educație la piața muncii. „4C Your Way” a fost aplicat cu succes în sectorul agricol și este finanțat de către platforma de inovare „Groene Kennis Cooperatie”.

Un alt exemplu de inițiativă privată în domeniul competențelor transferabile este oferit de „City Service Model of Competences” din Lituania. Acesta realizează o descriere a competențelor etalată pe trei nivele: competențe generale, de lider și profesionale. Utilitatea acestui model s-a dovedit în formarea și evaluarea echipelor de lucrători.

În Portugalia se folosește modelul „SHL Universal Competency Framework”, dezvoltat în 2001 de o firmă privată multinațională, lider mondial în evaluarea talentelor și găsirea unor soluții optime la locul de muncă. SHL structurează cele 112 competențe componente în funcție de opt factori generali de competență, rezultând 20 de seturi cu arie largă de acoperire. Succesul acestui model este susținut de cele 403 modele de competență create în 24 de țări diferite.

3. Necesitatea adaptării metodelor de predare în favoarea dezvoltării competențelor transversale

Dacă ne referim strict la domeniul Finanțe, competențele transversale solicitate la angajare absolvenților pot fi clasificate în două mari categorii:

- competențe transversale în domeniile economice conexe (management, marketing, relații internaționale, contabilitate, informatică etc.)
- competențe transversale comune tuturor meseriilor de înaltă specializare (comunicare, TIC, limbi străine, licență auto, spirit de lucru în echipă etc.)

Domeniul Finanțe a căpătat în ultimii ani contururi clar definite, criza financiară declanșată în 2008 generând noi meserii cu noi competențe. Cadrul larg al domeniului Finanțe acoperă 4 zone de interes pentru pregătirea și dezvoltarea resursei umane:

- Finanțe publice;
- Finanțe private;
- Sectorul bancar;
- Sectorul asigurărilor.

Sistemul de învățământ superior românesc oferă, pe lângă matricea CNCIS, și o serie de metode și tehnici de cultivare a acestor competențe, îmbunătățite în special în ultimii 5 ani ca urmare a infuziei de fonduri europene pentru finanțarea proiectelor POSDRU. Universitățile românești au creat rețele de colaborare în implementarea proiectelor care stimulează practica studenților în mediul economic real. În acest context, studenții pe de o parte au luat contact cu acele solicitări din fișa postului care nu țin exclusiv de profesia lor și pe de altă parte și-au dezvoltat acele abilități care să le contureze competențe transversale adecvate. Activitățile care argumentează eforturile depuse în cadrul sistemului educațional în sensul dobândirii acestor capabilități se referă în principal la:

- organizarea stagiilor de practică în timpul anului universitar și încurajarea stagiilor de internship în perioada extrașcolară;
- organizarea școlilor de vară/iarnă;
- încurajarea participării la concursurile studențești individuale și pe echipe;
- derularea unor activități interactive în cercurile studențești;
- orientarea studenților spre activități pentru care au reale aptitudini și consilierea lor în vederea dobândirii și păstrării unui loc de muncă pe termen lung.

Premergător conturării unor competențe transversale clare și în mod cert în favoarea obținerii acestora, activitățile menționate mai sus presupun corelarea și verificarea cunoștințelor teoretice acumulate de

către student cu activitatea practică aferentă specializării, ca o primă etapă în procesul prin care viitorul absolvent se confruntă cu cerințele practice ale domeniului de activitate spre care se va îndrepta după absolvire.

Adaptarea metodelor utilizate de sistemul educațional în favoarea asimilării unui complex de competențe transversale presupune promovarea unui învățământ care să permită:

- activarea, flexibilizarea și compatibilizarea cunoștințelor teoretice dobândite cu cerințele și nevoile activității practice viitoare;
- optimizarea relației între mediul academic și mediul practic;o
- orientarea studenților spre activități pentru care au reale aptitudini și consilierea lor pentru obținerea unui loc de muncă pe termen lung;
- stimularea asigurării unui caracter profesionist și competitiv pentru stagiile de practică prin organizarea de cursuri, schimburi transnaționale, școli de vară și stagii de practică la parteneri din țară și străinătate.

4. Identificarea competențelor transversale pentru studenții din domeniul Finanțe

Pentru identificarea domeniilor de competențe transversale s-a realizat un sondaj de opinie pe un eșantion de 20 de angajatori principali din zona Olteniei și la nivelul Agenției Județene pentru Ocuparea Forței de Muncă Dolj. Prelucrarea informațiilor obținute în urma sondajului a scos în evidență caracteristicile principale ale celor mai relevante meserii din domeniul financiar-bancar. Concluziile sunt prezentate în continuare:

Tabelul 1: Identificarea competențelor transversale în sectorul Finanțe

<i>Ocupații relevante în domeniul FINANȚE</i>	<i>Cenzor, Trezorer, Expert financiar-bancar, Analist financiar-bancar, Lichidator, Inspector asigurări, Comisar Garda Financiară, Expert fiscal, Consultant fiscal, Consultant bugetar, Consultant plasamente valori imobiliare, Analist</i>
---	---

<i>financiar, Administrator credite, Referent de specialitate asigurări, Specialist sistem asigurări</i>		
<i>Activități generale</i>	Analizarea datelor sau informațiilor	Identificarea principiilor, rațiunilor și realităților informației prin scindarea datelor sau informațiilor în părți separate
	Obținerea informațiilor	Observarea, recepționarea și obținerea din surse diverse a informațiilor necesare.
	Utilizarea calculatoarelor	Utilizarea calculatoarelor sau sistemelor computerizate (inclusiv hardware și software) pentru a programa, scrie programe, a pune la punct funcții, a introduce date sau procesa informații
	Procesarea informațiilor	Compilarea, codificarea, clasificarea, calcularea, tabelarea, evaluarea sau verificarea datelor sau informațiilor
<i>Cunoștințe de specialitate necesare</i>	Economie și contabilitate	Cunoștințe privind principiile și practicile de contabilitate, ale piețelor financiare, ale sistemului bancar, și de analiză și raportare a datelor și informațiilor financiare
<i>Domenii în care se regăsesc competențe transversale</i>	Limba maternă	Cunoștințe privind structura și conținutul limbii materne, inclusiv

Adaptarea metodelor de predare la necesitatea dezvoltării competențelor transversale la studenții din domeniul Finanțe

		a înțelesului și ortografiei cuvintelor, regulilor de compoziție și a gramaticii
	Matematică	Cunoașterea aritmeticii, algebrei, geometriei, aritmeticii, statisticii, și aplicării acestora
	Calculatoare și electronică	Cunoștințe legate de circuite, procesoare, cipuri, echipamente electronice, echipamente hardware și software de calculator, inclusiv programe și programare
<i>Cerințele posturilor în afara celor strict profesionale</i>	Atenție la detalii	Atenție la detalii și comprehensivitate în finalizarea sarcinilor postului
	Rezistența la stres	Acceptarea criticilor și tratarea situațiilor puternic stresante cu calm și seriozitate
	Respectarea obligațiilor	A fi un om pe care ceilalți se pot baza, serios, și care își respectă obligațiile
	Perseverență	Persistență în fața obstacolelor
<i>Interese ocupaționale</i>	Interese convenționale (factice)	Urmărirea unor seturi de proceduri și rutine, lucrul cu date și detalii mai mult decât cu idei, respectarea unei structuri ierarhice
	Interese investigative	Lucrul cu idei, multă gândire, cercetarea faptelor și rezolvarea

		problemelor cu ajutorul rațiunii
	Interese întreprinzătoare	Demararea, organizarea și conducerea sau coordonarea proiectelor, luarea deciziilor și conducerea

Analiza realizată a permis identificarea competențelor necesare în sectorul financiar și formularea de concluzii pertinente care să conducă la adaptarea metodelor de predare din învățământul superior în sensul creșterii ponderii competențelor transversale care completează profilul absolventului acestui domeniu.

Prelucrarea datelor obținute a relevat următoarele competențe transversale specifice domeniului Finanțe:

- Aplicarea principiilor, normelor și valorilor eticii profesionale în cadrul propriei strategii de muncă riguroasă, eficientă și responsabilă;
- Identificarea rolurilor și responsabilităților într-o echipă plurispecializată și aplicarea de tehnici de relaționare și muncă eficientă în cadrul echipei;
- Identificarea oportunităților de formare continuă și valorificare eficientă a resurselor și a tehnicilor de învățare pentru propria dezvoltare.

5. Concluzii

Necesitatea adaptării la o piață a muncii dinamică și flexibilă impune sistemului educațional reconsiderarea în permanență a metodelor și tehnicilor de predare și evaluare astfel încât să ducă la un nivel superior cunoștințele și abilitățile dobândite în stadiile anterioare de învățare. Principala variabilă a acestui proces, care trebuie îmbunătățită permanent, este gradul de adaptabilitate a forței de muncă potențiale la nevoile angajatorilor impuse de realitatea economică. Putem spune că aceasta este chiar o prioritate a sistemului național de educație având în vedere faptul că eficiența sa este măsurată în rata de absorbție pe piața muncii a tinerilor absolvenți. Din punctul de vedere al calității competențelor ce pot fi dobândite în sectorul financiar, accentul

se pune pe furnizarea de calificare financiară minimă necesară în toate domeniile mediului de afaceri. Diversificarea ocupațiilor care populează activitatea în acest sector necesită o permanentă adaptare a metodelor de pregătire profesională în funcție de competențele transversale care devin tot mai importante. În ultimul deceniu, chiar și în economia românească asistăm la creșterea ponderii întreprinderilor de mici dimensiuni, dar și a importanței lor în economie. În aceste condiții adaptarea forței de muncă cu pregătire financiară devine esențială.

Învățământul, mai mult ca oricând, în actuala perioadă, trebuie să permită clienților săi să opteze pentru o carieră pe orizontală impusă de creșterea cu rapiditate a mobilității forței de muncă.

BIBLIOGRAFIE

- Autoritatea Națională pentru Calificări (2008). *Metodologia de realizare a cadrului național al calificărilor în învățământul superior*, <http://www.upt.ro/pdf/calitate/Metodologia_CNCSIS.pdf> data accesării 12 mai 2015.
- Autoritatea Națională pentru Calificări (2015). *Registrul național al calificărilor în învățământul superior*, <http://www.anc.edu.ro/?page_id=610> data accesării 12 mai 2015.
- Comisia Comunităților Europene (2008). *COMUNICAREA COMISIEI CĂTRE PARLAMENTUL EUROPEAN, CONSILIU, COMITETUL ECONOMIC ȘI SOCIAL EUROPEAN ȘI COMITETUL REGIUNILOR Noi competențe pentru noi locuri de muncă: să anticipăm și să răspundem cerințelor pieței forței de muncă în materie de competențe*, <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ro/TXT/PDF/?uri=%20CELEX:52008DC0868&from=ro>> data accesării 12 mai 2015.
- Comisia Europeană (2011). *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level-Final Report*, <<http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=7159&langId=en>> data accesării 12 mai 2015.

- Comisia Europeană (2012). "Commission launches EU Skills Panorama to tackle skills mismatches", <http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-1329_en.htm> data accesării 12 mai 2015.
- Comisia Europeană (2014). *Clasificarea europeană a aptitudinilor/competențelor, calificărilor și ocupațiilor*, <<https://ec.europa.eu/esco/home>> data accesării 12 mai 2015.
- Păunescu, M., Vlăsceanu, L., Miroiu, A. (coord.) (2011). *Calitatea învățământului superior din România: o analiză instituțională a tendințelor actuale*. Iași: Polirom, p. 116.
- Vlăsceanu, L., Miroiu, A., Păunescu, M., Hâncean, M.G. (coord.) (2010). *Starea calității în învățământul superior din România*, <http://www.aracis.ro/fileadmin/ARACIS/Publicatii_Aracis/Publicatii_ARACIS/Romana/barometru-final.pdf> data accesării 12 mai 2015.

REZUMAT

În condițiile recente crize economice și financiare, dar și ale necesității evidente de reformă în majoritatea sistemelor de învățământ din Europa, identificarea de noi instrumente care să contribuie la dezvoltarea competențelor transversale ale studenților înscriși la programe de studii în domeniile Afaceri și/sau Economie a devenit o problemă foarte importantă. Pentru a lucra în domeniul finanțelor private sau publice este nevoie de o anumită gamă de competențe, iar competențele transversale par să joace un rol din ce în ce mai important odată cu trecerea timpului. Nivelul profesional al angajaților devine din ce în ce mai complex, întrucât acestora nu li se cere doar să posede cunoștințe financiare specifice, ci și competențe de IT, de comunicare, de comunicare în limbi străine și nu numai. La un anumit nivel ierarhic, astfel de competențe fac diferența între angajații buni și angajații de excepție. Studiul de față a fost motivat de aceste nevoi practice și vizează furnizarea de propuneri de bune practici pentru dezvoltarea eficientă a competențelor transversale la studenții din domeniul Finanțe.

Dezvoltarea competențelor transversale din domeniul managementului și marketingului în educația antreprenorială din România

CĂTĂLIN BARBU *
LIVIU CRĂCIUN **

Competențele și modul de gestionare a acestora reprezintă un factor important al avantajului concurențial pentru orice întreprindere. Pornind de la analiza raportului dintre oferta și cererea de competențe pe piața muncii am desprins câteva concluzii, dintre care cea mai importantă vizează necesitatea orientării către o abordare strategică în care să se pună accentul pe competențele lărgite ce țin cont de caracteristici comportamentale precum „știința de a învăța” și „știința de a fi”, și nu de competențele tradiționale care includ caracteristici strict profesionale sau tehnice. În opinia noastră, modul de abordare a competențelor trebuie să fie în concordanță cu strategia întreprinderii și să fie integrat într-o platformă strategică.

Conținutul resurselor de care dispune o întreprindere determină sursele avantajului concurențial și puterea întreprinderii de a se diferenția în raport cu celelalte. Astfel au apărut concepte precum *competențele cheie ale unei organizații* la care fac referire Hamel și

* Universitatea din Craiova, România. E-mail: catarom@yahoo.com

** Universitatea din Craiova, România. E-mail: lcraciun70@yahoo.com

Prahald în 1990 și cel de *capacități dinamice* (Teece 1997) care permit îmbogățirea noțiunii de resurse intangibile. Dacă o resursă poate fi considerată un ansamblu finit de active care pot circula pe piață, competențele nu pot fi clar delimitate, nu pot circula pe piață și ele stau la baza avantajului concurențial. Competențele constituie deci, în cadrul întreprinderii, un nivel de analiză destul de complex.

Atunci când vorbim de competența organizațională, automat trebuie să considerăm competențele individuale și profesionale care o compun. Majoritatea autorilor în strategie nu abordează problematica competențelor individuale deși cele două concepte sunt foarte apropiate. Conceptul de *competență profesională* redă conținutul resurselor pe care le posedă un individ pentru a-și exercita munca, pe când conceptul de *competență individuală* reprezintă capacitatea unei persoane de a realiza o sarcină plecând de la calificarea sa.

1. Contextul apariției conceptului de competență

Emergența noțiunii de competență este contemporană cu transformările pe care le suferă sistemul educativ și sistemul productiv.

Sistemul educativ din țările europene a cunoscut în ultimii cincisprezece ani importante seisme care s-au reflectat pe de o parte într-o înflorire a ofertei educaționale concretizată într-un număr foarte variat de diplome și o creștere a perfecționării conform nevoilor aparatului productiv și, pe de altă parte, într-o creștere fără precedent a numărului de studenți. Dacă cei care se prezintă pe piața muncii sunt astăzi mai bine pregătiți, mai ușor de integrat în întreprinderi și chiar adaptabili la procesele de muncă din cadrul organizațiilor, în schimb, ei manifestă pretenții mai mari referitoare la întreprindere, mai ales în ceea ce privește angajarea (un mod de gestiune capabil să le dezvolte competențele și să le asigure o atractivitate permanentă pe piața muncii) și evoluțiile profesionale.

În ceea ce privește cererea de competențe, întreprinderea, confruntată cu necesități de reactivitate, de calitate a serviciilor și de ameliorare a competitivității va solicita mereu din partea colaboratorilor un profesionalism tot mai ridicat. Ea pretinde mai mult decât o simplă capacitate de a ocupa un loc de muncă și încearcă să le transfere salariaților o parte a responsabilităților concurențiale cu care se confruntă ea însăși. Se manifestă mai multe fenomene:

- supradimensionarea standardelor, adică „mereu mai multă” performanță și calitate în termene și intervale „tot mai reduse“;
- atenție crescândă acordată componentelor non-tehnice și non-materiale de calificare individuală care se dovedesc tot mai indispensabile procesului de producție: inițiativă, autonomie, adaptabilitate, reacție, capacitate de diagnosticare, de interpretare a informațiilor, de a face față situațiilor imprevizibile și riscante;
- dorința de evoluție continuă a competențelor în funcție de modificările tehnice și organizaționale;
- invitarea la implicare, la mobilizare a cunoștințelor fiecărui individ în situațiile de muncă, la asumarea concretă a actului productiv.

Competența apare astfel ca o noțiune care permite conturarea așteptărilor angajatorilor în funcție de salariile propuse.

2. Competențele profesionale - abordarea tradițională a competențelor

În mod tradițional, competențele în întreprinderi sunt gestionate având la bază noțiunea de *competențe profesionale*, adică în funcție de competențele necesare realizării operaționale a sarcinilor cotidiene în toate domeniile întreprinderii: producție, administrație, comercial, contabilitate, resurse umane. Este definită fiecare sarcină de realizat de întreprindere și sunt identificate competențele necesare îndeplinirii lor. Recrutările, formarea, transferurile, remunerațiile sunt organizate în funcție de aceste competențe profesionale.

Unele dintre aceste caracteristici sunt ușor de identificat: abilitatea de a face (știința de a face), respectiv capacitatea unei persoane de a realiza corespunzător un anumit număr de activități; cunoștințele, adică ceea ce o persoană știe despre un subiect dat. Pe de altă parte, alte caracteristici ale oamenilor sunt strict intrinseci: rolul social, imaginea afișată în public, ce consideră oamenii a fi important; imaginea despre propria persoană; caracterul, motivațiile și preferințele.

Înțelegerea acestor caracteristici „ascunse” este cu atât mai importantă cu cât domeniul în care se exercită profesia considerată este mai complex. Sunt numeroase cazurile în care cei mai buni vânzători sau ingineri sunt promovați pe posturi de manageri dar, la scurt timp ei

ajung să eşueze. Cunoştinţele şi priceperea în meseria de vânzător sau de inginer le permiteau să atingă performanţe excelente, dar acestea nu mai sunt calităţi de bază şi pentru un manager.

Abordarea bazată pe competenţe permite stabilirea unui referenţial de competenţe fondate pe cele mai ridicate performanţe. Această schemă ghidează recrutările, ajută la stabilirea politicii salariale, la aplicarea sistemelor care vor permite „performerilor” să progreseze mai uşor, la elaborarea de cursuri de formare bine adaptate, la gestiunea carierelor etc.

Definirea unui referenţial al competenţelor necesită luarea în considerare a naturii pieţei sau pieţelor pe care operează întreprinderea, strategia pe care doreşte să o urmeze şi organizarea pe care o concepe în acest scop. Competenţele astfel definite vor cuprinde mai multe rubrici stabilite în funcţie de întreprinderea în cauză; rubricile sunt centrate pe cunoştinţe profesionale, dar se pot referi şi la elemente precum comunicarea, managementul, deschiderea internaţională; pentru fiecare post rubrica poate fi evaluată ca primordială în exercitarea funcţiei, semnificativă sau marginală, rubrica cunoştinţelor profesionale sau a cunoştinţelor tehnice fiind întotdeauna considerată primordială.

Aceste abordări au permis multor întreprinderi să-şi amelioreze ansamblul procedurilor în materie de resurse umane şi să optimizeze recrutarea, formarea, remunerarea etc., obligându-le să descrie riguros şi detaliat calificările care trebuie să fie asigurate şi să creeze referenţiale de competenţe uneori extrem de complexe.

Necesitatea de administrare a competenţelor pe termen lung a dat naştere la instrumente complementare, precum planurile de succesiune şi gestiunea personalului cu potenţial înalt, destinate asigurării întreprinderii cu competenţele cel mai dificil de previzionat. Au apărut astfel planuri de succesiune extrem de formalizate în întreprinderile complexe cu structură matriceală; ele prevăd, în general, că doi succesori de nivel înalt ar putea înlocui repede un conducător sau un cadru de pe o funcţie critică. În acelaşi spirit al perenităţii competenţelor la toate nivelurile întreprinderii este urmărită polivalenţa, stabilindu-se, de exemplu, rezerve ale anumitor meseriilor pentru a nu pierde competenţe prin plecări.

În perioadele de rarefiere, de evoluţie rapidă a competenţelor profesionale, abordările tradiţionale se dovedesc a fi mai greu adaptabile. Ele nu oferă directorului general al întreprinderii şi managerului de

resurse umane răspunsuri la întrebări strategice precum: Competențele pe care le recrutăm acum pentru satisfacerea unui post pot satisface și alte joburi? Deține astăzi întreprinderea competențe corespunzătoare strategiei sale? Dar în viitor? Avem o idee clară despre profilul de recrutare pentru a răspunde nevoilor pe termen scurt, mediu și lung? Suntem pregătiți să creăm posturi noi pe care azi nu le putem defini? Cum vom gestiona schimbările necesare de activitate, de tehnologii și de organizare a muncii dispunând de personal cu un trecut profesional foarte îndelungat?

3. Competențele transversale – abordarea strategică a competențelor

Abordările strategice acordă mai puțină importanță competențelor profesionale sau tehnice, orientându-se spre competențele lărgite care iau în considerare caracteristicile comportamentale sau manageriale.

Astfel de abordări pleacă de la principiul că aceste competențe profesionale sau tehnice devin perimate după puțin timp și nevoia înlocuirii lor este cvasipermanentă. Competențele tehnice corespund unei condiții necesare, dar insuficiente în reușita profesională întrucât apar permanent probleme legate de evoluția pieței, de modul de funcționare a întreprinderii, de schimbarea clienților, creșterea vitezei de decizie, globalizarea schimburilor, volatilitatea piețelor, modificările normelor contabile etc. Se estimează că volumul cunoștințelor de care dispune omenirea se dublează la fiecare șapte ani, urmând ca în 2050 acest volum de cunoștințe să se dubleze la fiecare 72 de zile.

Din acest motiv, într-o abordare nouă se impune identificarea competențelor care să permită învățarea permanentă și aptitudinea de a gestiona incertitudinea. Apare astfel nevoia angajaților unei întreprinderi de a munci altfel și de a întreține legături cu mediul ambiant extrem de schimbător: multe întreprinderi tind azi să se organizeze în rețele renunțând la structurile ierarhice piramidale devenite inadaptable; trebuie așadar realizate relații externe și interne care să permită funcționarea într-un cadru în care autoritatea nu depinde de statut, ci de competență.

În aceste condiții se schimbă și obiectivul gestiunii competențelor: nu mai este vorba de a defini o funcție care să se integreze în organizație permițând gestionarea salariilor, ci este vorba de a defini competențele

lărgite care să țină cont de strategia întreprinderii, de dinamica profesiilor, de nevoia de mobilitate, de necesitatea de a munci într-o rețea.

Competențele lărgite sunt însă mult mai dificil de definit; ele țin de fapt cont de caracteristici comportamentale precum „știința de a învăța” și „știința de a fi” care sunt total diferite de competențele tradiționale, respectiv competențele profesionale și cele tehnice. Ele sunt greu de însușit într-un cadru de formare tradițională. În plus, în cea mai mare parte a întreprinderilor, prin supraevaluarea diplomelor nu se ține seama și de identificarea caracteristicilor manageriale ale candidatului unui post.

Competențele lărgite, în schimb, nu mai devin depășite cu aceeași viteză; ele sunt remanente, persistă și tind să se consolideze cu timpul. Totodată, ele pot fi cultivate printr-un parcurs profesional bine organizat în cadrul întreprinderii. Gestionarea competențelor lărgite permite o adaptare superioară la strategia întreprinderii și menținerea competențelor printr-o mai bună gestionare a carierelor.

Gestiunea strategică a competențelor nu poate face abstracție de transferul de competențe prin implementarea tehnologiilor care modifică considerabil procesele tradiționale oferind posibilități multiple de transfer al experienței via formare la distanță informatizată (e-learning) sub diferitele sale forme, folosirea instrumentelor de gestiune a cunoștințelor (knowledge management) a metodelor de e-colaborare, a forumurilor tematice etc.

Întreprinderile pun în practică asemenea metode de formare pentru asigurarea cu prioritate a necesarului lor de competențe. E-soluțiile propuse se disting de cele tradiționale prin rapiditatea difuzării și aplicării, dar mai ales prin capacitatea de a ajunge în orice zonă geografică unde s-ar afla salariatul.

Aceste metode noi de management vor permite membrilor unui proiect sau ai unei comunități să dispună de un spațiu rezervat în care să își poată sincroniza activitatea și să comunice, să schimbe documente. Aceste spații comunitare se multiplică grație intranetului implementat de marile grupuri, permițând crearea comunităților funcționale (finanțe, aprovizionare etc.), lărgirea în ansamblu a grupului, mobilizarea resurselor către anumite obiective (e-business de exemplu) și oferirea unui pachet de instrumente care să faciliteze gestiunea proiectului.

Munca prin colaborare constituie totodată motorul alimentării și difuzării cunoștințelor, levierul dezvoltării competențelor.

Abordările descrise mai sus trebuie să țină seama de necesitățile crescânde ale întreprinderii de adaptare la un mediu economic în schimbare și instabil. Ca răspuns la această instabilitate devine logică punerea în aplicare a unor mecanisme care să permită îmbunătățirea capacității de reacție a întreprinderii. Unul dintre acestea îl poate constitui platforma strategică, care este definită de Boston Consulting Group ca fiind un ansamblu coerent de competențe profesionale și de capacități organizaționale pe baza cărora se pot desfășura diferite activități ale întreprinderii și care permit asigurarea competitivității pe termen lung. Așadar, întreprinderile pot realiza activități cu succes durabil bazat pe creștere și rentabilitate dacă sunt capabile să definească, să dezvolte și să exploateze o platformă strategică.

4. Concluzii

Putem aprecia că evoluția constantă a competențelor profesionale solicită capacități organizaționale noi, susceptibile să favorizeze dezvoltarea și utilizarea lor deplină. Gestiunea optimă a acestor capacități organizaționale poate deveni o importantă sursă de avantaj concurențial. Aceste capacități sunt diverse în funcție de trăsăturile economice și concurențiale ale sectorului: rate de creștere, nivel de concentrare a actorilor, intensitatea concurenței. Printre capacitățile critice figurează capacitatea de anticipare și de reacție, capacitatea de a răspunde rapid la piață, capacitatea de a înțelege piețele de sensibilitate diferită, capacitatea de a asigura recrutări pertinente și fidelizarea celor mai buni colaboratori ai întreprinderii, capacitatea de a asigura munca în echipă și răspândirea cunoștințelor, capacitatea de a conduce calitativ un proces, capacitatea de a asigura regularitate și constanță unei prestări de servicii și mai ales capacitatea de învățare care le depășește ca importanță pe toate celelalte.

Acum, mai mult ca oricând, educația ar trebui să le permită beneficiarilor săi să își aleagă o carieră orizontală, în acord cu evoluția rapidă a mobilității forței de muncă.

BIBLIOGRAFIE

- Brilman, J. (2005). *Les Meilleures Pratiques des Management*. Paris: Editions d'Organisation.
- Ducieux, J.M., Marchand-Tonel, M. (2004). *Stratégie – Les clés du succès concurrentiel*. Paris: Editions d'Organisation.
- Hamel G., Prahalad C.K., (1990). "The core competences of an organization", *Harvard Business Review*, 68(3), 79-94.
- Teece D. J., Pisano G., Shuen A. (1997). "Dynamic capabilities and strategic management", *Strategic Management Journal*, no. 18, 509-534.
- Veybel, P. (2003). *Le knowledge management dans tous ses etats*, Paris: Editions d'Organisation.

REZUMAT

Antreprenoriatul a devenit o problemă foarte pregnantă în economia actuală a României, iar formarea studenților în acest domeniu impune dezvoltarea unei game ample de competențe. În ultimii ani, dezvoltarea competențelor transversale a constituit un obiectiv real atât la nivel macro (sistemul educațional), cât și micro (cadrele didactice) în România, însă a lipsit o atenție autentică acordată unor instrumente practice, eficiente. Interesele noastre pentru crearea, ajustarea și implementarea unor astfel de instrumente au condus la elaborarea studiului de față, care se referă la dezvoltarea competențelor transversale în rândul viitorilor antreprenori, care în prezent studiază management și marketing. Punctul principal de plecare al analizei noastre este o evaluare a percepțiilor și nevoilor studenților în acest sens, dar și adaptarea mijloacelor didactice la cerințele acestui domeniu.

Afaceri internaționale: dezvoltarea competențelor transversale în contractarea și negocierea internațională

ANCA TĂNASIE *

1. Introducere

Scopul principal al acestei lucrări este acela de a evidenția orientarea-cheie în dezvoltarea competențelor transversale la studenții din domeniul Afaceri internaționale, în condițiile unei legături foarte puternice cu realitatea (din punctul de vedere al nevoilor și al trăsăturilor actuale ale pieței muncii din UE), dar și cu anumite grupuri de studenți (studenți actuali la programul de licență Economie și afaceri internaționale, cu predare integrală în limba engleză).

Pe baza orientărilor științifice actuale, ne propunem identificarea, adaptarea și aplicarea principalelor instrumente educaționale capabile să dezvolte competențele transversale la grupul de studenți menționat mai sus.

Din punct de vedere structural, articolul de față conține două secțiuni: o prezentare a conceptelor din literatura de specialitate, pentru a evalua starea de fapt în acest domeniu care este oarecum

* Universitatea din Craiova, România. E-mail: ancatanasie@gmx.de

interdisciplinar, implicând atât sfera educațională, cât și domeniul afacerilor internaționale și al economiei; și analiza bazată pe informații teoretice și practice extrase atât din documentare, cât și din predarea de discipline de specialitate la grupul respectiv de studenți.

2. Literatura de specialitate

Competențele transversale sau competențele „soft” au fost definite într-un cadru relativ flexibil, cu ajutorul unei game importante de instrumente teoretice. Acest caracter variabil s-a datorat parțial faptului că au existat mai multe abordări ale conceptului de „competență” de bază și o gamă variată de interpretări din punctul de vedere al combinării educației, formării sau experienței profesionale. Mai mulți autori au abordat această problemă (Machin și Van Reenan 1998; Tether et al 2005; Pro Inno Europe 2007 și mulți alții). De asemenea, astfel de abordări au fost folosite și de către numeroase agenții statistice naționale pentru colectarea de date și analizarea pieței muncii (Toner 2011).

O altă categorie de studii evidențiază abordări internaționale sau interculturale semnificative

din punctul de vedere al semnificației, extinderii și dezvoltării competenței, care, la rândul lor, influențează capacitatea forței de muncă de a se implica în procesul de inovare. Pentru ocupațiile profesionale sau intermediare s-a susținut că există diferențe importante între concepția anglo-saxonă a competențelor profesionale și cea din Europa continentală, în special din Germania, Țările de Jos și Franța (Toner 2011: 12) (traducerea autorului).

În plus, competențele ca aspect general și competențele transversale în particular au fost analizate și din perspectiva eficienței muncii. Literatura de specialitate privind sistemele profesionale de înaltă performanță discută despre

răspândirea practicilor organizaționale în stil japonez în Statele Unite și în Europa și [...] se axează pe diseminarea practicilor și măsurilor organizaționale specifice care consolidează capacitatea firmei de a-și îmbunătăți eficiența proceselor de muncă și calitatea produselor și serviciilor (Arundel et al 2006: 4) (traducerea autorului).

3. Analiză

Realitatea de la nivelul UE și al pieței sale a muncii, aflată în continuă schimbare, ar trebui să reprezinte ipoteza centrală a acestei scurte cercetări, cu un puternic aspect aplicativ.

Învățământul și în special învățământul superior a evoluat mult în ultimele decenii, în special datorită implementării procesului de la Bologna, dar și orientării mai accentuate către predarea axată pe elev. Astfel, acest nou cadru nu se mai concentrează asupra cunoștințelor, ci asupra competențelor și a proceselor de lucru ce pot fi sprijinite prin dobândirea acestor competențe, ținând cont de restricțiile practice, tehnice și științifice ale fiecărui domeniu.

Principalele competențe care trebuie dezvoltate la nivelul studenților de la programe de licență, potrivit cadrului UE și celui românesc, pot fi clasificate astfel:

1. Categoriile principale

- a învăța să înveți;
- competențe sociale și civice;
- simț de inițiativă și de antreprenoriat;
- conștientizare și expresie culturală;

2. Sub-competențe

- gândirea critică;
- creativitatea;
- rezolvarea problemelor;
- inițiativa și evaluarea riscurilor;
- luarea de decizii;
- gestionarea propriilor sentimente.

Aceste competențe prezintă o aplicabilitate universală în oricare dintre domeniile societății și economiei contemporane. Totuși, ponderea lor diferă în funcție de tipul de activitate. Din acest punct de vedere, analiza noastră se referă la domenii de învățământ superior mai specifice și devine, astfel, particulară.

Pentru a obține corelația dorită între educație și nevoile pieței muncii, totul devine o funcție a cererii și a ofertei, produsul furnizat nemaifiind studentul, ci competențele dezvoltate de acesta în cadrul

formării sale pe tot parcursul vieții, adică și după ce a absolvit facultatea și a părăsit sistemul de învățământ superior. Cum flexibilitatea nu este niciodată perfectă, gradul de flexibilitate este cel care devine o variabilă fundamentală în definirea gradului de adaptabilitate a unui anumit absolvent, în funcție de cerințele unui anumit loc de muncă. Evoluțiile recente în orientarea predării și formării universitare indică obținerea anumitor categorii de viitori angajați din care companiile să își poată adapta și dezvolta viitorii lideri, nu livrarea către societate a unui candidat complet flexibil. La fel ca procesele de producție, educația nu poate livra un produs universal valabil, ci mai degrabă o gamă de produse, cu un grad ridicat de adaptabilitate. În condițiile restricțiilor existente, nu se poate obține o diversitate perfectă.

Cifrele UE (cf. Eurostat, apud Papavassiliou 2013) indică o nevoie superioară în domeniul forței de muncă cu calificări medii: pentru 2011 – 74 de milioane de locuri de muncă cu calificări medii care trebuiau ocupate, comparativ cu 61 de milioane de lucrători (cu calificări medii) disponibile. Aceasta este esența autentică a dezvoltării competențelor reale, nu numai în domeniul de specializare, ci și în sfera competențelor transversale. În plus, 40 de milioane de lucrători europeni sunt în prezent șomeri sau ocupă un loc de muncă inferior competențelor lor, mulți dintre aceștia fiind persoane cu competențe ridicate din punct de vedere științific. Astfel de date canalizează discuția către competențele transversale și adaptabilitate.

Cu toate acestea, 30% dintre firmele din UE susțin că întâmpină dificultăți în a găsi personal cu competențele necesare, cf. Papavassiliou (2013). Aceasta demonstrează decalajul dintre educație și nevoile pieței muncii. Una dintre explicații se referă la gradul ridicat de dinamism – comparativ cu piața muncii, educația este un sistem inert și trebuie luată în considerare cel puțin durata studiilor (de trei ani). Astfel, având în vedere acest decalaj de adaptabilitate, este posibil ca anumite modificări ciclice ale cererii de pe piața muncii să rămână neacoperite. Tabelul de mai jos, care are la bază date pentru Uniunea Europeană, prezintă ponderea și polarizarea între forța de muncă cu calificări ridicate și cu calificări reduse pentru perioada acoperită de ciclurile de învățământ în curs de desfășurare:

Tabelul 1: Polarizarea între forța de muncă cu calificări reduse și cu calificări ridicate (2010-2020) (Descy 2013, apud Papavassiliou 2013)

	2010	2020
Calificări ridicate	32%	35%
Calificări medii	49%	48%
Calificări reduse	19%	17%

Întrucât categoria calificărilor medii corespunde unui nivel relativ redus de competențe, analiza arată că este necesar să se consolideze în continuare competențele transversale și competențele profesionale ale studenților, dar și că profesorii trebuie să își adapteze metodele și instrumentele de predare la cerințele pieței muncii. Pentru a particulariza această analiză, ne vom axa pe noile instrumente și tehnici de predare ce vizează dezvoltarea competențelor transversale în rândul studenților la programul de licență Economie și afaceri internaționale al Facultății de Economie și Administrarea Afacerilor de la Universitatea din Craiova. Principalele trăsături ale acestui grup sunt următoarele:

- program cu predare integrală în limba engleză;
- studenți internaționali – din UE și din afara UE;
- formare în domeniul economiei și al afacerilor;
- diferite categorii de vârstă;
- diferite niveluri de educație.

Aceste informații sunt importante, deoarece stabilesc principalele coordonate ale analizei:

- educație într-o limbă străină pentru majoritatea studenților (limba engleză este limba maternă pentru puțini dintre ei);
- mediu multicultural;
- context educațional diferit, specific diferitelor zone din Europa și din nordul Africii.

Acestea reprezintă variabile esențiale pentru analiza de față. Domeniul de specializare pentru acești studenți este comerțul internațional, contractarea internațională și negocierea comercială. Adaptarea metodelor și a instrumentelor de predare existente, utile în

dezvoltarea competențelor transversale, are la bază identificarea competențelor și abilităților fundamentale, personale și profesionale, solicitate de angajatorii absolvenților. O astfel de evaluare s-a realizat cu ajutorul:

- stagiilor de practică;
- interviurilor semistructurate;
- experiențelor individuale – tranziția de la educație la piața muncii în patru aspecte diferite:
 - percepția privind locul de muncă actual;
 - reflecții privind învățământul superior;
 - învățarea bazată pe muncă;
 - posesia de competențe și abilități profesionale.

Dincolo de identificarea anumitor nevoi și de implementarea formală a noilor tehnici educaționale validate de practică, această analiză este limitată de factori precum:

- comparabilitatea programelor de studii – dezvoltarea competențelor la același nivel între diferite instituții de învățământ superior, din diferite sisteme educaționale;
- omogenitatea competențelor solicitate și furnizate;
- experiența profesională;
- flexibilitatea.

Unul dintre principalele rezultate ale acestei analize se referă la rolul tot mai semnificativ al învățării profesionale formale, împreună cu următoarea corelație dintre diferitele tipuri de competențe și metodele alternative de dezvoltare:

Tabelul 2: Dezvoltarea competențelor

Tipuri de competențe	Metode alternative
Cooperare	Lucru în grup
Negociere	Stagii de practică
Comunicare interculturală	Proiecte
Competențe lingvistice	Simulări de afaceri
Leadership	

Multe dintre competențele transversale evidențiate sunt rezultatul unei interacțiuni directe cu mediul de afaceri în timpul stagiului de practică pe termen scurt obligatoriu (3 săptămâni la sfârșitul celui de-al IV-lea semestru), al stagiului de practică pe termen lung opțional (2 luni în timpul vacanței de vară) sau al stagiului de practică realizat în anul al III-lea în vederea elaborării lucrării de licență. Începând cu anul 2010, Facultatea de Economie și Administrarea Afacerilor, cu finanțare UE, a dezvoltat o rețea de peste 100 de societăți regionale și multinaționale (precum Pirelli, Ford Romania etc.), care îi formează pe studenți în cursul acestor stagii de practică. În plus, contactul direct cu societățile a relevat schimbări importante la nivelul programelor de studii și al conținutului cursurilor, vizând și concentrându-se chiar pe dezvoltarea competențelor transversale. La nivel anual, o astfel de interacțiune conduce la o actualizare permanentă a programului de practică, dar și a instrumentelor de dezvoltare a conținutului cursului și a competențelor transversale, precum învățarea aplicată, învățarea profesională, studiile de caz reale în cadrul acestor societăți sau seminariile aplicative predate de cadrele de specialitate ale acestor întreprinderi.

4. Concluzii

Activitățile practice derulate cu studenții de la specializarea Economie și afaceri internaționale (program de licență cu predare integrală în limba engleză) au evidențiat o serie de nevoi asociate dezvoltării competențelor transversale. Noile competențe identificate impun și aplicarea unor noi metode de stimulare. Cele două laturi ale acestei analize – viziunea studenților și contactul direct cu mediul de afaceri – ne-au ajutat să izolăm un anumit set de competențe transversale definite drept fundamentale pentru specialiștii în domeniul afacerilor internaționale, precum cooperarea (lucrul în echipă), negocierea, comunicarea interculturală, competențele lingvistice sau leadership-ul, dar și un set nou de instrumente de dezvoltare a competențelor transversale, precum învățarea aplicată, învățarea profesională, studiile de caz reale în cadrul acestor societăți sau seminariile aplicative predate de cadrele de specialitate ale acestor întreprinderi.

BIBLIOGRAFIE

- Arundel, A. et al. (2006). „The Organization of Work and Innovative Performance: a comparison of the EU-15”, <<http://www.oecd.org/sti/inno/37436314.pdf>> data accesării 12 mai 2015.
- Machin, S. and Van Reenan, J. (1998). „Technology and changes in skill structure: evidence from seven OECD countries”, *Quarterly Journal of Economics*, 1215-1244.
- Papavassiliou-Alexiou, I. (2013). „Key Competences and Transversal Skills as a means for transitions in times of crisis”, <<http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/faulstich-wieland/Papavasileiou%20Presentation.pdf>> data accesării 12 mai 2015.
- Pro Inno Europe (2007). „Mini Study 02 – Skills for Innovation”, *Global Review of Innovation Intelligence and Policy Studies*.
- Tether, B. et al. (2005). *A Literature Review on Skills and Innovation. How Does Successful Innovation Impact on the Demand for Skills and How Do Skills Drive Innovation?*, Manchester: ESRC Centre on Innovation and Competition, University of Manchester.
- Toner P. (2011). *Workforce Skills And Innovation: An Overview Of Major Themes In The Literature*. OECD Directorate for Science, Technology and Industry, Centre for Educational Research and Innovation, <<http://www.oecd.org/sti/working-papers>> data accesării 12 mai 2015.

REZUMAT

Afacerile internaționale, contractele internaționale și în special negocierea transculturală în afaceri comportă numeroase provocări pentru specialiștii în domeniu, de la comunicare până la leadership-ul intercultural. Pentru aceste provocări sunt necesare competențe științifice și profesionale, dar și competențe transversale. Cercetarea de față se axează pe identificarea și perfecționarea celor mai eficiente instrumente folosite în dezvoltarea acestor competențe transversale la studenții programului de licență Economie și afaceri internaționale cu predare integrală în limba engleză. O astfel de cercetare implică și o abordare interculturală și internațională, analiza bazându-se pe evaluarea studenților internaționali proveniți din diferite medii culturale, diferite țări și diferite sisteme educaționale.

Dezvoltarea competențelor transversale prin activități educaționale în aer liber

ANNE-LISE WIE *

1. Introducere

Planul național de învățământ din Norvegia, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK06) încurajează actorii din învățământul primar norvegian să implementeze un sistem educațional orientat către activități și experiențe, de exemplu să părăsească sala de clasă și să folosească natura și împrejurimile ca spațiu de învățare. „Comunitatea locală, cu natura și industria sa, reprezintă o componentă vitală a mediului de învățare școlară” (KD 2006) (traducerea autorului).

Ideea nu este una nouă. Ellen Buaas (2002) scrie despre o pedagogie în aer liber incipientă în Statele Unite la începutul anilor 1800, una dintre premisele acesteia fiind reprezentată de criticile la adresa predării în sala de clasă și a educației bazate pe cărți. Pedagogia în aer liber se concentrează pe activități, prezentând un mediu autentic, identitate spațială, legături locale și gândire ecologică. În aer liber, copiii pot fi mai liberi în activitatea lor fizică; se pot cățăra mai sus, pot sări mai mult, pot alerga mai repede și mai departe. Această mișcare a dispărut în anii 1930, însă a fost resuscitată în anii 1960 (2002: 16). În

* Nesna University College, Norvegia. E-mail: annelisz@hinesna.no

prezent, numeroase școli folosesc alte spații de învățare decât sala de clasă, într-o măsură mai mare sau mai mică, de la școli care au zile speciale programate pentru activități în aer liber, până la școli pentru care mediul exterior este cel mai important spațiu de învățare.

Mai mulți cercetători norvegieni au scris despre învățământul în aer liber, precum Jordet, care a publicat în 1998 lucrarea *Nærmiljøet som klasserom [Sălile de clasă în comunitatea locală]*, iar în 2010 *Klasserommet utenfor [Clasa în aer liber]*, Buaas care se axează pe teme estetice în *Med himmelen som tak [Cu cerul drept tavan]* (2002), și Fiskum și Husby cu *Uteskoledidaktikk [Didactica educației în aer liber]* în 2014.

Totuși, o parte dintre aceștia fac referire la absența cercetărilor privind pedagogia în aer liber. Jordet susține că „este nevoie de studii mai aprofundate, care să justifice impactul pe care îl poate avea utilizarea unor spații de învățare din afara clasei asupra învățării holistice a tinerilor [...]” (2010: 61), iar Andersen afirmă că „nu s-a efectuat nici un studiu sistematic [...] în ceea ce privește locul pe care îl ocupă competențele de bază în predarea asociată spațiilor de învățare din natură” (Fiskum și Husby 2014: 85).

În Mo i Rana există Frikultskolen, o școală care a implementat natura ca spațiu principal de învățare; am mers acolo ca să aflu mai multe: *Cum se lucrează cu competențele transversale, în special în ceea ce privește cititul și scrisul, atunci când activitatea educațională se desfășoară în aer liber?*

2. Metoda și conceptul

Învățarea este interactivă și productivă și se construiește în interacțiunea cu alții. Prin urmare, cercetătorii trebuie să intre în acest cerc, ca să poată înțelege în ce fel este proiectată și dezvoltată învățarea (Tiller 2006: 70). Pentru a afla în ce fel își planifică și își execută predarea pedagogii individuali din Frikultskolen, am ales drept metodă interviul de cercetare. „Interviul de cercetare este o situație interpersonală, un dialog între două părți cu privire la un subiect de interes comun. Pe parcursul interviului, cunoștințele se construiesc la intersecția între viziunea intervievatorului și cea a intervievatului” (Kvale și Brinkmann

2009: 121). Procesul obținerii unor interviuri de calitate a început cu o mai bună informare cu privire la Frikultskolen, printr-o abordare practică. În iarna anului 2014 am petrecut o săptămână la Frikultskolen în calitate de asistent și observator participant al activităților de predare (Vedeler 2000: 398). Holstein și Gubrium notează că „există argumente implicite în favoarea combinării observațiilor etnografice cu interviurile” (1999: 45).

Au fost intervievați trei profesori de la Frikultskolen: Stein Evensen, Magnus Grolid și Nils Kristian Tamnes Hansgård; de asemenea, am purtat conversații și cu administratorul Ove-Johnny Bustnesli. Acestea sunt datele brute care stau la baza articolului de față (Hammersley și Atkinson 2004: 8-9; Holstein și Gubrium 1995: 45).

Punctul de pornire al acestui articol constă în exemple concrete din predarea în cadrul Frikultskolen. Folosind aceste exemple, voi descrie cum funcționează Frikultskolen, pentru a se asigura că predarea în aer liber are legătură cu disciplinele și obiectivele din LK06. Teza acestui articol este *cum reușește Frikultskolen să lucreze cu competențele transversale, în special în ceea ce privește cititul și scrisul, atunci când activitatea educațională se desfășoară în aer liber?*

3. Frikult și Frikultskolen

Organizația non-profit Frikult este compusă din Frikultskolen, grădinițe, sistemul de îngrijire Frikult și Friskog (silvicultură). Activitatea mea se va axa pe Frikultskolen. Pentru a înțelege mai bine conceptul, Ove-Johnny explică:

„Punctul de pornire al denumirii FRIKULT au fost elementele pe care le-am avut drept bază atunci când, ca student, lucram la teza de licență în domeniul vieții în aer liber, al naturii și al mediului la Universitatea din Trondheim. Dezvoltările ulterioare din anii 1990 au dat naștere următoarelor idei fundamentale care stau la baza acronimului:

- Friluftsliv (activități în aer liber)
- Realisme – Raushet (realism, generozitate)
- Individualisering – Immaterialisme (individualizare, imaterialism)

- Kameratskap – Kultur (camaraderie, cultură)
- Ung & Gammel – Utdringer (nou și vechi, provocări)
- Livsglede – Lek (exuberanță, joc)
- Trivsel – Trygghet (bunăstare, siguranță)”.

„Cu ajutorul Frikult, vom contribui la o dezvoltare durabilă globală (DDG) prin acțiuni individuale” (Frikult 2015). Trebuie să existe un echilibru între nevoile sociale ale omului, respectul pentru natură și o distribuție economică globală echitabilă. Termenul DDG a fost introdus pentru prima oară de Comisia Brundtland în raportul său *Vår felles fremtid [Viitorul nostru comun]* din 1987 (ONU 1987). Termenul a fost adoptat în 1991, odată cu întemeierea Frikult și de atunci a fost folosit pentru a-i defini viziunea.

De mai bine de douăzeci de ani, Frikultskolen reprezintă o alternativă pentru elevii care, din diverse motive, nu au reușit să se acomodeze în sistemul de învățământ public, în cadrul căruia una dintre abordările pedagogice are la bază o documentare continuă a învățării, independent de spațiul de învățare folosit. Frikultskolen folosește natura drept spațiu de învățare, fiindcă se poate învăța și într-o cabană la munte, la o fermă, pe o barcă, pe lângă cele câteva săli de clasă tradiționale pe care le au la dispoziție. Frikultskolen dorește să își atingă obiectivele prin tutorat PPV individual (positiv personlig vekst – creștere personală pozitivă) adresat atât angajaților, cât și elevilor și părinților. Activitatea fizică regulată în natură contribuie la o dezvoltare pozitivă a persoanelor, precum și la dezvoltarea respectului și a iubirii pentru natură. „Filosofia Frikult are la bază dezvoltarea holistică a omului, la nivel atât social, cât și academic. Aceasta poate avea loc și la bordul unei bărci, fiindcă pedagogia constructivă se adaptează la învățarea elevilor într-un spațiu social comun de învățare.” (Johansen 2013).

Majoritatea elevilor din cadrul Frikultskolen au o anumită dizabilitate de învățare și, prin urmare, au planuri de învățare individuale. Prin activități în aer liber și predare adaptată, scopul este acela de a crea experiențe de succes pentru persoane; experiențe pe care acestea le pot folosi în educația sau în activitatea lor profesională viitoare. Predarea este construită pornind de la un echilibru natural între teorie și practică, între „viață și învățare”. Ronald Hansen folosește

termenul „învățare pe tot parcursul vieții” și subliniază că este foarte important ca învățarea să nu se desfășoare numai prin exerciții academice (2012).

Abordarea holistică este o combinație între învățarea planificată și cea situațională; punctul de plecare este acela că relația dintre pedagog sau mentor și elev reprezintă o diseminare continuă a cunoștințelor și competențelor. Unii elevi învață în sala de clasă timp de câteva zile pe săptămână, în timp ce alții învață doar în aer liber. Deși conținutul predării se referă la toate disciplinele școlare, nu se folosesc manuale tradiționale.

„Este obligația mea să îi fac să devină curioși (pe elevi)”, spune Stein. El exemplifică în ce fel ar putea lucra, unificând obiective ale planului de învățământ într-o activitate de predare în aer liber:

„Am auzit că pe la Leirfossen [o cascadă] e mult pește, așa că hai să mergem acolo și să vedem cum sar somonii; e un punct excelent de pornire pentru a preda natură, mediu și științe sociale. Pot fi cuprinse și tematici mai ample, precum energia, științele sociale, geografia, natura și mediul înconjurător. Multe noțiuni de biologie sunt valorificate atunci când sunt observați pești; de ce e peștele acolo, ce culoare are somonul în timpul sezonului de reproducere, migrația peștilor, dar și diferențierea între masculi și femele. «Uite! Are un cârlig în gură?» (...) Iar odată ajunși acolo, îi întreb de unde ne vine electricitatea și putem raționa pe baza lucrurilor pe care le observăm. «Vedeți vechea instalație de apă de acolo?» și elevii se simt implicați. Cât timp suntem pe teren, le place să facem frigărui cu cârnați la un foc de tabără. Distracția face parte din munca de teren.”

La fel ca în orice altă școală, pedagogii Frikultskolen trebuie să întocmească un plan anual care are la bază planul național de învățământ, LK06. Acest plan include diferitele teme și subiecte ce trebuie predate, dar nu și *când* trebuie predate. Scopul planului este mai degrabă acela de a-i reaminti pedagogului ce teme și subiecte trebuie să acopere în timpul anului școlar, astfel încât să știe ce a parcurs deja și unde este nevoie de completări. Un moto adecvat ar fi putut fi „Trăiește clipa”, întrucât profesorii trebuie să monitorizeze în permanență interesele elevilor și să dezvolte predarea pe baza acestora. Aceasta

înseamnă că un profesor Frikultskolen trebuie să cunoască bine LK06, să fie pregătit să pună întrebări și să promoveze învățarea prin oferirea de indicii, asociind evenimentele zilei respective cu planul de învățământ.

„Când am început lucrul la Frikult, cunoșteam destul de bine planul național de învățământ pentru principalele mele discipline. Dar acum, după ce am lucrat ceva timp în acest sistem, am constatat că sunt mai bine familiarizat și cu celelalte discipline și cu obiectivele lor. În Frikultskolen, este posibil ca profesorul să se comporte mai degrabă ca un profesor generalist tipic, întrucât aproape întotdeauna trebuie să abordăm mai multe discipline deodată, parțial în mod ad hoc”, afirmă Magnus.

În fiecare după-amiază, un profesor sau tutore consemnează date într-un jurnal digital pentru fiecare elev pentru care este responsabil. Profesorul scrie despre activitățile zilei respective, despre ceea ce a funcționat și ce nu, notează ce subiecte academice au fost abordate în ziua respectivă și adresează întrebări în vederea Testului holistic. Testul holistic este un test individual în cadrul căruia profesorul colectează întrebări pe parcursul unei perioade de două săptămâni, pe baza unor subiecte tratate mai mult sau mai puțin amănunțit.

Testul holistic este un test cuprinzător, care acoperă majoritatea disciplinelor din planul național de învățământ, pe lângă teme mai generale din viața cotidiană. De regulă, elevii au probleme în a-și aminti toate temele, iar într-o școală fără manuale obișnuite nu există posibilitatea de a recapitula teoria înainte de test. La fel ca într-o școală obișnuită, elevii au o sesiune de analiză și de feedback după test. Profesorul și studenții parcurg testul întrebare cu întrebare, de preferință în aer liber și reflectă împreună asupra întrebărilor individuale, aprofundând deseori diferite subiecte. Această sesiune este foarte importantă pentru a asigura înțelegerea tematicii. În școlile obișnuite, scopul testelor este acela de a verifica și a măsura cunoștințele copiilor, în timp ce în Frikultskolen un obiectiv parțial al testului este de a crea o nouă motivație pentru a învăța mai multe despre fiecare subiect.

4. Recoltarea roadelor naturii, ca punct de pornire pentru activitatea academică

Încă din vremurile de demult, strânsul de ciuperci și de fructe de pădure, împreună cu pescuitul și vânătoarea, a reprezentat o parte fundamentală a subzistenței. Această competență s-a estompat și a dispărut în multe locuri. Cu ajutorul Frikultskolen, elevii participă la recoltarea produselor agricole ale instituției, dar și la strânsul roadelor oferite de natură. Astfel, elevii învață ce specii sunt comestibile și unde se găsește fiecare specie; totul se desfășoară în cadrul unor activități practice, precum recoltarea cartofilor la ferma de la Ildgruben, culesul fragilor și ciupercilor din pădure, pescuitul și vânătoarea. Tinerii pot participa la instructajele de vânătoare din anul în care împlinesc paisprezece ani. Iată cum vânătoarea de toamnă poate fi folosită drept punct de plecare pentru predarea mai multor discipline:

Elevii participă la planificare și nu sunt responsabili doar pentru propriul echipament. Ei trebuie să își întocmească bugetul, să facă o listă de cumpărături, să participe la procesul de achiziții. Înainte de a se îndrepta către o nouă destinație, elevii trebuie să se familiarizeze cu istoria acesteia și să studieze hărți ale zonei. Dacă trebuie să ia feribotul, au obligația să verifice programul. Este important ca ei să înțeleagă și să dobândească această competență practică.

În plus, Stein descrie în ce fel sunt predate studiile sociale, religia și etica în timpul vânătorii de iepuri și de elani: „Aici trebuie să abordăm problema eticii, care este strâns legată de activitățile noastre. Începem prin a explica felul în care gândim, iar elevii își pot prezenta ideile și viziunile. De exemplu, atunci când vânăm iepuri pe Dønna, ei învață despre lăcomie, că nu e bine să fii lacom, că trebuie să ai grijă de natură și de vânat. E distractiv să ne aflăm în astfel de locuri, unde putem demonstra multe tratând vânatul cu respect, așa cum îi tratăm și pe cei din jurul nostru.”

Înainte a unei călătorii de vânătoare, se discută și despre etica vânatului și a luării unei vieți. În cea mai mare parte, este vorba despre recoltarea produselor naturii și despre reducerea numărului de exemplare dintr-o specie. Discuțiile se referă și la manifestarea de

respect față de opiniile celorlalți și trebuie să acceptăm faptul că unii nu vor să participe la vânătoare fiindcă nu vor să răpească o viață.

Infracțiunile împotriva mediului înconjurător pot lua numeroase forme, iar ele se pot referi inclusiv la introducerea de specii noi în fauna noastră. Insula Dønna a fost populată cu iepuri în anii 1960, atât cu iepuri norvegieni, cât și cu iepuri de câmp. Astăzi, iepurii de pe această insulă sunt de aproximativ două ori mai mari decât iepurii norvegieni obișnuiți, sunt maro-roșcați și nu își schimbă culoarea în alb pe timpul iernii așa cum se întâmplă la iepurii norvegieni. În mod clar, sunt mai apropiați de specia iepurilor de câmp. Acest fapt va reprezenta un bun punct de pornire pentru discuțiile despre etică și despre consecințele ecologice ale introducerii de noi specii în natura norvegiană, precum și pentru discuții referitoare la infracțiunile împotriva mediului înconjurător la alte niveluri.

Excursiile de două zile fac posibile alte oportunități academice, spune Stein: „Iau cu mine o carte bună și avem sesiuni de lectură cu voce tare în cabane, ca să creăm o atmosferă...”. Se discută despre unul dintre cei mai cunoscuți romancieri norvegieni, Knut Hamsun (1859-1952), un autor pe care, mai mult ca sigur, elevii nu l-ar fi ales din prima. Citind cu voce tare, elevii se familiarizează cu clasicii. Lectura cu voce tare este o activitate foarte folosită în primii ani de școală, dar pe măsură ce elevii cresc ea nu mai este atât de frecventă. Simplul fapt că elevii învață să citească singuri nu este un motiv să nu mai folosim lectura cu voce tare. „Lectura cu voce tare nu are limite de vârstă” (Foreningen Les 2015). Lectura cu voce tare în fața unui public are o valoare importantă, ea poziționând literatura drept un punct de întâlnire, facilitând dobândirea de experiențe literare comune, creând spațiul propice pentru conversații literare și filosofice semnificative, pentru lectura sau ascultarea unei povești frumoase sau pentru relaxare.

În urma unor astfel de excursii, elevii participanți își pot prezenta experiențele în fața celorlalți elevi. De regulă, acest lucru se face folosind PowerPoint și fotografiile făcute în timpul excursiei. De asemenea, se pot scrie texte care au excursia ca punct de plecare.

Tranșarea și pregătirea vânatului fac parte din experiența de vânătoare, iar aici intră în scenă subiectul alimentației și al sănătății. În

februarie, elevii au organizat o cină înainte de vacanța de iarnă. Au început prin a stabili câți oaspeți vor invita, apoi au discutat despre ce fel de ingrediente aveau nevoie pentru vânatul servit, cum aveau să prepare mâncarea și ce cantitate le trebuia, în funcție de numărul de oaspeți. Pentru aceasta este nevoie de un număr destul de mare de calcule. Ca aspecte practice, au fost scrise invitațiile, s-au cumpărat ingredientele, s-a pregătit mâncarea, s-a pus masa și s-a servit.

Pentru vânătoare și captură, în Norvegia, trebuie să ai cunoștințe despre vânat, despre arme, despre uneltele de pescuit și despre diferitele reglementări. Vânătorii noi trebuie să obțină un permis de vânătoare. Persoanele cărora le place să vâneze și care intenționează să facă acest lucru în continuare sunt încurajate să obțină un astfel de permis. În acest caz, ele vor studia după manualul Jegerprøveboka (materiale teoretice pentru curs), dar și după diferite resurse de pe internet. Stein folosește secțiunile despre care consideră că acoperă obiectivele din LK06, atât în domeniul științelor naturii, cât și al științelor sociale. „(...) de ce să folosesc un manual obișnuit, de ce să citească (elevii) multe alte texte despre care nu le pasă și care nu îi interesează? Lucrăm în schimb pe manualul pentru obținerea permisului de vânătoare și funcționează de minune!”

5. Citirea și scrierea drept competențe transversale sau de bază în activitățile de învățare în aer liber

Cele cinci competențe transversale sau de bază specificate și subliniate în LK06, precum competențele orale, citirea, scrierea, competențele digitale și competențele de calcul, sunt instrumente de învățare în toate disciplinele. Competențele de bază cu care, inițial, ne este cel mai ușor să lucrăm în aer liber sunt competențele orale. „Dacă dorim să scoatem disciplinele școlare din sala de clasă, în aer liber, trebuie să ne asigurăm că avem în vedere competențele de bază. Pentru aceasta este nevoie atât de conștientizare, cât și de o gândire nouă” (Fiskum și Husby 2014: 83). În ce mod putem asocia predarea în aer liber cu *alte* competențe de bază, precum citirea și scrierea?

Citirea și scrierea nu sunt activități asociate în mod normal predării în aer liber, fiindcă totul depinde de vreme. Cum se rezolvă

această problemă în cadrul Frikultskolen? Trebuie să ținem cont de condițiile meteorologice și să gândim creativ ca să profităm la maximum de ziua respectivă. Pentru elevii Frikultskolen, scrierea în aer liber a însemnat completarea de jurnale și notițe referitoare la activități și proiecte. Un alt exemplu poate fi utilizarea unui manual pentru repararea unei mașini sau a unui tractor în atelier și folosirea de formulare pentru a consemna activitățile desfășurate. Elevii pot citi instrucțiunile și specificațiile de activități pentru vânători de comori sau pentru rezolvarea de activități tip labirint în natură, iar în timp ce se orientează trebuie să fie capabili să descifreze hărți.

Planificarea de excursii implică toate competențele de bază: competențe verbale pe tot parcursul planificării, scrierea pentru întocmirea listelor de cumpărături, competențe de calcul pentru întocmirea unui buget, competențe digitale pentru a căuta de exemplu programul feribotului și competențe de citire pentru a afla informații despre locul pe care îl vor vizita.

Elevii Frikultskolen au cursuri în sala de clasă câteva zile pe săptămână, iar mare parte dintre activitățile de citire și scriere sunt parcurse în acele zile. Să privim, însă, citirea și scrierea dintr-o perspectivă diferită; ce înseamnă acești termeni, ce înseamnă citirea și scrierea?

Citirea este un proces în mai multe faze, în cadrul căruia înțelegerea unui text de către elev este rezultatul unor activități din diverse faze, inițiate de profesor. Înainte de a începe să citească, cititorul va începe o fază pregătitoare de pre-lectură. Dezvoltarea motivației și activarea cunoștințelor preexistente în faza de pre-lectură contribuie la stabilirea bazelor pentru un bun rezultat al învățării (Fiskum și Husby 2014: 99).

Pregătirile vor diferi în funcție de tipul de text ce trebuie citit; programul unui feribot nu se citește la fel ca o povestire. Subiectele abordate în predarea în aer liber stârnesc curiozitatea elevului și, astfel, interesul de a afla mai multe despre tema respectivă, fie de pe internet, fie citind în cărți. În timpul lecturii, gândurile se vor sedimenta și vor interacționa cu cunoștințele preexistente la un nivel superior, astfel înțelegându-se textul citit (Allard, Rudquist și Sundblad 2003: 13-18).

După cum s-a arătat deja, o experiență de vânătoare îi poate inspira pe elevi să obțină un permis de vânătoare. Atunci, va trebui să citească Jegerprøveboka. Alte cărți care îi pot motiva pe elevi să citească pot fi teoria pentru obținerea unui permis de conducere a unei motorete sau a unei bărci. Unele dintre aceste cărți au și resurse on-line care pot fi folosite pentru predare. FriSkog face parte din Frikult, iar aici elevii din școala primară și gimnaziu învață despre științele naturii, mediul înconjurător și silvicultură. Se învață și anumite aspecte teoretice. Ziarul din ziua respectivă poate fi un punct de pornire pentru numeroase activități de predare, precum citirea, discuțiile și dezbaterile în domeniul studiilor sociale.

„Atunci când profesorul reușește să îi facă pe elevii înmatriculați la discipline profesionale să înțeleagă că matematica și limba engleză sunt relevante pentru activitatea lor viitoare, sunt șanse mai mari ca aceștia să își finalizeze studiile”, declară Anne Sigrid Haugset, consilier și prezentator de cercetare, Trøndelag. Acesta este un aspect cu care toți profesorii se confruntă pe parcursul activității, însă nu trebuie ignorat în faza de planificare. Elevii din cadrul Frikultskolen își aleg materialele de lectură în funcție de propriile nevoi sau interese, iar profesorul trebuie să stabilească în ce fel poate valorifica aceste materiale în vederea învățării, alegând teme din cărți relevante, care pot inspira la o lectură suplimentară.

La fel ca în cazul lecturii, activitățile de scriere pot fi împărțite în faze. Ținerea unui jurnal sau luarea de notițe pot fi exemple ale unei faze de pre-scriere, textul fiind dezvoltat în clasă.

Răspunzând la întrebarea noastră privind modalitățile de lucru cu citirea și scrierea, Nils-Kristian declară: „dacă trebuie realizate lucrări scrise pe teren, putem folosi una dintre cabane. Sunt de părere că deseori elevii se descurcă mai bine în aceste medii comode, familiare și sigure, care nu au legătură cu sala de clasă”. Acesta este un alt fel de a privi problema: ce înseamnă ca învățarea să nu se desfășoare în sala de clasă? Nu este vorba numai despre activitățile desfășurate în aer liber, ci despre găsirea altor spații de învățare care dau rezultate bune. Tipul de predare din spațiul respectiv depinde de amplasarea acestuia și de grupul de elevi.



Citirea unei cărți pentru orientarea în natură este un exemplu de lectură în aer liber. La fel citim și alte surse de informații, chiar dacă acestea nu conțin text. În limba engleză se folosește termenul *visual literacy* (competențe vizuale) pentru a descrie capacitatea de a citi și a analiza imagini, simboluri, obiecte și alte elemente. O astfel de lectură pune accentul pe observarea și analizarea tuturor elementelor din apropiere care pot constitui o sursă de învățare (Fiskum și Husby 2014: 88).

Activitățile artistice și artizanale în cadrul Frikultskolen se desfășoară în aer liber, iar în iarna anului 2014 am creat sculpturi din gheață. Pentru a crea o sculptură precum cea din prima imagine de pe pagina anterioară, elevul trebuie să se familiarizeze cu materialul, în cazul de față un bloc de gheață. El trebuie să planifice utilizarea instrumentelor pentru a dezvălui sculptura pe care dorește să o creeze. Trebuie să „citească” blocul de gheață. Bucuria de a crea ceva a fost nemărginită pentru toți, studenți și profesori deopotrivă. A doua imagine prezintă „parcul de sculpturi”, rezultatul activității din ziua respectivă.

„Trebuie clarificate situațiile în care elevii pot citi, scrie sau face calcule pe teren, prin instrumente analogice sau digitale” (Fiskum și Husby 2014: 86). O activitate continuă în cadrul acestui proiect este conștientizarea; ce înseamnă dezvoltarea competențelor de bază în aer liber? Profesorii sunt conștienți de ceea ce fac și cum le putem dezvolta metodologia actuală?

6. Alte competențe evidențiate în cadrul Frikultskolen

Ideea competențelor de bază în Norvegia are la bază activitatea OCDE de determinare a competențelor de bază pentru societatea post-industrializată: competențe de interacțiune în grupuri sociale mixte, competențe de acțiune independentă, competențe în folosirea instrumentelor de interacțiune. Norvegia alege să se axeze pe acest ultim domeniu de competență al folosirii instrumentelor de interacțiune, precum limba, simbolurile, textul și tehnologia. În general, se preferă termenul *abilități* (*skills*, în limba engleză) termenului *competențe* (*competence*, în limba engleză), acesta din urmă incluzând și cunoștințe,

atitudini și valori. Acest lucru rezultă și din faptul că abilitățile sunt mai ușor de măsurat în cadrul testelor naționale (Fiskum și Husby 2015: 84).

Cei mai mulți dintre noi sunt de acord că abilitățile orale, citirea, scrierea, competențele digitale și competențele de calcul sunt cinci domenii importante, care trebuie implementate în toate disciplinele școlare. De asemenea, mulți suntem de acord cu Hilde Traavik, care afirmă că lista lor se poate extinde la opt competențe. „Se vede cu ochiul liber că trei astfel de competențe lipsesc din LK06, și anume competențele sociale de bază, competențele estetice de bază și competențele de bază în utilizarea propriului corp” (Traavik 2009: 30). Pe baza acestei afirmații, profesorilor Frikultskolen li s-a adresat următoarea întrebare: „Se spune că trebuie să punem accentul pe mai multe competențe de bază în învățământul norvegian, poate pe șapte sau opt competențe. Ce competențe de bază lipsesc? Pe ce competențe de bază puneți accentul în predare?”. Răspunsurile primite corespund viziunii lui Traavik:

- competențe sociale;
- competențe fizice, petrecerea timpului în aer liber;
- arte și meșteșuguri și alte abilități cotidiene;
- găsirea de legături între discipline și/sau domenii de competență.

Frikultskolen lucrează cu elevii care nu s-au descurcat bine la școală în prealabil; parcursul lor educațional a fost caracterizat de o senzație de eșec, iar profesorii i-au „lăsat baltă” mai mult sau mai puțin. Pentru mulți dintre ei, aceasta a condus la un comportament negativ și nociv. Ei trebuie să învețe cum să interacționeze cu alți oameni, înainte să fie pregătiți să învețe discipline școlare. Prin activități în aer liber, ei învață multe competențe sociale, învață să interacționeze cu alții într-un context nou. „Învățământul în aer liber creează (...) un context fizic, psihologic și social de învățare care nu poate fi construit în clasă. Aceasta modifică tradițiile consacrate de interacțiune socială ale școlii. Astfel, limitele informale din afara clasei creează un cadru propice pentru dezvoltarea formării sociale a elevilor.” (Jordet 2010: 160). În natură găsim un mediu care invită la diverse activități, iar mulți elevi se testează în domenii complet diferite. Elevii pot alege activități și

provocări în funcție de propriul nivel de competență. Activitățile și competențele sunt mai puțin măsurabile în aer liber, aceasta însemnând că elevii nu se compară la fel de ușor unii cu alții, iar performanțele lor se măsoară în cea mai mare parte față de ceea ce au realizat anterior (Fiskum și Husby 2014: 77). Jordet evidențiază legătura dintre activitatea fizică, abilitățile cognitive și performanțele școlare și consideră că s-a demonstrat în mod științific că un copil care are un nivel ridicat de activitate fizică are și funcții cognitive mai bine dezvoltate (2010: 67).

Transferul de cunoștințe și cultură a fost întotdeauna asociat cu familia și cu viața cotidiană, atât în culturile timpurii bazate pe vânătoare, cât și mai târziu, în comunitățile agricole. În urmă cu câteva generații, aceasta era viața cotidiană a copiilor; îi urmau pe adulți în activitatea lor zilnică, iar acolo se produceau formarea și învățarea în funcție de activitățile desfășurate (Pryser 1985: 128). În cadrul Frikultskolen, elevii învață meșteșuguri și cum să mânuiască instrumente, pe lângă cunoștințele teoretice pe care le obțin. Elevii din școala primară sunt instruiți în domeniul silviculturii, dar și al siguranței și al tunderii de tufişuri. Elevii sunt învățați cum să mânuiască un ferăstrău în mod corect și în siguranță. La ferma din Ildgruben sunt animale care trebuie îngrijite. Prin excursii și proiecte, elevii obțin cunoștințele și competențele de care au nevoie în viața cotidiană.

Nils Kristian i-a întrebat pe elevi ce consideră că este cel mai important. Elevii au evidențiat feedback-ul individual și tutoratul, precum și să fie remarcați de către profesor. Le place faptul că teoria poate fi asociată cu activitatea practică. Din punctul nostru de vedere, este interesant că vorbesc despre a fi „remarcați de către profesor”. Componenta generală a LK06 precizează că „în școală trebuie să fie loc pentru toți, iar profesorii trebuie să aibă în vedere individualitățile” (KD 2006). Acest principiu poate părea evident, însă nu este întotdeauna valabil. Prin urmare, elevii Frikultskolen demonstrează că sunt tineri reflectivi și conștienți, entuziasmați de școala ce li s-a oferit.

Magnus evidențiază capacitatea de a vedea legături între discipline și teme. „Am senzația că mulți elevi pot memora și învăța multe în cadrul anumitor discipline, dar nu reușesc să vadă legătura

dintre studiile sociale și învățământul religios și etică, de exemplu. Probabil că aceasta este o competență considerată drept caracteristică pentru elevii mai buni, dar eu cred că este și o competență de bază”.

Traavik scrie despre cele trei competențe care consideră că lipsesc, care sunt „[...] pe lângă celelalte, domenii în care deținerea de competențe de bază este esențială pentru a trăi o viață bună, plină: la nivel social, cultural și fizic” (2009: 30-31). Se pune accentul pe o dezvoltare holistică. „În cultura noastră vrem să dezvoltăm întreaga persoană, astfel încât adultul să poată trăi o viață care să-i fie de folos și lui însuși, și societății în care trăiește” (Juell și Norskog 2006: 35). Dacă Frikultskolen pune accentul pe aceste competențe, acest lucru se datorează faptului că educația lor are la bază o viziune holistică asupra umanității.

7. Observații de final

În cadrul Frikultskolen nu se folosesc manuale, fiindcă LK06 este reperul educațional. Astfel, profesorii trebuie să îl cunoască bine și să poată folosi oportunitățile ce li se oferă. La prima vedere, poate fi greu de văzut în ce fel se integrează competențele de bază în această pedagogie, fiindcă le căutăm pornind de la învățământul tradițional drept cadru de referință. Predarea și învățarea în aer liber înseamnă mai mult decât a lua cărțile și a face același lucru pe care l-am face și în clasă. Trebuie găsită o metodologie adecvată publicului țintă, locului și conținutului disciplinei (Fiskun și Husby 2014: 30).

Ca profesori, avem obligația de a-i încuraja și motiva în mod pozitiv pe elevi să învețe și voi încheia cu cuvintele lui Stein: „Pentru a face o treabă bună, pentru a fi un bun pedagog și mentor în acest domeniu, e nevoie de încredere în propria persoană. Trebuie să ai încredere în tine însuși și să fii creativ pentru a valorifica oportunitățile”.

BIBLIOGRAFIE

- Allard B., Rudquist, M., Sundblad, B. (2003). *Leseutvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Buaas, E. H. (2002). *Med himmelen som tak*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fiskum, T. A.J. A. Husby (ed.) (2014). *Uteskoledidaktikk Ta fagene ut*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk forlag.
- FN-sambandet (1987). „Vår felles framtid”, *Rapporter og dokumenter*, <<http://www.fn.no/Tema/Baerekraftig-utvikling/Ressurser/Rapporter-og-dokumenter>>, data accesării 19 aprilie 2015.
- Foreningen Les (2015). „Høytlesing”, <<http://foreningenles.no/formidling/les-for-meg-pappa>>, data accesării 19 April 2015.
- Frikult (2015). “Frikult”, <<http://frikult.no/>>, data accesării 19 aprilie 2015.
- Hammersley, M., Atkinson P. (2004). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Hansen, R. (2012). „The Influence of Nature in Learning: The Case of Fosen Folk School in Norway”, *LEARNing Landscapes Vol 5*, No. 2, Spring 2012, <<http://www.learninglandscapes.ca/images/documents/ll-no10/rhansen.pdf>>, data accesării 10 mai 2015.
- Haugset, A. S. (2015). „Mindre frafall når undervisning oppleves nyttig”, <<http://forskning.no/skole-og-utdanning/2015/02/relevant-undervisning-viktigst#.VOBhszr3LYl.facebook>>, data accesării 27 februarie 2015.
- Holstein, J. A., Gubrium, J. F. (1995). *The Active Interview*. Thousand Oaks: California Sage Publications.
- Johansen, J. B. (2013). „Frikultskolen – et alternativt tilpasset skoletilbud”, *Psykologi i kommunen* no. 2, 2013.
- Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom, Uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

- Juell, E, Nordskog, T. J. (2006). *Å løpe mot stjernene – om estetisk dannelse, kreativitet og skapende prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kvale, S. and Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pryser, T. (1985). *Norsk historie 1800-1870*. Oslo: Samlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonsforskning – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Traavik, H. (2009). „Grunnleggende ferdigheter, hvorfor er de så viktige?”. In Traavik, H., Hallås, O. og Ørving, A. (2009). *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vedeler, Liv (2000). *Observasjonforskning i pedagogiske fag. En innføring i metoder*. Oslo: Gyldendal.

REZUMAT

În Mo i Rana, Frikultskolen (educația bazată pe natură și cultură) funcționează de mai bine de douăzeci de ani, ca alternativă pentru elevii care, din diferite motive, nu se integrează în sistemul obișnuit de învățământ. Pedagogia Frikultskolen are la bază dezvoltarea umană holistică. Natura se folosește ca spațiu de învățare, învățarea putându-se desfășura într-o cabană la munte, la o fermă sau la bordul unei bărci, dar și în clasele tradiționale. Conținutul formării include elemente din toate disciplinele școlare.

Predarea în aer liber nu se rezumă la a scoate manualele afară și la a face același lucru ca în interior. Trebuie dezvoltate metode de predare și învățare adecvate publicului țintă, zonei și conținutului. Teza noastră este: „cum se pot dezvolta competențele transversale, în special citirea și scrierea, când formarea se desfășoară în aer liber?”

Pentru a afla mai multe despre activitatea Frikultskolen, autoarea a folosit metodologia specifică lucrărilor de teren, a petrecut timp pe teren, a observat și a purtat conversații cu profesorii atât într-un cadru informal, cât și sub formă de interviuri.

Dezvoltarea competențelor transversale prin metoda proiectului

DANIELA DINCĂ *

1. Introducere

Universitatea din Craiova are o tradiție îndelungată (1966-2015) în organizarea unor programe de studii în domeniul Științelor umaniste¹, dar marea provocare la care trebuie să răspundă în ultimul deceniu este aceea a unei oferte educaționale bazate pe formarea competențelor profesionale și transversale ale absolvenților în vederea unei inserții profesionale reușite pe piața muncii.

Având ca punct de plecare formarea competențelor transversale ale viitorilor profesori de limbă franceză, lucrarea de față își propune să prezinte metoda proiectului sau învățarea bazată pe proiect ca o metodă interactivă de predare/învățare prin care studenții au libertatea de a-și alege propriul parcurs de învățare pentru a duce la bun sfârșit o activitate organizată sub formă de proiect, marele lor câștig fiind acela de a dobândi o strategie de a învăța cum să învețe și, mai ales, de a se organiza în echipă și de a lua decizii. Mai precis, obiectivele pe care ne

* Universitatea din Craiova, România. E-mail: danadinca@yahoo.fr

¹ Institutul Pedagogic din Craiova a fost înființat în 1959, iar peste doi ani a fost restructurat în patru facultăți, una dintre acestea fiind Facultatea de Filologie.

propunem să le atingem în această lucrare sunt următoarele: a. o scurtă prezentare a perspectivei didactice din domeniul predării limbilor moderne (curriculum centrat pe formarea competențelor, abordare axată pe acțiune); b. o trecere în revistă a metodei proiectului; c. o ilustrare a acestei metode prin câteva exemple de bune practici în cadrul cursului de Civilizație franceză.

Publicul căruiua ne adresăm este alcătuit din studenți aflați în formare inițială (nivel Licență din sistemul LMD) în domeniul Științelor umaniste- *Limbă și literatură*, viitori profesori de limbi moderne. În România, parcursul de formare al unui profesor de limbi moderne se compune din două etape obligatorii: Licență (3 ani) și Master (2 ani), la care se poate adăuga și Doctorat (3 ani).

2. Un curriculum centrat pe formarea competențelor

În România, competențele absolvenților din domeniul *Limbă și literatură* au fost clasificate de fosta Agenție Națională pentru Calificări din Învățământul Superior și Parteneriat cu Mediul Economic și Social (ACPART)² în două categorii:

A. Competențe profesionale:

- Utilizarea adecvată a conceptelor în studiul lingvisticii generale, al teoriei literaturii și al literaturii universale și comparate;
- Comunicarea eficientă, scrisă și orală, în limba maternă și modernă;
- Descrierea sincronică și diacronică a fenomenului lingvistic al limbii materne;
- Prezentarea sintetică și analitică, estetică și culturală a fenomenului literar și a culturii populare materne;
- Descrierea sistemului fonetic, gramatical și lexical al limbii B și utilizarea acestuia în producerea și traducerea de texte și în interacțiunea verbală;

² ACPART a fost desființată în 2010, iar în structura sistemului calificărilor din învățământul superior din România au urmat o serie de modificări. Totuși, lista competențelor profesionale și transversal adoptate pentru absolvenții din domeniul *Limbă și literatură* a rămas nemodificată. În prezent, de acest domeniu se ocupă Autoritatea Națională pentru Calificări (ANC). Mai multe informații privind misiunea acestei organizații se găsesc pe www.anc.edu.ro.

- Analiza textelor literare în limba B, în contextul tradițiilor literare din cultura de referință.

B. Competențe transversale:

- Utilizarea componentelor domeniului limbă și literatură, în deplină concordanță cu etica profesională;
- Relaționarea în echipă; comunicarea interpersonală și asumarea de roluri specific;
- Organizarea unui proiect individual de formare continuă; îndeplinirea obiectivelor de formare prin activități de informare, prin proiecte în echipă și prin participarea la programe instituționale de dezvoltare personală și profesională

Conform definiției adoptate la nivelul sistemului de învățământ din România, competențele transversale sunt achiziții valorice și atitudinale care transcend un program de studiu: abilități de lucru în echipă, abilități de comunicare orală și scrisă în limbă maternă/străină, utilizare IT, rezolvare de probleme și luarea deciziilor, recunoașterea și respectul diversității și multiculturalității, autonomia învățării, inițiativă și spirit antreprenorial, deschidere către învățarea pe tot parcursul vieții, respectarea și dezvoltarea valorilor și a eticii profesionale etc. În vederea elaborării planului de învățământ în concordanță cu competențele care definesc calificarea, fiecare program de studiu identifică astfel corelațiile dintre competențe și ariile de conținut, disciplinele de studiu și creditele aferente acestora din urmă.

3. Abordarea didactică axată pe acțiune

Noua perspectivă didactică din domeniul limbilor moderne este fixată de *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare* (CECRL), document care promovează abordarea axată pe acțiune sau abordarea acțională. *Acțiunea* este conceptul cheie al acestui demers didactic și presupune o redefinire a obiectivelor și a metodelor de predare/învățare, precum și a rolului pe care îl au principalii actori implicați în derularea acestui proces. Principiile metodologice care definesc predarea limbilor moderne sunt:

(a) Studentul este utilizatorul unei limbi.

Studentii învață o limbă străină pentru a o folosi în contexte reale de comunicare, devenind utilizatorii acesteia. În funcție de descriptorii de competență, există trei tipuri de utilizatori: elementar, independent și experimentat.

(b) Studentul este un actor social.

Finalitatea învățării corelează sarcina comunicativă cu îndeplinirea unei acțiuni de către utilizatorul care depășește obstacolele lingvistice, afective, sociale și pragmatice pentru a avea o comunicare eficientă într-un grup social:

Abordarea adoptată în această lucrare este, în linii generale, o abordare axată pe acțiune, în sensul că elevul și utilizatorul unei limbi sunt considerați în primul rând drept actori sociali (membri ai societății), care au de îndeplinit anumite sarcini (acestea nu sunt exclusiv de natură comunicativă) într-o serie de circumstanțe date, într-un mediu specific, în cadrul unui domeniu particular de activitate. (CECRL 2001:16)

(c) Studentul are de îndeplinit o sarcină.

Conform CECRL, studentii trebuie să îndeplinească „anumite sarcini într-o serie de circumstanțe date, într-un mediu specific”. Realizarea unei sarcini înseamnă o abordare acțională în care utilizatorul va corela strategiile de învățare cu sarcina pe care o are de îndeplinit într-un context specific. Caracteristicile unei sarcini sunt:

- sarcina este o *activitate contextualizată* în măsura în care ea este organizată într-o situație autentică cu care utilizatorul se confruntă în viața sa cotidiană astfel încât îndeplinirea ei servește la atingerea unui obiectiv apropiat de viața reală;
- sarcina are un *rezultat concret*, materializat adesea printr-un proiect care presupune existența unui plan de lucru pus la punct de profesor.

(d) Profesorul este un mediator, un ghid, un tutore.

Realizarea unei sarcini este o activitate deschisă care presupune ca, pe parcursul desfășurării activităților, profesorul să intervină în calitate de mediator, ghid sau tutore, contribuind astfel la remedierea situațiilor de criză în funcție de nivelul și de nevoile studenților.

Procesul de predare reprezintă o mică parte din activitatea unui profesor care trebuie să aibă competențe profesionale (cunoștințele curriculare, pedagogice, culturale), transversale (organizarea unei programări anuale, construirea unui scenariu didactic, formularea obiectivelor, identificarea unor resurse pedagogice, gestionarea clasei, utilizarea unor tehnici variate de evaluare etc), dar și tact pedagogic pentru a se adapta la nivelul publicului, pentru a-l motiva permanent și mai ales pentru a dispune de tehnici și strategii variate în dirijarea procesului de învățare. La toate acestea se adaugă capacitatea lui creativă, inventivitatea și spontaneitatea în manipularea metodelor, a tehnicilor și a strategiilor formale și non-formale pe parcursul procesului de dobândire a competențelor

[...]cel mai important lucru pe care îl poate face un profesor este să creeze un mediu lingvistic cât mai bogat, în care învățarea să aibă loc fără a se recurge la instruirea formală (CECRL 2001:110).

Cu alte cuvinte, plecând de la o cunoaștere reală a studenților (nivel de cunoștințe, obiective, motivație), profesorul are sarcina să propună un scenariu didactic în care studentul să devină o persoană activă care își construiește propriul parcurs de învățare într-un mediu favorabil dobândirii unor competențe transversale care mobilizează totalitatea resurselor interne (nivel de cunoștințe, motivație, strategii de învățare) și externe (Internet, hărți, atlase, ghiduri turistice etc.) pentru a acționa în situații concrete din viața reală.

4. Învățarea bazată pe proiect

În didactica limbilor moderne, formarea competenței comunicative este esențială, dar ea are nevoie de o finalitate, de un obiectiv care nu poate fi decât unul pragmatic: realizarea unui proiect, a unei comunicări într-o situație dată și nu a unei comunicări în afara unui context. Documentele autentice nu vor servi profesorului în procesul de predare, ci mai degrabă în construirea propriului parcurs de învățare, definit în funcție de nivel, motivație și finalitate.

În CECRL, proiectul este considerat una dintre activitățile interactive ghidate sau orientate spre un scop:

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz, sarcinile pe care elevii vor trebui/vor avea nevoie să le îndeplinească sau pentru care vor trebui să fie înzestrați în domeniul educațional: a) ca participanți la activități interactive ghidate sau orientate spre un scop, la proiecte, simulări, jocuri de rol etc. (CECRL 2001:47).

Asocierea proiectului cu simularea și jocul de rol atestă faptul că, pentru autorii CECRL, proiectul este un instrument de lucru care îi antrenează pe studenți într-o acțiune comună care le dă posibilitatea să ducă la îndeplinire diferite sarcini ce vor conduce, în cele din urmă, la atingerea obiectivelor propuse.

Sintagma *pedagogia proiectului* apare o singură dată, în același context, pentru a sublinia importanța acestei metode pentru învățare, datorată, în special, resurselor și strategiilor mobilizate în îndeplinirea unei sarcini:

Și în acest caz, așa numita pedagogie a proiectului, simulările globale, numeroase jocuri de roluri stabilesc care sunt obiectivele tranzitorii de bază, definite efectiv în termeni de sarcini de realizat, dar a căror importanță majoră pentru învățare se datorează fie resurselor și activităților lingvistice pe care le solicită o anumită sarcină (sau o anumită secvență a sarcinii), fie strategiilor astfel exersate sau aplicate în vederea realizării acestor sarcini. (CECRL 2001:108).

Pornind de la modelul propus de Cătălina Ulrich (1999), metoda proiectului este o activitate complexă care implică mobilizarea cunoștințelor, a deprinderilor și a atitudinilor celor implicați în realizarea produsului final. Prin urmare, ea presupune parcurgerea următoarele etape:

1. Alegerea temei
2. Stabilirea obiectivelor
3. Planificarea activităților:
 - distribuirea responsabilităților în cadrul grupului (în cazul proiectelor de grup);
 - identificarea surselor de informare (părinți, profesori, manuale, enciclopedii, mass-media, rezultatele unor proiecte mai vechi etc.) și a resurselor necesare;

- stabilirea unui calendar al desfășurării acțiunilor (analiza realistă a timpului necesar);
- clarificarea metodelor care vor fi folosite.

4. Cercetarea / investigarea propriu-zisă (are loc pe o perioadă mai lungă de timp)

5. Realizarea produselor finale (rapoarte, postere, albume, portofolii etc.)

6. Prezentarea rezultatelor / transmiterea acestora către alți colegi sau alte persoane (elevi din școală, profesori, membri ai comunității etc.)

7. Evaluarea cercetării / activității desfășurate (individual sau în grup, de către cadrul didactic sau de către potențiali beneficiari ai proiectului / produselor realizate)

5. Cursul de civilizație franceză

Proiectul pe care îl propunem este organizat în cadrul cursului de Civilizație franceză, curs pe care studenții îl urmează în anul I, semestrul I. Este primul lor contact cu cultura și civilizația franceză, o primă evaluare a cunoștințelor pe care le au despre Franța și, mai ales, o fază premergătoare a stagiului de trei luni pe care majoritatea studenților îl fac în Franța în anul al II-lea în cadrul schimburilor Erasmus+. Cursul este interactiv, studenții fiind atrași în dezbateri comparative pe teme de cultură și civilizație. Sunt utilizate videoproiecții de imagini relevante pentru tematica cursului, extrase din documente autentice audio și video.

În concordanță cu competențele stabilite la nivel național, competențele profesionale fixate în cadrul cursului sunt:

- Creșterea receptivității studenților față de cultura și civilizația franceză;
- Punerea în evidență a interdependenței dintre actele culturale și contextul istoric în care survin, prin expunerea diacronică a istoriei, a vieții cotidiene, a evoluției artelor, a științei și a tehnicii;
- Dezvoltarea capacității de a folosi coduri socioculturale (norme și reguli de comportament) specifice culturii franceze;
- Dezvoltarea capacității de a depăși relațiile stereotipice.

În ceea ce privește formarea competențelor transversale, profesorul are în vedere următoarele aspecte:

- Stimularea unei atitudini pozitive, de toleranță și respect pentru diversitatea culturală;
- Adoptarea unei atitudini inovatoare, receptive și deschise față de cultura Celuilalt;
- Relaționarea în echipă, comunicarea interpersonală și asumarea de roluri specifice;
- Dezvoltarea spiritului civic.

Didactica interculturalului aplică, la rândul ei, principiile metodologice ale unui demers didactic acțional centrat pe student. În acest sens, *CECRL* pune accent pe formarea unei conștiințe și personalități interculturale care să îl ajute pe student să înțeleagă mai bine modul de viață, mentalitatea și patrimoniul cultural al poporului care vorbește această limbă. În predarea culturii și civilizației franceze, punctul de plecare este identitatea celui căruia ne adresăm, dat fiind că acesta va trece prin filtrul propriei culturi întregul bagaj cultural pe care îl va primi. Principala dificultate care poate apărea în acest prim contact stabilit între persoane aparținând unor universuri culturale diferite este dezvoltarea unei atitudini deschise și tolerante față de Celălalt. Studiile de specialitate au arătat că, în marea majoritate a cazurilor, primul reflex al celui care intră în contact cu o altă cultură este acela de generalizare, de promovare a unor stereotipuri sau idei preconcepute, o etichetă pe care să o aplice în mod mai mult sau mai puțin deliberat. Prin discuțiile, prezentările și proiectele pe care profesorul le propune studenților, aceștia își pot exprima punctele de vedere și, mai ales, își pot valida sau invalida prejudecățile, ideile fixe sau stereotipurile legate de poporul francez.

Al doilea principiu metodologic pe care profesorul trebuie să îl ia în considerare este importanța relației pe care studentul o stabilește între identitatea sa națională și a celui cu care intră în contact, astfel încât se poate spune că descoperirea Celuilalt reprezintă o redescoperire de sine:

Dintr-o perspectivă interculturală, unul din obiectivele esențiale ale predării limbilor este acela de a contribui la dezvoltarea armonioasă a personalității elevului și a identității acestuia, ca răspuns la experiența

bogată a altor persoane, experiență purtătoare de noi cunoștințe lingvistice și valențe culturale noi (CECRL 2001:10).

Din acest punct de vedere, predarea limbii și a culturii franceze nu reprezintă o simplă transmitere de informații, ci este mai degrabă interacțiunea dintre cultura maternă a celui care învață o limbă străină și cultura limbii respective. Pornind de la o atitudine de toleranță și deschidere față de cultura Celuilalt, studenții își construiesc o imagine reală și obiectivă care îi conduce spre o înțelegere și o interpretare personală a conotațiilor culturale

6. Un exemplu de bune practici: învățarea bazată pe proiect

Exemplul de bune practici pe care îl vom prezenta în rândurile următoare este organizarea unui sejur virtual la Paris în cadrul cursului de Civilizație franceză. Nivelul publicului țintă este A2-B1, iar cursul își propune realizarea următoarelor obiective:

Obiective generale:

- simularea unor activități din viața reală;
- participarea activă a studenților la desfășurarea activităților unde fiecare își are rolul său bine stabilit;
- utilizarea imaginației și a creativității pentru a construi un parcurs propriu de învățare;
- responsabilizarea studenților în realizarea sarcinilor individuale și de grup.

Obiective specifice:

- motivarea studenților pentru a afla informații referitoare la potențialul turistic al Franței și al Parisului, în mod special;
- utilizarea unor metode și tehnici adaptate la nivelul și la nevoile studenților

În organizarea acestei activități, am avut în vedere atât etapele definite de Ulrich (1999), cât și principiile metodologice specifice predării limbilor moderne (*CECRL*), astfel încât am propus studenților parcurgerea următoarelor etape³:

³ Anexa (1) propune o prezentare schematică a etapelor, obiectivelor, metodelor și competențelor transversale pe care le implică metoda proiectului.

A. *Etapa preliminară/inițială*

Scopul acestei etape este familiarizarea studenților cu lexicul necesar realizării acestui proiect, cu etapele organizării unei călătorii în străinătate și, mai ales, evaluarea cunoștințelor și a experiențelor anterioare ale studenților.

În etapa inițială, profesorul folosește metoda conversației, a interogației directe, a simulării și a jocului de rol pentru a crea atmosfera premergătoare organizării unui sejur în străinătate, la Paris în cazul de față.

Pornind de la întrebările *Ce știi despre Franța? Ați mai fost la Paris?*, profesorul îi antrenează pe studenți într-o serie de întrebări deschise, la care elevii răspund în funcție de cunoștințele pe care le au:

1. *Quels sont les deux chanteurs/chanteuses/groupes français que tu préfères ?*
2. *Quels trois monuments parisiens trouves-tu les plus impressionnants ?*
3. *Peux-tu donner le nom du politicien français que tu connais le mieux ?*
4. *Il existe plusieurs marques de voiture françaises. Tu peux en mentionner deux ?*
5. *Quelles trois villes françaises aimerais-tu visiter ?*
6. *Pourrais-tu donner les couleurs du drapeau français de gauche à droite ?*
7. *Lorsqu'on te parle d'un petit déjeuner français, sont les deux choses auxquelles tu penses?*
8. *Si on te propose de déguster deux fromages français, lesquels choisiras-tu ?*
9. *De quels auteurs français avez-vous déjà lu un livre / entendu parler ?*
10. *On dit que Paris est aussi une capitale de la mode. Connais-tu le nom de deux maisons qui vendent des produits de luxe (parfum, mode) ?*

Pe baza unei evaluări globale a cunoștințelor studenților, această etapă își propune să formeze următoarele competențe transversale: comunicarea în limbă străină, autoevaluarea resurselor, spiritul de inițiativă și competența digitală.

B. *Stabilirea proiectului*

În etapa anterioară, profesorul a reușit să stârnească interesul studenților pentru a descoperi Franța și, mai ales, pentru a organiza un sejur la Paris. Pe baza evaluării resurselor de care dispun studenții (interne și externe), profesorul stabilește de comun acord cu aceștia tema proiectului și împarte clasa în grupuri de lucru, atribuindu-le sarcini în funcție de anumite constrângeri legate de timp și de buget (mijloc de transport, cazare, vizita principalelor obiective turistice):

Sarcina 1: *Căutați cel mai bun mijloc de transport pentru un grup de 20 studenți în luna mai pentru un buget de 4 000 euro.*

Sarcina 2: *Găsiți cazare la Paris pentru 7 zile cu un buget estimativ de 4 550 de euro.*

Sarcina 3: *Stabiliți cele mai importante obiective turistice pe care le veți vizita la Paris în timpul sejurului 7-14 mai. Verificați orarul de vizită pentru fiecare dintre ele și stabiliți programul cultural al întregului sejur. Evaluați costul întregului program cultural.*

Sarcina 4: *În funcție de locul de cazare ales, stabiliți ce mijloc de transport puteți lua până la principalele obiective turistice fixate. Verificați dacă există un tip de abonament convenabil pentru întreaga perioadă.*

Această etapă implică o pregătire suplimentară din partea profesorului care trebuie să le furnizeze studenților toate informațiile de care au nevoie pentru îndeplinirea sarcinilor și mai ales să le indice resursele informatice de care vor avea nevoie pentru elaborarea proiectului: site-ul oficial al orașului (<http://www.paris.fr/>), o hartă a Parisului (<http://www.paris.fr/fr/asp/carto/carto2.asp>), Pagini Aurii (<http://www.pagesjaunes.fr/>), monumente (<http://www.monum.fr> și <http://www.rmn.fr>), hoteluri (<http://www.fuaj.org/>), restaurante în Paris (<http://www.restoaparis.com>), transporturi (<http://www.eurolines.fr/index.html>, <http://www.ratp.fr>, <http://www.voyages-sncf.com>).

Competențele transversale mobilizate în desfășurarea acestei etape sunt: comunicarea în limbă străină, autoevaluarea propriilor resurse, spiritul de inițiativă în stabilirea sarcinilor și în îndeplinirea lor și, mai ales, lucrul în echipă care se anunță a fi predominant. Această mobilizare generală și împărțirea sarcinilor îi motivează pe studenți care,

prin simularea unei activități reale, își descoperă limitele și, mai ales, posibilitățile de dezvoltare a deprinderilor și a atitudinilor care îi transformă în adevărați actori ai propriului lor parcurs de învățare

C. Elaborarea proiectului

Această etapă se axează, în principal, pe lucrul în echipă și pe exploatarea competențelor digitale ale studenților. Documentarea și colectarea informațiilor necesare îi confruntă pe studenți cu problema alegerii variantelor celor mai bune care implică evaluarea tuturor ofertelor și luarea deciziilor celor mai convenabile pentru îndeplinirea sarcinilor stabilite de comun acord cu profesorul.

Lucrul în echipă implică o distribuire a responsabilităților în cadrul grupului în funcție de cunoștințele și, mai ales, de deprinderile și abilitățile de documentare ale fiecărui membru al grupului. Studenții pot lucra în binom pentru a rezolva cele patru sarcini. Utilizarea resurselor indicate de profesor poate fi completată de alte informații la care studenții au acces și cu care aceștia sunt familiarizați, mai ales că orice inițiativă în cadrul grupului conduce la o creștere a încrederii de sine și, mai ales, la o sporire a spiritului de inițiativă și a spiritului civic. În funcție de perioada stabilită și de bugetul disponibil, studenții caută cea mai bună variantă de transport și de cazare. Metodele folosite sunt: problematizarea, lucru în pereche, brainstormingul, dialogul, conversația, lectura, problematizarea.

Competențele transversale pe care se axează această etapă sunt: comunicarea în limbă străină, spiritul de inițiativă, competența digitală și dezvoltarea abilităților de lucru în echipă.

D. Realizarea proiectului

Această etapă presupune, la rândul ei, parcurgerea următoarelor obiective: luarea în considerare a tuturor soluțiilor propuse, negocierea celor mai bune soluții și realizarea produsului final. Metodele folosite sunt: brainstormingul, problematizarea, negocierea, argumentația.

Putem afirma că este etapa care formează cele mai multe competențe transversale pentru că studenții trebuie să prezinte un produs final ai cărui autori sunt și care reprezintă rezultatul lucrului în echipă și al contribuției fiecăruia dintre ei: comunicarea în limbă străină, a învăța să înveți, spirit de inițiativă, competența digitală, lucrul în echipă, dezvoltarea gândirii critice, dezvoltarea competențelor civice. Este, de fapt, etapa care îi responsabilizează cel mai mult pe studenți pentru că urmează prezentarea proiectului în fața celorlalți și, mai ales, evaluarea lui nu numai de către profesor ci și de către ceilalți colegi

E. Prezentarea și evaluarea proiectului

Prezentarea proiectelor de către fiecare echipă presupune corelarea dintre sarcinile stabilite și propunerile făcute în cadrul fiecărui proiect. Evaluarea fiecărui proiect în parte implică o analiză a soluțiilor propuse și mai ales a demersurilor folosite pentru găsirea acestora.

Prezentarea în grup a proiectelor atrage după sine responsabilizarea și dezvoltarea competențelor civice ale studenților care vor trebui să-și prezinte într-o limbă străină un produs final care le va dezvolta gândirea critică și care îi va ajuta să-și definească rolul în cadrul unui grup care trebuie să îndeplinească o sarcină într-un context dat, cu alte cuvinte în parametrii unui demers didactic acțional care îi transformă pe studenți în utilizatorii unei limbi

7. Considerații finale

Concepută în scopul punerii în practică a cunoștințelor, deprinderilor și atitudinilor și nu al dobândirii lor, metoda învățării bazate pe proiect sau metoda proiectului face parte din demersul unui curriculum centrat pe formarea de competențe. Având ca punct de plecare o temă de interes pentru studenți, ea este un instrument de lucru eficient pentru că presupune implicarea activă a studenților pe tot parcursul desfășurării activităților evaluate printr-un produs final sub forma unui dosar tematic, un portofoliu, o propunere de rezolvare a unei probleme, o expoziție etc.

Avantajele metodei proiectului sunt incontestabile, cu precădere din punct de vedere al studentului, dar și al profesorului care dispune

astfel de un instrument de lucru care îi motivează pe studenți, cu șanse de reușită mult mai mari decât o simplă transmitere de noi cunoștințe.

În primul rând, metoda proiectului dezvoltă autonomia studenților. Pe lângă dobândirea de noi cunoștințe, studenții își formează deprinderi și abilități de a folosi diferite strategii de învățare pentru a duce la bun sfârșit o acțiune, fie individual fie în grup. A învăța să înveți devine sinonim cu a-ți construi un parcurs de învățare flexibil și coerent care să îți permită dezvoltarea propriei personalități.

Putem adăuga și responsabilizarea studentului care devine conștient de limitele și de poziția pe care o ocupă în cadrul unei colectivități, factor important în motivarea învățării și a dobândirii competențelor necesare pentru realizarea produsului final. Acțiunea înseamnă mobilizarea întregului profil de competențe, aptitudini și atitudini pentru a se documenta, a susține idei, a planifica și a negocia puncte de vedere.

În al treilea rând, autoevaluarea propriilor resurse, precum și a posibilităților de a gestiona lucrul în echipă reprezintă o miză importantă pentru dezvoltarea spiritului de echipă și a competențelor civice. Studenții sunt motivați cu atât mai mult cu cât ei trebuie să lucreze în echipă pentru a contribui la atingerea unui scop comun ce va pune în evidență rolul și aportul fiecăruia la obținerea celui mai bun rezultat. Dimensiunea colectivă a învățării este esențială pentru ducerea la bun sfârșit a unei acțiuni.

Pe de altă parte, profesorul este cel care va trebui să își schimbe statutul și rolul: el face trecerea de la o învățare axată pe transmiterea de cunoștințe la formarea de competențe. Este o activitate complexă care îl transformă într-un adevărat mediator sau tutore, pregătit pentru a oferi sugestii și informații studenților care întâmpină dificultăți în realizarea responsabilităților pe care și le asumă.

În primul rând, planificarea activităților trebuie realizată în funcție de nevoile și de dificultățile studenților, cu o distribuire adecvată a responsabilităților în cadrul grupului de lucru și mai ales, cu alegerea unor surse de informare pertinente și accesibile studenților. Negocierea ocupă un loc important în stabilirea unui consens profesor-studenți, un element esențial în motivarea studenților și în deschiderea unei căi de

acțiune viabile pentru aceștia. La toate acestea se adaugă și evaluarea produsului final dar și a metodelor și a mijloacelor care au permis realizarea acestuia.

Interacțiunea permanentă cu studenții, efortul colectiv pentru atingerea aceluiași obiective, transformarea profesorului într-un partener al procesului de învățare sunt mecanisme menite să conducă la reușita acestui demers didactic.

În concluzie, metoda proiectului reușește să-i motiveze pe studenți prin posibilitatea pe care aceștia o au de a lua decizii, de a lucra independent de profesor, dar sub atenta sa supraveghere. Profesorul este singurul care poate să îi ghideze pe studenți, să îi ajute să găsească răspunsuri la întrebări și noi piste de urmat pentru rezolvarea unor puncte de întrebare. El devine astfel partener într-o activitate care va permite studentului să-și realizeze proiectul și, implicit, un parcurs propriu de învățare care îi formează noi deprinderi și abilități

Există totuși câteva precauții pe care profesorul trebuie să și le asume în utilizarea acestui instrument didactic. Prin urmare, limitele acestei metode ar putea fi:

- pierderea din vedere a obiectivului sau incapacitatea de prelucrare și de sintetizare a unei cantități de informații mult prea mare;
- lipsa de corelare a sarcinilor cu propunerile făcute în cadrul fiecărui proiect;
- apariția unor conflicte în cadrul grupului de lucru din cauza lipsei de deschidere și de toleranță a unor studenți care vor să își impună punctul de vedere în mod abuziv

BIBLIOGRAFIE

- Consiliul European (2001). *Cadrul European Comun de Referință pentru limbi : învățare, predare, evaluare*, Strasbourg: Consiliul European.
- Freinet, C. (1994). *Œuvres pédagogiques*. Paris: Seuil.
- Pluskwa, D., Willis, D., Willis, J. (2009). "L'approche actionnelle en pratique: la tâche d'abord, la grammaire ensuite!". In M.-L. Lions-Oliveri, Ph. Liria (ed.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, pp. 205 – 231. Barcelona: Maison Des Langues.
- Puren, C. (2009). "La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue". In M.-L. Lions-Oliveri, Ph. Liria (ed.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, pp. 120-137. Barcelona: Maison Des Langues.
- Ulrich, C. (1999). *Managementul clasei: învățare prin cooperare*. București: F.S.D.

Anexa (1)

FAZE	OBIECTIVE	METODE	COMPETENȚE TRANSVERSALE
ETAPA PRELIMINARĂ/INIȚIALĂ	<ul style="list-style-type: none"> Familiarizarea studenților cu lexicul și cu etapele organizării proiectului Evaluarea cunoștințelor și a experiențelor anterioare ale studenților 	<ul style="list-style-type: none"> Conversația Interogația direct Simularea Jocul de rol 	<ul style="list-style-type: none"> Comunicarea într-o limbă străină A învăța să înveți Spirit de inițiativă Competențe digitale

STABILIREA PROIECTULUI	<ul style="list-style-type: none"> • Alegerea temei proiectului • Distribuirea sarcinilor în cadrul grupurilor de lucru 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura • Problematizarea • Simularea • Dialogul • Conversația • Jocul de rol 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicarea într-o limbă străină • A învăța să înveți • Competențe sociale și civice • Spirit de inițiativă • Competențe digitale
ELABORAREA PROIECTULUI	<ul style="list-style-type: none"> • Documentarea și colectarea informațiilor • Evaluarea tuturor ofertelor de călătorie și cazare 	<ul style="list-style-type: none"> • Problematizarea • Lucru în pereche • Brainstormingul • Dialogul • Conversația • Lectura 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicarea într-o limbă străină • A învăța să înveți • Competențe sociale și civice • Spirit de inițiativă • Competențe digitale • Gândirea critică
REALIZAREA PROIECTULUI	<ul style="list-style-type: none"> • Luarea în considerare a tuturor soluțiilor propuse • Negocierea celor mai bune soluții și realizarea produsului final • Luarea deciziilor pentru îndeplinirea sarcinilor 	<ul style="list-style-type: none"> • Expunerea • Explicația 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicarea într-o limbă străină • A învăța să înveți • Competențe digitale • Competențe sociale și civice
PROJECT PRESENTATION AND ASSESSMENT	<ul style="list-style-type: none"> • Corelarea dintre sarcinile stabilite și propunerile făcute în cadrul fiecărui proiect • Evaluarea fiecărui proiect în parte • Analiza soluțiilor propuse și mai ales a demersurilor folosite pentru găsirea acestora 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicația • Dezbateră 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicarea într-o limbă străină • A învăța să înveți • Gândirea critică

REZUMAT

Având ca punct de plecare formarea competențelor transversale ale studenților din domeniul Științelor umaniste, lucrarea de față își propune să prezinte *învățarea bazată pe proiect* ca o metodă interactivă de predare-învățare care presupune selectarea de informații, prelucrarea și sintetizarea acestora, formularea de întrebări, interacțiunea în cadrul grupului, comunicarea rezultatelor, corelarea lor și realizarea unui produs final. Vom avea în vedere atât o trecere în revistă a avantajelor acestei metode în formarea viitorilor profesori de limbi moderne, cât și ilustrarea acesteia prin câteva exemple de bune practici în timpul cursului de Civilizație franceză. Prin urmare, studenții vor avea libertatea de a-și alege parcursul pentru a duce la bun sfârșit această acțiune, marele lor câștig fiind acela de a dobândi o strategie de *a învăța cum să învețe* și, mai ales, de a se organiza în echipă și de a lua decizii.

Cursurile de literatură – o modalitate de a-i pregăti pe studenți pentru viață prin dezvoltarea competențelor transversale

FLORENTINA ANGHEL *

1. Introducere

În instituția noastră, literatura a constituit întotdeauna o disciplină fundamentală a programelor de studii având ca specializare principală limba engleză, atât la nivel licență, cât și la master, și a atras numeroși studenți care au înțeles că o limbă străină este un instrument ce le deschide, prin intermediul textelor literare și nu numai, drumul către înțelegerea vieții, către dezvoltarea competențelor de comunicare, a toleranței și a altor competențe transversale. În pofida opiniilor divergente referitoare la caracterul fictiv al literaturii, de la ideea de literatură ca deformare a realității și până la literatura escapistă, care îi determină pe cititori să își abandoneze viața de zi cu zi pentru a citi, din ce în ce mai mulți studenți reușesc să identifice o componentă practică a cursurilor de literatură, ca un ecou al afirmațiilor lui Aristotel și Horațiu, care spuneau că literatura învață și încântă. Indiferent dacă literatura este consumată pentru plăcerea pe care i-o stârnește cititorului sau

* Universitatea din Craiova, România. E-mail: florianghel1@yahoo.com

pentru valoarea sa documentară, lectura literaturii este practică și benefică. Prin intermediul unei povești fictive despre trecut, literatura stabilește un adevăr la fel de fiabil ca orice altă poveste narată în retrospectivă. Astfel, cititorii pot trage învățăminte similare dintr-o poveste bazată pe fapte reale și dintr-una fictivă.

Interesul studenților pentru studierea literaturii a fost stimulat prin folosirea de noi instrumente de predare și prin alegerea textului literar corespunzător așteptărilor publicului. În ceea ce privește instrumentele noi, activitățile colaborative, precum învățarea bazată pe proiect, activitățile de grup, dezbaterile etc. stârnesc imaginația și interesul studenților, iar în cele ce urmează ne vom axa pe astfel de activități. Textul literar corespunzător, armonizat cu abordarea corespunzătoare pot constitui un stimulent suficient de puternic pentru a-i implica pe studenți în analize și dezbateri.

2. Predarea literaturii

Scopul predării literaturii depășește accețiunea comună, aceea de a-i face pe studenți să dobândească și să înmagazineze informații referitoare la curente literare, la autori și la opere lor, de a-i transforma în enciclopedii ambulante fără a avea vreun alt rezultat practic, decât un absolvent bine informat, care poate susține cu pedanterie o conversație de nivel înalt. Modificările rapide ale tehnologiei au avut rezonanță și în domeniul literaturii și al abordărilor literaturii, creând așteptări noi din partea cititorilor. Prin urmare, așteptările studenților s-au schimbat, iar aceștia reacționează la instrumente de predare mai dinamice și mai practice (învățarea bazată pe acțiune, învățarea prin proiecte, dezbateri etc.), care integrează și dezvoltă mai multe competențe.

Cursurile de literatură reprezintă de fapt o metodă de a modela personalitatea și gândirea studenților la nivel atât diacronic, cât și sincron, furnizându-le instrumentele care să îi ajute să exploreze acest sistem al sistemelor care este literatura. Fără a avea pretenția adoptării unei abordări structuraliste, scopul este acela de a arăta că autorii își filtrează și își traduc *experiența* (care înglobează informații despre contextul social, istoric, economic etc., despre reacția proprie și alte reacții la acest context, despre alte opere de artă, inclusiv despre alte

texte literare) în texte literare folosind sistemul lingvistic și dispozitive literare adecvate. Produsul este o formă de realitate mai mult sau mai puțin deformată, ca urmare a autorității mai multor elemente reflectoare care se întrepătrund (autorul, limba, dispozitivele tehnice – toate contribuind la distorsionarea realității) pentru a crea ficțiunea.

Oricât de incredibilă și de inacceptabilă poate părea, realitatea este captată în operă și ea ajunge să îi spună ceva unui cititor competent, deseori chiar unui cititor empiric. Ultima fază, aceea a lecturii, implică atât încântare, cât și învățare, cititorii savurând un text bine scris în timp ce află informații despre realitatea internă și externă a autorului (de exemplu, *Robinson Crusoe* al lui Daniel Defoe a fost scris ca un manual ce îi învață pe cititori să se descurce într-o situație similară; în *Ispășirea* lui Ian McEwan, protagonistul vrea să îl învețe pe fratele ei să fie mai ordonat prezentându-i o piesă scrisă de ea).

În exemplele menționate mai sus, cititorii ar trebui să învețe lucruri: să supraviețuiască singuri pe o insulă, respectiv să fie ordonați. Totuși, cititorii pot obține mult mai multe beneficii. În primul rând, lectura literaturii înseamnă decodificarea unui limbaj folosit altfel decât limbajul comun: o varietate de sinonime, antonime, expresii și sintagme, cuvinte cu mai multe sensuri, ambiguități, figuri de stil, structuri sintactice neuzuale. Prin simpla citire a textelor literare, studenții își pot dezvolta în mod inconștient vocabularul și un simț al limbii care mai târziu le va facilita comunicarea și înțelegerea.

Informațiile din text trebuie filtrate de către studenți și sunt supuse unui proces de decodificare care implică deplasarea pe axa sintagmatică, dar și pe cea paradigmatică, o comparație între două lumi culturale (cea din operă și cea a cititorului), două sau mai multe perioade/contexte istorice, două sisteme economice, două sau mai multe contexte și/sau grupuri sociale, diferite situații, unele dintre ele similare sau identice cu experiențe ale cititorilor. Această experiență a lecturii le va dezvolta conștiința culturală și gândirea critică. Abordarea ghidată a textelor literare (precum abordarea psihanalitică, abordarea structuralistă, abordarea bazată pe gen etc.) îi poate ajuta pe studenți să înțeleagă și mai bine lumea ficțională, întrepătrunderea dintre realitate

și ficțiune, propriul lor context și propria lor persoană. Aceste abordări vor facilita o înțelegere mai organizată și mai eficientă a experienței proprii a cititorului, întrucât ele se pot aplica și „textului vieții”.

Complexitatea textelor literare oferă profesorilor materiale valoroase pentru cursuri, însă textele, abordările și instrumentele trebuie să fie alese cu grijă. Din cauza ritmului alert al vieții contemporane, studenții rareori au răbdarea să citească opere literare mai lungi. Prin urmare, ei ar trebui atrași către „plăcerea textului” (Barthes) fiind expuși inițial la texte scurte. K. H. Campbell a identificat aceeași problemă la studenții săi:

Nivelul de participare în timpul discuțiilor privind texte mai lungi a fost mult mai mic decât atunci când discutam texte scurte. Când i-am întrebat pe studenți ce se întâmpla cu temele de lectură reprezentate de texte mai lungi, mi-au răspuns cu sinceritate că citiseră textul, însă nu putuseră reține toate detaliile, deci se jenau să ia cuvântul în clasă. Iar unii studenți au recunoscut că nici nu citiseră. Studenții au fost sinceri în legătură cu frustrarea pe care o simțeau pe măsură ce citeau; se simțeau copleșiți de complexitatea personajelor, a contextelor și a răsturnărilor de situație. Însă, cel mai frecvent, textele lungi erau întâmpinate cu un dezgust profund, un dezgust din ce în ce mai intens pe măsură ce lucram mai mult cu textul respectiv (Campbell 2007: 8) (traducerea autorului).

Prin urmare, ar fi recomandat ca un curs să înceapă cu studierea poeziilor și a nuvelor, înainte de romane și piese de teatru. În timp ce studiază texte mai scurte, studenții se obișnuiesc cu instrumentele pe care ar trebui să le folosească pentru a decodifica sau a interpreta un text literar, ceea ce va facilita explorarea textelor mai lungi. Totuși, dobândirea de informații referitoare atât la conținut, cât și la dispozitive nu trebuie să fie prezentată drept principalul scop al cursului, ci rămâne o constantă aflată în spatele activităților. Pentru studenți este important să identifice, să structureze și să folosească aceste informații în diferite activități, în loc ca ele să le fie furnizate direct. Astfel, ei se axează pe activitățile pe care trebuie să le desfășoare și folosesc diferite competențe pentru a realiza sarcinile care, într-un final, îi ajută să învețe aceste informații. Metodele de acest gen alungă plictiseala și inhibițiile, întrucât fiecare student își poate găsi locul în grup și propriul parcurs de învățare.

3. Complexitatea activităților din cadrul cursurilor de literatură

Literatura este foarte complexă, ea înglobează lumi ficționale și, potrivit lui Derrida, un limbaj autoritar:

Scriitorul scrie într-un limbaj și într-o logică ale căror sisteme, ale căror legi și a căror viață, prin definiție, nu pot fi dominate în mod absolut de discursul său. El le folosește doar lăsându-se guvernat de sistem, după un model și până la un punct. Iar lectura trebuie să vizeze întotdeauna o anumită relație, neperceptută de scriitor, între ceea ce acesta stăpânește și ceea ce nu stăpânește la nivelul șabloanelor limbajului pe care îl folosește (Derrida 1997: 158) (traducerea autorului).

Prin urmare, activitățile care au la bază texte literare sunt extrem de variate și de complexe, profesorii putându-și demonstra creativitatea și inventivitatea în timpul cursurilor. Activitățile din timpul cursurilor de literatură variază de la răspunsul la întrebări, rezumarea textelor și exercițiile de tip grilă până la completarea de tabele, dezbateri tematice, reformulări, proiecte și prezentări în PowerPoint etc. În mod tradițional, activitățile pe marginea textelor literare se referă la rezumate, la caracterizarea de personaje, la descrierea contextelor, la identificarea temelor și la abordări biografice și morale. Aceste abordări au fost, însă, abandonate, iar profesorii și-au îmbunătățit neconținut metodele de predare. O combinație a activităților vizuale, auditive și interactive dă tonul în literatură, la fel ca în viața reală. Astfel, studenților li se cere să completeze tabele cu trăsături ale personajelor (trăsături morale/fizice/stilul de vorbire/comportamentul) sau cu ipostaze ale caracterelor asociate unor contexte diferite și care conduc la decelarea unor fațete multiple ale aceluiași personaj, obținute prin mai multe puncte de vedere sau la perspective diferite ale personajelor în funcție de situații, de relații și de interacțiunile între personaje. O abordare structuralistă a unui text literar se poate *traduce* într-o schemă, într-un sistem de acțiuni corelate care formează firul evenimentelor. Studenții se familiarizează cu evenimente cronologice, cu analepse sau prolepse sau

cu acțiuni/evenimente interpusse. Transformând textul într-un sistem de linii și de joncțiuni, studenții identifică „relațiile sintagmatice” dintre acțiuni, deci firul evenimentelor, într-o manieră mai simplă și mai agreabilă și, totodată, fiind activi. Identificarea temelor se poate combina cu o dezbatere bazată pe argumentul din textul literar sau pe situații similare din viața reală. Proiectul, ca activitate de grup, este un instrument mai complex, fiind dezvoltate mai multe competențe transversale. Activitățile menționate mai sus asigură o atmosferă mai bună, consolidează relațiile dintre studenți și dezvoltă competențele transversale. Aceste activități, de obținere a informațiilor din textele literare, ocupă timpul într-un mod plăcut.

4. Activități didactice bazate pe instrumente noi – activități colaborative

Obiectivul cursurilor de literatură este acela de a dezvolta atât competențe profesionale, cât și competențe transversale. Planul de învățământ pentru studenții la limba și literatura engleză este organizat astfel încât aceștia să fie expuși treptat la teorii și concepte fundamentale, în primii doi ani, acestea fiind folosite drept instrumente în cadrul cursurilor de literatură și lingvistică. Astfel, cursurile de literatură reprezintă o metodă de a exersa ceea ce studenții au învățat în alte cursuri, de a-și aprofunda cunoștințele în acest domeniu și de a corela informații de la diferite discipline. De exemplu, studenții învață despre teoriile lingvistice ale lui R. Jakobson atunci când studiază lingvistică generală, iar teoria lui R. Jakobson este analizată și în legătură cu teoria literară și cu curentul critic al formalismului, pe de o parte, dar și cu referire la critica psihanalitică, interpretând conceptele de condensare și de deplasare prin metaforă și metonimie propuse de Freud. În sfârșit, această teorie se aplică textelor literare care arată interdependența disciplinelor din planul de învățământ și care furnizează studenților mai multe medii pentru înțelegerea și dobândirea de cunoștințe specifice.

Întrucât mediul ambiant este unul propice pentru dobândirea de cunoștințe, utilizarea de noi instrumente pentru dezvoltarea competențelor transversale imprimă dinamism și interactivitate

cursurilor, aliniindu-le la ritmul vieții cotidiene. Dintre cele mai frecvent utilizate activități colaborative în cadrul cursurilor mele de literatură amintim proiectul, uneori combinat cu prezentarea, și dezbateră. Potrivit CECRL, proiectul este un instrument de învățare care implică studenții în realizarea colectivă de activități ce implică desfășurarea de sarcini folosind resurse lingvistice și diferite strategii.

ășa-numita abordare bazată pe proiect, simulările globale și diferite jocuri de rol stabilesc obiective tranzitorii definite din punctul de vedere al sarcinilor ce trebuie desfășurate, însă al căror interes principal din punctul de vedere al învățării rezidă fie în resursele și activitățile lingvistice pe care le necesită o astfel de activitate (sau suită de activități), fie în strategiile folosite sau aplicate (CECRL 2001: 138) (traducerea autorului).

Învățarea bazată pe proiect este o activitate colaborativă centrată pe student care implică dezvoltarea de competențe profesionale și transversale prin activități orientate către realizarea de acțiuni. Realizarea acestei sarcini acoperă o perioadă mai îndelungată, pe durata căreia studenții parcurg mai multe faze, fiecare contribuind la dezvoltarea anumitor competențe transversale. Se presupune că profesorul a analizat potențialul proiectului/proiectelor propus(e), respectiv nivelul de cunoștințe al studenților (B1-B2) și resursele de cercetare.

Proiectul pe care îl vom prezenta în cele ce urmează a fost folosit drept un instrument nou în timpul unui curs de Literatură irlandeză a secolului al XX-lea cu studenți de la specializarea Engleză principal. Tema centrală a fost nuvela lui James Joyce „Mortul”, deci un text scurt, care a trebuie abordată din mai multe perspective. Am ales situația care implică o intervenție minimă din partea profesorului, însă care asigură suficientă autoritate pentru a-i coordona și a-i evalua pe studenți, pentru a valida activități, pentru a stăpâni clasa. Folosind activități colaborative centrate pe studenți, profesorul pare să se retrage din spațiul de predare/învățare, introducându-i pe studenți într-un joc al ficțiunii-realității. R. Miklitsch, susținând ideea unei poziții de autoritate, trage

un semnal de alarmă cu privire la o *logică egalitară*, pe care o transpune într-o *eludare a responsabilității*:

[...]a încerca o renunțare absolută la poziția de subiect pedagogic – indiferent de motivație, fie ea liberală sau de altă natură – nu înseamnă doar a adopta o logică egalitară „deficitară”, ci și a ne eluda responsabilitatea de profesori. Această responsabilitate – care, nici nu mai trebuie spus, este una implicit politică – implică recunoașterea acelor structuri (sociale, culturale, economice etc.) care ne facilitează, dar ne și constrâng activitățile (Miklitsch 1994: 105) (traducerea autorului).

În general, studenții respectă regulile profesorului chiar și atunci când le sunt repartizate sarcini ce trebuie rezolvate fără implicarea directă a profesorului.

La proiect au participat douăzeci de studenți și studente, care au fost împărțiți în trei grupuri. Echipele au fost eterogene, formate arbitrar, au inclus studenți mai mult sau mai puțin implicați, cu niveluri diferite de cunoștințe și de interes. La început, studenții a trebuit să comunice cu ceilalți și uneori să depășească bariere comunicaționale și să își reconsidere relațiile, întrucât s-au văzut nevoiți să coopereze. Stabilindu-și un obiectiv comun, și anume acela de a obține aceeași notă pentru toți membrii unei echipe, a trebuit să găsească o modalitate de a rezolva corect activitatea și de a-i implica pe toți studenții. O astfel de colaborare conduce la dezvoltarea toleranței drept competență transversală. Studenții trebuie să găsească o modalitate de a comunica cu colegi pe care în general îi evită, ceea ce le dezvoltă descoperirea și conștiința de sine. În plus, studenții cu un nivel inferior pot învăța de la colegii lor.

S-au dat trei sarcini: *Contextualizați nuvela; Evidențiați relațiile dintre personaje; Identificați cronotopii și relația dintre ei*. Toate temele implicau o revenire la concepte, teorii și analize pe care le parcurseseră, ca studenți, în anii anteriori.

Studenții fiecărei echipe a trebuit să negocieze pentru a crea un plan pentru propriul proiect și a-și organiza activitățile, ceea ce a implicat: comunicare într-o limbă străină, dezvoltarea gândirii organizatorice, dezvoltarea competențelor sociale și a gândirii creative.

Prima echipă, care a primit sarcina *Contextualizați nuvela*, a prezentat un plan inițial care a fost supus unei dezbateri, iar în final a ajuns la următorul plan:

Semnificația conceptului (contextualizare)

Eventuale aspecte de urmărit în analiză (elemente culturale / date istorice / relații sociale / situația economică)

Motivul pentru care „Mortul” este o alegere adecvată pentru o astfel de abordare

Metoda utilizată:

- Identificarea fragmentelor ce conțin o marcă culturală; sublinierea elementelor distinctive care relevă identitatea națională/culturală/personală în relație cu limba/gastronomia/muzica/glumele etc.; o explicație adecvată; comparație cu alte culturi dacă este posibil.

- Identificarea referințelor istorice/sociale/economice; explicație; comparație dacă este posibil

Concluzii.

În propunerea lor inițială, studenții omiseseră referința introductivă la conceptul de *contextualizare* și se axaseră pe mai puține elemente culturale, ceea ce ar fi putut conduce la crearea unei lucrări superficiale. În această fază, studenților li s-a oferit șansa de a-și dezvolta capacitatea de a comunica, spiritul critic și capacitatea de a evalua.

În continuare, studenților li s-a cerut să-și organizeze activitățile astfel încât să poată realiza sarcina în timpul impus și să îi implice pe toți membrii echipei. Această fază a implicat comunicare și negociere între membrii echipei. Studenții au încercat să își împartă sarcinile în mod egal, după cum se poate vedea mai jos, ținând cont de competențele fiecăruia, astfel încât grupul să funcționeze ca un organism la care să poată contribui fiecare membru. Totuși, tuturor le-au fost repartizate anumite sarcini, ceea ce a asigurat participarea studenților cu un nivel inferior de cunoștințe și cu mai puține competențe.

Realizarea planului – toți studenții

Prezentarea planului – 1 student

Stabilirea activităților și repartizarea lor – toți studenții

Cercetarea (biblioteca universității/internet/cursuri și alte materiale) – toți studenții

Schimbul de notițe și idei (întâlniri și Facebook) – toți studenții

Elaborarea proiectului – toți studenții

Revizia – 2 studenți

Realizarea unei prezentări în PowerPoint – 2 studenți

Prezentarea proiectului – 2 studenți.

Momentul organizatoric a fost urmat de o perioadă îndelungată, în care studenții au lucrat atât individual, cât și în grup. Rezultatele lucrului individual, precum cercetarea pentru una dintre direcțiile anunțate în plan, au fost comunicate, comentate și într-un final integrate în lucrare, dacă s-a considerat adecvat. Activitatea fiecărui student se reflectă în mod clar în forma finală a proiectului, după cum se va și vedea. Dintre metodele folosite pentru abordarea sarcinilor și pentru a ține legătura unii cu ceilalți, amintim:

Vizitarea bibliotecii universității pentru cărți și resurse electronice pe care nu le pot accesa de acasă

2 întâlniri pentru discuții (în realitate pauzele dintre cursuri)

Contactul permanent prin conturile de Facebook: adresarea de întrebări și răspunsuri; comunicarea de informații; formularea de sugestii; critici

Scrierea într-o limbă străină

Revizia – corectarea greșelilor

Realizarea unei prezentări în PowerPoint – folosirea calculatorului.

Studenții a trebuit să-și prezinte proiectul, ceea ce a implicat alegerea unuia sau a mai multor vorbitori, care și-au asumat responsabilitatea pentru grup și pentru o prezentare de succes. Totodată, vorbitorul/vorbitorii a trebuit să folosească instrumente persuasive în cadrul prezentării. Alegerea vorbitorului a implicat recunoașterea calităților acestuia de către ceilalți membri, ceea ce a contribuit la creșterea încrederii sale în propria persoană.

După prezentare, proiectul a fost evaluat atât de profesor, cât și de studenții din celelalte două grupuri. Rezultatul a constat într-o serie de puncte forte și o serie de puncte slabe:

Puncte forte:

- *Atingerea obiectivului*
- *O structură coerentă*
- *Proiectul a fost bine scris și prezentat*
- *O bună documentare*

Puncte slabe

- *Conceptul de contextualizare – inițial neinclus în plan, apoi definit defectuos*
 - *Limba – ca element cultural – nu a fost nici măcar menționată, în pofida importanței sale în text*
 - *Nu au fost acoperite toate aspectele menționate în planul inițial (de exemplu, aspectele economice)*

Membrii echipei evaluate a trebuit să comenteze rezultatele, iar unul dintre studenți a explicat că o parte a sarcinilor lor nu fusese acoperită fiindcă unul dintre studenți nu participase în mod activ și nu se achitase de activitățile ce îi fuseseră repartizate. Această situație a demonstrat că grupul nu a reușit să îl integreze și să îl motiveze pe acel student, ale cărui competențe sunt, în mod evident, foarte precare. După întrebări și comentarii suplimentare, s-a constatat că studentul urmărise în mod pasiv toată activitatea, însă lipsa de încredere în propria persoană, conștientizarea propriului nivel inferior de cunoștințe și teama de a comunica în limba engleză fuseseră bine camuflate în spatele unei aparente indiferențe. O evaluare individuală a demonstrat că studentul dobândise suficiente informații privind subiectul și că, deși nu putea profita din punctul de vedere al competențelor transversale, își putea îmbunătăți cunoștințele de literatură și putea înțelege cum poate fi contextualizată o operă literară. Ceilalți membri ai echipei au înțeles cât de important este să fie integrată toată lumea și cât de important este ca toate componentele sistemului să funcționeze corect. Este evident că nu analizaseră motivele pentru care studentul respectiv nu colaborase și că, deși îi observaseră absența, nu făcuseră nimic ca să acopere toate aspectele și nici nu îi comunicaseră profesorului această situație la momentul potrivit. Totuși, dobândirea de informații de către studentul respectiv demonstrează cel puțin că folosise Facebook-ul și că citise.

Învățarea bazată pe proiect le oferă studenților șansa de a se cunoaște reciproc, de a-și consolida relațiile și îi ajută să fie încrezători că pot lucra împreună, că pot realiza lucruri interesante cu ajutorul diferitelor activități. Astfel, studenții descoperă ce pot face și cât de bine se pricep la anumite activități, își pot identifica punctele slabe și pot lucra pentru a-și îmbunătăți competențele. Literatura, deși aparent este un pretext pentru noul instrument folosit în predarea acestei discipline, al cărui scop era acela de a dezvolta competențele transversale, a asigurat o bază solidă pentru cercetare și a devenit un subiect de interes. Dintre competențele transversale exersate de către studenți, amintim comunicarea în limbi străine, competențele sociale și civice, conștiința și expresia culturală, relația dintre studenți și societate, dezvoltarea gândirii critice și creative, implicarea studenților în cercetare, dezvoltarea personală a studenților, toleranța, conștiința ecologică, competențele de lider.

BIBLIOGRAFIE

- Barthes, R. (1884). *Plăcerea textului*. Traducere de Marian Papahagi. Cluj: Editura Echinocțiu.
- Campbell, K. H. (2007). *Less Is More: Teaching Literature with Short Texts, Grades 6–12*. Portland Maine: Stenhouse Publishers.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Derrida, J. (1997). *Of Grammatology*. Traducere de Gayatri Chakravorty Spivak. Baltimore și Londra: The Johns Hopkins University Press.
- Jakobson, R. (1988). „Metaphor and Metonymy”, *Twentieth-Century Literary Theory: A Reader*, Macmillan Education LTD, pp. 155-160.
- Miklitsch, R. (1994). „The Politics of Teaching Literature: The ‘Paedagogical Effect’”. In *Margins in the Classroom. Teaching Literature*. Minneapolis: University of Minnesota Press. pp. 102-120.
- Myrsiades, K., L. S. Myrsiades. (eds.) (1994). *Margins in the Classroom. Teaching Literature*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

REZUMAT

De mai mulți ani, asistăm la un declin al interesului pentru literatură și, implicit, pentru cursurile de literatură, din cauza convingerii nerealiste că literatura, văzută exclusiv ca ficțiune, nu îi poate învăța pe studenți aspecte utile ale vieții. Pe lângă faptul că o astfel de opinie contrazice însăși esența literaturii ca artă, al cărei scop este acela de a învăța/instrui și de a încanta, potrivit lui Aristotel și lui Horațiu, sau ca imitație a vieții, este neglijată și complexitatea activităților didactice. Prin urmare, contribuția noastră își propune să demonstreze că literatura se poate preda cu ajutorul unor activități didactice bazate pe noi instrumente pentru mediul academic, precum învățarea bazată pe proiect și alte sarcini colaborative, care le oferă studenților șansa de a înțelege mai bine conținuturile în timp ce rezolvă sarcini și își dezvoltă competențe transversale: comunicarea în limbi străine, competențele sociale și civice, conștiința și expresia culturală, relația dintre studenți și societate, dezvoltarea gândirii critice și creative, implicarea studenților în cercetare, dezvoltarea personală a studenților, toleranța, conștiința ecologică, competențele de lider etc. Lucrarea va oferi exemple de activități colaborative ce pot fi folosite în cursurile de literatură.

Importanța competențelor transversale în predarea interpretariatului

SORIN CAZACU *

Necesitatea colaborării interumane și a comunicării interlingvistice a dat naștere profesiei interpretariatului ca metodă de a facilita contactele între culturi și oameni. Ceea ce a început ca o nevoie primordială a devenit acum o realitate foarte complexă și ubicuă, care conectează, atât orizontal, cât și vertical, oameni și comunități. Interpretul de conferință care lucrează la Parlamentul European sau la ONU își joacă propriul rol în negocieri la nivel înalt. Interpretul judiciar, prin simpla exercitare a profesiei sale, îi oferă unui vorbitor șansa de a se apăra înaintea unui judecător sau judecătorului șansa de a înțelege vina unui inculpat. În același fel, un interpret medical poate salva vieți, prin simpla comunicare de informații vitale către un medic. În toate aceste situații, interpretul își folosește competențele lingvistice, precum și o pleiadă de alte competențe transversale, precum competențele de mediere culturală, inteligența socială și emoțională sau gândirea critică.

* Universitatea din Craiova, România. E-mail: cazacu@hotmail.com

1. Interpretariatul ca domeniu de studiu

Profesia interpretariatului a beneficiat de o schimbare de perspectivă în ultimii 20 de ani, devenind, dintr-un furnizor invizibil de servicii lingvistice, un mediator intercultural sau un participant cu drepturi (Angelelli 2004: 36). Interpretul joacă un rol activ, prin felul în care construiește, co-construiește, remediază și sprijină comunicarea în timpul unui act de interpretariat (Bélanger 2003; Fowler 2003; Jacobsen 2003; Valdés, Chavez și Angelelli 2003). Cercetări și studii de caz privind interpretariatul juridic (Berk-Seligson 1990), interpretariatul medical (Angelelli 2004), interpretariatul pentru biroul de imigrație sau pentru poliție (Wadensjö 1995 și 1998a și b) demonstrează că rolul interpretului a devenit din ce în ce mai *vizibil* (Angelelli 2001, 2003a & b, 2004).

Chiar dacă interpretariatul ca activitate a început cu mult înaintea traducerii, cercetările privind istoria interpretariatului în diferite țări sunt de dată foarte recentă. Deși interpreții existau încă din Antichitate, prezența lor este rareori menționată înainte de Renaștere, în special din cauza supremației textului scris în fața cuvintelor vorbite. În *Interpreters and the marking of history*, singurul capitol dedicat interpretariatului din J. Delisle & J. Woodsworth, *Translators through history*, Margarita Bowen afirmă că:

Cuvântul vorbit este nestatornic. Cunoștințele noastre privind activitatea interpreților derivă de regulă din surse precum scrisori, jurnale, memorii și biografii ale interpreților înșiși, precum și din alte documente care, în mare parte, se referă doar marginal sau tangențial la interpretariat [...] (1995: 245) (traducerea autorului).

Desigur, este mai ușor ca traducătorii să fie recunoscuți de-a lungul istoriei, întrucât ei lucrează cu texte scrise și își lasă amprenta asupra documentelor sau textelor. Interpreții, în schimb, lucrează doar cu texte orale. Bower arată că „statutul social al interpreților poate constitui și el un motiv al poziției lor în analele istoriei: hibrizi etnici și culturali, de multe ori femei, slavi sau membri ai unei *subcaste*” și că „aceste intermedieri, deși aveau rolul de a mijloci între culturi îndepărtate, nu beneficiau de locul meritat în consemnările istorice” (ibid.: 245–246) (traducerea autorului).

În pofida acestei slabe reprezentări la nivel istoric, interpreții au jucat și joacă în continuare un rol important în diferite contexte comunicative și culturale, putând influența evoluția structurii unei comunități, precum și rezultatele interacțiunii (Anderson 1976/2002: 209-210). R. Bruce W. Anderson sugerează că negocierile internaționale referitoare la acorduri comerciale, tratate de pace sau forumuri economice reprezintă domenii cu un potențial interes sociologic în ceea ce privește rolul interpreților.

Ca profesie, interpretariatul a fost recunoscut în domeniul relațiilor internaționale în jurul anului 1920, după Primul Război Mondial, când limba engleză a fost acceptată ca limbă oficială, cu aceleași drepturi ca limba franceză, la Conferința de Pace de la Paris din 1919. Primele tehnici folosite au fost interpretariatul consecutiv și interpretariatul „în șoaptă”, însă fiindcă interferau cu vocea vorbitorului (interpretariatul „în șoaptă”) sau prelungeau întâlnirile (interpretariatul consecutiv) au fost considerate nesatisfăcătoare. Primul brevet pentru un echipament de interpretariat simultan a fost atribuit în anul 1926 lui Gordon Finay (IBM), în timp ce primul interpretariat consecutiv a fost încercat încă din 1928, la Cel de-al Șaselea Congres al Comintern, în fosta Uniune Sovietică. Interpretariatul simultan modern a devenit cunoscut la nivel mondial în timpul procesului crimelor de război de la Nürnberg din 1945-1946 (Gaiba 1998; Baigorri-Jal 1999). Tehnica a fost testată la ONU în noiembrie 1946 și a fost repetată în anul următor în cadrul Adunării Generale a ONU.

În ceea ce privește cercetările în domeniul interpretariatului, inițial s-a pus accentul pe procesele și operațiunile mentale efectuate de interpret, în special în cazul interpretariatului simultan (Oleron și Nanpon 1965; Barik 1969; Gile 1985; Moser-Mercer 1997). Cercetătorii au studiat interpretariatul în corelație cu alte discipline, precum psihologia, psiholingvistica, științele cognitive și neurolingvistica (Póchhacker 2004; v. și Setton 1999). Totuși, mediul multilingv al lumii moderne a fost cel care a condus la abordarea interpretării din perspectiva contextului comunitar. Studii recente privind interpretariatul comunitar, din perspective sociolingvistice și

pragmatice, evidențiază schimburile prezente în comunicarea mediată de interpreți.

Deși interpretariatul simultan de conferință este în mare parte un monolog, interpretariatul comunitar față în față impune o abordare diferită a rolului mediatorului lingvistic. Acest aspect este susținut de analiza negocierilor diplomatice cu interpret, în cadrul cărora interpretul încearcă să identifice intenția (Benjamin 1992), forța ilocutionară (Searle 1969) și implicatura (Grice 1989) afirmațiilor participantului, înainte de a analiza mesajul ce trebuie transmis. Este clar, deci, că interpretul joacă un rol semnificativ în medierea între două culturi diferite în diverse evenimente comunicative, indiferent dacă este vorba despre întâlniri oficiale, reuniuni informale, întruniri la nivel înalt sau conferințe de presă.

2. Competențele necesare unui interpret

Este evident faptul că, în industria interpretariatului contemporan, rolul interpretului profesional necesită nu numai competențe lingvistice și culturale, ci și competențe interpersonale. Aceste competențe se referă la prelucrarea de texte, utilizarea de instrumente de interpretariat sau a internetului, însă nu numai. Un alt aspect al activităților unui interpret este capacitatea de marketing, fiindcă interpretul trebuie să își gestioneze clienții, timpul, resursele și informațiile. La prima vedere, toate aceste competențe sunt greu de predat în cadrul unui curs de nivel licență, însă o prezentare a lor se poate constitui într-un avantaj pentru viitorii interpreți profesioniști.

Formarea interpreților a fost și va rămâne în continuare legată de formarea traducătorilor. Aproape toate programele academice disponibile la nivel mondial în prezent le oferă în paralel sau oferă unul dintre concepte în sprijinul celuilalt. Desigur, există numeroase voci care afirmă că interpretariatul folosește și dezvoltă competențe și atitudini cu totul diferite. Totuși, practica arată că un interpret funcțional este, aproape întotdeauna, și un traducător de excepție. Probabil această situație este încurajată și de situația de pe piața lucrărilor de interpretariat, care este relativ precară în comparație cu piața traducerilor.

Formarea interpreților și a traducătorilor deopotrivă are la bază, în primul rând, o bună stăpânire a limbilor de lucru. În plus, aceste persoane trebuie să fie curioase și să fie interesate de ceea ce se întâmplă în lume. Măsura funcționalității lor este definită și de capacitatea lor de a înțelege mesaje exprimate verbal sau în scris și de a putea depăși obstacole luând decizii corespunzătoare. Aceasta explică raționamentul din spatele programelor analitice ale multor planuri de studii în domeniul traducerii sau al interpretariatului, care încep cu formarea de bază în traducere și continuă cu interpretariatul ca specializare. Aceste sisteme sunt frecvente în cazul programelor de formare în traducere și interpretariat cu o durată de trei ani, a căror primă fază prezintă următoarele avantaje:

- studenții află că traducerea nu este numai un proces de „transcodificare” dintr-o limbă într-alta, ci și o operațiune de înțelegere, urmată de o operațiune de reformulare definită de scopuri comunicative și care apelează la tehnici specifice de traducere;
- concentrarea asupra procesului de traducere le acordă studenților mai mult timp decât procesul de interpretariat pentru a găsi soluții la probleme (ore sau zile, față de secunde sau milisecunde în cazul interpretariatului);
- fără sarcina cognitivă a interpretariatului, studenții își dezvoltă cunoștințele terminologice și competențele extralingvistice relevante, găsind modalități de rezolvare a problemelor întâmpinate, totodată respectând calitatea limbii și redând în mod precis informațiile.

Misiunea unui traducător este aceea de a înțelege texte și de a le reformula în limba țintă, pentru care i se acordă o anumită perioadă de timp, acces la dicționare, glosare, alte documente, alte instrumente. La rândul său, interpretul lucrează cu discursuri, care sunt prezentate într-o manieră idiosincronică și în timp real, fără a putea consulta resurse ajutătoare. Prin urmare, interpretul se află într-o situație în care este nevoie de o cunoaștere „intuitivă” a probabilităților tranziționale specifice limbii, precum și de controlul aspectelor legate de accent și intonație. Dacă în cazul interpretării consecutive, interacțiunea este de

regulă o interacțiune personală cu interlocutorul, putându-se adresa întrebări de clarificare, în cazul interpretariatului simultan discursurile pot fi pronunțate prea repede sau pot ridica dificultăți de ordin tehnic sau lingvistic. Din acest punct de vedere este foarte important ca interpretul să dețină competențe lingvistice pasive.

Un alt aspect care diferențiază competențele traducătorilor de cele ale interpreților se referă la limba activă. Traducătorii pot fi comparați cu scriitorii profesioniști, care au competențe gramaticale și stilistice excelente, însă faptul că nu sunt în general constrânși de timp le dă posibilitatea de a-și reciti și de a-și îmbunătăți producția. Pe de altă parte, interpretariatul este definit de standarde gramaticale și stilistice mai tolerante, dar de o capacitate înnăscută de a lua decizii privind alegerea cuvintelor și a structurilor sintactice, practic fără posibilitatea de a reformula.

Din punctul de vedere al capacităților cognitive, traducătorii sunt mai puțin constrânși de timp, însă sunt restricționați de termene limită negociabile, stabilite în funcție de volumul de lucru. Interpreții, în schimb, își desfășoară activitatea pe loc și depind de abilități cognitive foarte ridicate. Ei trebuie să efectueze operațiuni mentale paralele, fiecare dintre acestea consumând un volum semnificativ de capacitate cerebrală. Prin urmare, cea mai mare parte a greșelilor în interpretariat se datorează erorilor cognitive, fie din cauza solicitărilor extreme asupra capacității de gândire, fie din cauza imposibilității de a gestiona capacitatea de gândire. Alte competențe vitale pentru interpreți sunt competențele de atenție distributivă și conștiința socio-psihologică.

Diferențele dintre formarea traducătorilor și formarea interpreților, evidențiate mai sus, justifică necesitatea adaptării constante a programelor de studii în domeniul interpretariatului, principalele componente fiind practica intensivă a interpretariatului consecutiv și simultan. Ar putea fi obținute beneficii suplimentare ca urmare a introducerii unor cursuri specializate în economie, drept, organizare internațională, proceduri parlamentare, tehnologie, cercetare etc.

Faza 1: Interpretariatul consecutiv fără luarea de notițe

Formarea interpreților începe de regulă prin câteva săptămâni de practică în interpretariatul consecutiv, pe parcursul cărora studenții nu sunt încurajați să ia notițe ca să-și stimuleze memoria. Chiar dacă unii le pot considera neautentice, întrucât în lucrările din viața reală se pot lua notițe, aceste exerciții pot fi benefice în a evidenția rolul memoriei, procesele mentale implicate de memorare și modalități de a le îmbunătăți. Studenții vor înțelege că, dacă sunt atenți la conținut și descifrează mesajul într-o manieră logică, vor avea șanse mai bune să-și reamintească inclusiv în absența indiciilor pe care le-ar oferi notițele.

Faza 2: Interpretariatul consecutiv cu luarea de notițe

O continuare logică a formării interpreților este, desigur, exercițiul consecutiv complet, în care studenții trebuie să redea segmente de conținut în timp ce li se permite și chiar sunt încurajați să ia notițe. Interpretariatul consecutiv poate fi considerat un proces în două faze, în care interpretul înțelege mesajul înainte de a formula un răspuns. Acest lucru se datorează faptului că forma lingvistică a unui mesaj dispare din memorie în doar câteva secunde, fiind înlocuită de elementele de conținut reziduale. Dimpotrivă, în cazul interpretariatului simultan, interpretul se poate concentra pe elementele verbale, din cauza timpului scurt dintre momentul percepției și momentul producției. Interpretariatul simultan poate funcționa parțial la nivelul identificării cuvintelor, fără o înțelegere în profunzime, ceea ce este imposibil în cazul interpretariatului consecutiv. Luarea de notițe în timpul interpretariatului consecutiv este extrem de utilă, aceste informații putând funcționa drept declanșatori de conținut, chiar dacă, din nou, folosirea lor întârzie actul vorbirii. Dacă notițele sunt luate corect, adică ele se referă la simboluri, denumiri, idei etc., ele pot ajuta la redarea conținutului.

Valoarea interpretariatului consecutiv în timpul formării este dată de faptul că studenții își îmbunătățesc competențele de analiză și reformulare a conținutului, pe lângă utilitatea sa ridicată ca instrument de diagnosticare. Prin interpretariat consecutiv, studenții își demonstrează competențele lingvistice și de înțelegere, în timp ce interpretariatul simultan estompează punctele slabe sau punctele forte, rezultatul putând fi influențat de alți factori.

Faza 3: Interpretariatul simultan și consecutiv

Interpretariatul simultan este considerat atât de studenți, cât și de formatori drept punctul culminant al formării interpreților. Ținând cont de faptul că această tehnică este studiată și practică după interpretariatul consecutiv, studenții dispun deja de competențele tehnice esențiale, ceea ce îi ajută să le asimileze mai bine pe cele noi. Practica arată că trecerea de la interpretariatul consecutiv la cel simultan este relativ dificilă, întrucât în cazul interpretariatului consecutiv sarcina cognitivă este redusă – interpretul își poate stabili propriul ritm și se axează doar pe luarea de notițe – în timp ce în cazul interpretariatului simultan, sarcina cognitivă este semnificativă – interpretul trebuie să urmeze ritmul vorbitorului și să lucreze practic cu două limbi în același timp.

3. Importanța inteligenței emoționale în educarea interpreților

Analizând importanța inteligenței emoționale, ne propunem să recunoaștem și să răspundem nevoilor educatorilor și studenților deopotrivă. Inteligența emoțională se referă la capacitatea de a recunoaște și gestiona emoții personale, dar și emoțiile altora. Termenul „intelență emoțională” a fost introdus în anul 1990 de psihologii Jack Mayer și Peter Salovey (Salovey și Meyer 1990: 10), însă a devenit cunoscut după succesul cărții lui Daniel Goleman *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*, publicată în 1995. Daniel Goleman definea inteligența emoțională sau „EQ”-ul drept „capacitatea de a ne recunoaște propriile sentimente și pe cele ale celorlalți, de a ne motiva, de a ne gestiona bine emoțiile în propria persoană și în propriile relații” (Goleman 1998: 317) (traducerea autorului).

În sensul său tradițional, educația subliniază consolidarea unor competențe cognitive precum achiziția de cunoștințe, apelarea la cunoștințe și aplicarea lor pentru o mai bună înțelegere a lumii, pentru a raționa și a găsi soluții la probleme. Capacitatea de a folosi aceste competențe poate fi măsurată prin „teste de inteligență” care indică un coeficient de inteligență sau un IQ. Cu cât aplicăm mai bine aceste competențe, cu atât va fi mai mare IQ-ul nostru, acesta fiind un factor

semnificativ în măsurarea succesului educațional. Totuși, contează ceea ce se întâmplă după finalizarea studiilor. Deși IQ-ul reflectă performanțele școlare ale unui student, el nu oferă informații despre randamentul acestuia în viața reală. De cele mai multe ori, IQ-ul este un indicator destul de puțin fiabil în ceea ce privește capacitatea oamenilor de a interacționa cu alții, de a avea bune rezultate profesionale și de a putea face față unor provocări cotidiene în continuă schimbare (Sternberg 1985; Wagner 1997).

S-a afirmat că din formula performanței umane lipsește un alt element care ne împiedică să înțelegem de ce unii oameni au succes din punct de vedere profesional, iar alții nu fără a avea vreo legătură cu nivelul de inteligență cognitivă. De când există inteligența cognitivă, psihologii au încercat să identifice predictorii suplimentari ai diferitelor tipuri de performanță. Pornind de la lucrările sale în domeniul „inteligenței sociale”, Edward Thorndike (1920) a făcut una dintre primele încercări înregistrate de psihologi de a evidenția acești predictorii. De asemenea, trebuie spus că această căutare a componentei absente din formula performanțelor umane a fost prezentă și în alte domenii științifice, chiar dinaintea secolului al XX-lea. În 1872, Charles Darwin a publicat prima lucrare științifică privind ceea ce se cunoaște în prezent sub numele de „inteligență emoțională-socială” sau, pur și simplu, „inteligență emoțională” (IE), cum se numește cel mai des astăzi.

În ceea ce privește tema lucrării de față, care se referă la educarea inteligenței emoționale a interpreților, se impun mai multe întrebări:

1. Ce înseamnă ca interpreții să aibă inteligență emoțională?
2. Este important ca interpreții să aibă inteligență emoțională?
3. Îi putem educa pe interpreți să fie inteligenți din punct de vedere emoțional?

Pare evident că persoanele inteligente din punct de vedere emoțional și social se pot înțelege și exprima cu mai multă eficiență, îi pot înțelege și pot interacționa mai ușor cu alții, sunt mai capabile să facă față solicitărilor cotidiene. Această capacitate se află într-o strânsă legătură cu capacitatea de conștiință emoțională, cu capacitatea de a înțelege în mod constructiv punctele forte și punctele slabe, precum și de a comunica sentimente într-o manieră non-distructivă. În plus,

inteligența emoțională și socială înseamnă să fii conștient de sentimentele și necesitățile altor persoane, să poți crea și stimula relații de cooperare, pozitive și satisfăcătoare.

În lumina complexității emoționale și cognitive impuse de interpretariat, interpreții cu inteligență emoțională sunt mai bine pregătiți să facă față unor provocări personale, sociale și de mediu, să se confrunte cu situațiile imediate și să rezolve probleme cu caracter interpersonal.

Astfel, competența emoțională este complexă, iar în cazul interpreților fiecare competență apare integrată în contextul social, care include valori culturale. Cele opt subcompetențe ale competenței emoționale pe care trebuie să le dezvolte interpreții sunt:

- Conștientizarea stării emoționale, inclusiv posibilitatea de a experimenta emoții multiple. Un expert poate fi conștient că nu este conștient de emoții, acest lucru datorându-se neatenției selective – o competență secundară foarte valoroasă pentru interpreți, întrucât îi ajută să-și canalizeze atenția profesională.
- Capacitatea de a discerne și înțelege emoțiile celorlalți, pornind de la indicii situaționale cu un anumit grad de convenție culturală în ceea ce privește semnificația emoțională.
- Capacitatea de a folosi un anumit vocabular al emoțiilor. La niveluri mai avansate, această subcompetență se traduce în capacitatea de a identifica mesaje culturale care conectează emoțiile cu responsabilitățile sociale.
- Capacitatea de implicare empatică și simpatică în experiențele emoționale ale altora.
- Înțelegerea că stările emoționale interioare nu au întotdeauna un echivalent în expresiile exterioare, atât la nivel individual, cât și general. În circumstanțe mai avansate, persoanele înțeleg că alte persoane pot fi influențate de comportamentul lor emoțional-expresiv.
- Capacitatea de a face față unor emoții aversive și unor situații stresante folosind strategii de autoreglare care educă presiunea unor astfel de stări emoționale și conduc la strategii eficiente de rezolvare a problemelor.

- Înțelegerea faptului că natura relațiilor depinde de felul în care sunt comunicate emoțiile într-un grup sau într-o relație.
- Capacitatea de autoeficiență emoțională, prin care interpreții înțeleg că experiența lor emoțională este valoroasă și în perfect acord cu convingerile lor morale.

4. Formarea interpreților la Universitatea din Craiova

Pe măsură ce comunicarea, în diferitele sale forme, devine din ce în ce mai importantă pentru societatea noastră, barierele lingvistice și culturale trebuie abordate cu mai multă deschidere și atenție. Serviciile lingvistice profesionale au misiunea de a intermedia transferul de sens dincolo de aceste frontiere, iar cadrele didactice și piața muncii au obligația de a găsi modalități de realizare a acestui obiectiv comun. Prin urmare, nu trebuie să ne surprindă faptul că formarea interpreților în România prezintă un interes din ce în ce mai mare pentru furnizorii și beneficiarii de formare.

Cu toate acestea, în pofida caracterului specific al mediului actual, puternic influențat de globalizare, mediatorii lingvistici profesionali – atât interpreți, cât și traducători – se formează academic în contexte instituționale definite de factori politici, culturali, legislativi și de ocupare a forței de muncă la nivel local.

Programul de studii în domeniul traducerii și interpretării (a fost fondat în 1998 în cadrul Facultății de Litere a Universității din Craiova, oferind o dublă specializare, în limbile engleză și franceză.

Formarea studenților urmează un model liniar, conform căruia formarea în domeniul traducerii precedă formării în domeniul interpretariatului. La baza acestui model stă ideea că experiența dobândită de studenți în traducere va contribui la crearea unei baze de date terminologice și a instrumentelor lingvistice esențiale, precum și la dezvoltarea competențelor necesare pentru interpretariat.

Cursurile și seminariile dedicate interpretariatului simultan și consecutiv sunt programate pentru anul terminal al programului de licență – al treilea an de studiu – și sunt distribuite în mod egal pentru cele două limbi:

- limba franceză – primul semestru (două ore de curs/săptămână + două ore de seminar/săptămână);

- limba engleză – al doilea semestru (două ore de curs/săptămână + două ore de seminar/săptămână).

Adaptarea planului de învățământ la solicitările interpreților vizează maximizarea șanselor absolvenților de a-și găsi un loc de muncă și de a obține performanțe satisfăcătoare. Obiectivele sunt:

a. Alinierea formării academice la cerințele pieței muncii, astfel cum se reflectă în specializări asociate sectorului serviciilor, precum sectorul public/guvernamental, privat, juridic, medical și al asistenței sociale.

b. O mai bună utilizare a resurselor: a cadrelor didactice, a echipamentelor și materialelor existente, precum și buna gestionare a timpului dedicat activităților de formare.

Figura 1: Structura programului de licență în domeniul Traducerii în cadrul Universității din Craiova

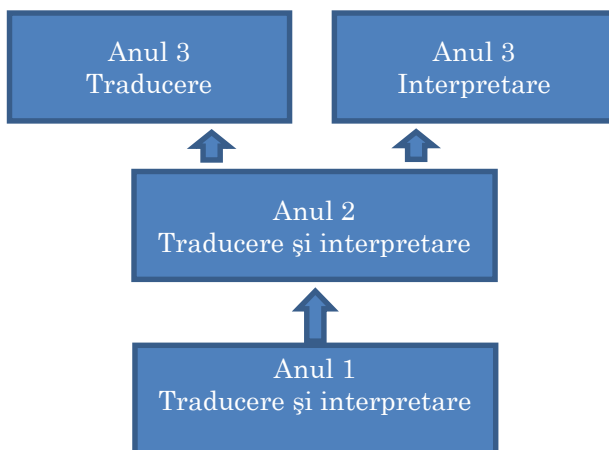
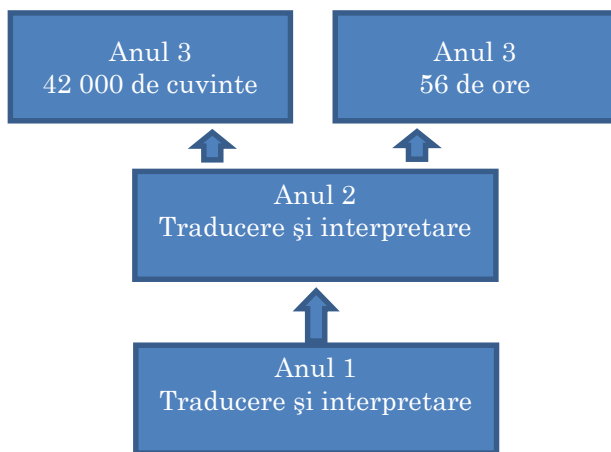


Figura 2: Numărul de cuvinte traduse și de ore de interpretariat în anul al III-lea al programului de licență în domeniul Traducerii în cadrul Universității din Craiova



c. Dimensiunea interculturală a formării interpreților.

d. Formarea interpreților în folosirea tehnologiei, înainte de, în timpul și după realizarea activităților de interpretariat: continua schimbare a rolului tehnologiei, cu formele sale hibride, precum video conferințele, programele de recunoaștere vocală, interpretariatul de știri, voice-over-ip etc.

Pentru a răspunde acestor provocări, formatorii de interpreți țin cont de următoarele aspecte:

- Planul de învățământ se adaptează constant la noile realități economice, culturale, tehnologice;
- Performanțele studenților sunt evaluate constructiv în toate fazele formării lor academice;
- Mediul academic și instituțional este optimizat, pentru a permite accesul studenților la tehnologie, inovare, tehnici de pregătire și competențe pedagogice solide.

Per ansamblu, scopul acestor măsuri este acela de a-i ajuta pe studenți să își obțină rapid și eficient competențele.

5. Competențe cheie dezvoltate de programul în domeniul traducerii

- Comunicarea eficientă în două limbi, engleză și franceză, într-o gamă variată de contexte profesionale și culturale, prin folosirea registrelor adecvate și a variației lingvistice în vorbire și scriere (nivel de competență B2-C1 în ambele limbi);
- Tehnici adecvate de traducere și mediere lingvistică, atât în formă scrisă, cât și în formă orală, din engleză/franceză în română și invers, în domenii de interes general sau semi-specializate;
- Utilizarea adecvată a resurselor tehnice (programe, aplicații, baze de date electronice, arhive etc.) pentru căutarea de informații, editare și revizie;
- Negociere și mediere lingvistică și culturală în limbile română, engleză și franceză;
- Comunicare profesională și instituțională și analiza comunicării eficiente în română, engleză și franceză.

6. Competențe transversale dezvoltate în cadrul programului

- Capacitatea de a lucra în echipă;
- Capacitatea de a comunica în scris sau verbal în limba maternă sau în limba străină;
- Utilizarea eficientă a resurselor TIC;
- Capacități de rezolvare a problemelor și de luare a deciziilor;
- Toleranța și respectul pentru diversitatea culturală;
- Învățarea autonomă;
- Inițiativa și spiritul antreprenorial;
- Deschiderea față de învățarea pe tot parcursul vieții.

Pentru a testa relevanța competențelor transversale, douăzeci de studenți și absolvenți ai programului au fost invitați să răspundă unui chestionar privind competențele pe care ar dori să le îmbunătățească, pe o scară de la 1 la 5. Rezultatele obținute au fost următoarele:

Competența	Rezultatul
Lucrul în echipă	3,6
Curiozitatea intelectuală	4,1
Inteligența emoțională	4,3
Memoria și reținerea	4,5
Luarea de notițe	4,5
Gestionarea stresului	4,8

Rezultatele acestui chestionar arată că studenții sunt mai conștienți de importanța competențelor transversale, pentru a fi mai bine pregătiți pentru piața muncii. Noul mix de competențe cerut de societatea modernă implică niveluri superioare de cunoaștere și de competențe, expertiză și creativitate.

BIBLIOGRAFIE

- Anderson, R. B. W. (1976). „Perspectives on the role of interpreter”. In R. W. Brislin (Ed.), *Translation: Applications and research* (pp. 208–228). New York: Gardner Press.
- Baigorri-Jalon, J. (1999). „Conference interpreting: From modern times to space technology”. *Interpreting*, 4(1), 29–40.
- Barik, H. C. (1969). *A study of simultaneous interpretation*. Unpublished doctoral dissertation. Chapel Hill: University of North Carolina.
- Benjamin, W. (1992). „The task of the translator” (Traducere de H. Zohn). In R. Schulte & J. Biguenet (eds.), *Theories of translation: An anthology of essays from Dryden to Derrida* (pp. 71–82). Chicago & Londra: The University of Chicago Press.
- Bowen, M. (1995). „Interpreters and the making of history”. In J. Delisle & J. Woodsworth (Eds.), *Translators through history* (pp. 245–273). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. UNESCO Publishing.
- Cherniss, Cary and Goleman, David (2001). *The Emotionally Intelligent Workplace*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

- Delisle, J., & Woodsworth, J. (Eds.). (1995). *Translators through history*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. UNESCO Publishing.
- Gaiba, F. (1998). *The origins of simultaneous interpretation: The Nuremberg trial*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Gerver, D. (1971). *Aspects of simultaneous interpretation and human information processing*. Teză de doctorat nepublicată, Oxford University.
- Gile, D. (1994). „Opening up in interpretation studies”. In M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker, & K. Kaindl (Eds.), *Translation studies: An interdisciplinary* (pp. 149–158). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Grice, H. P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge și Londra: Harvard University Press.
- Moser-Mercer, B. (1997). „Process models in simultaneous interpretation”. In C. Hauenschild & S. Heizmann (Eds.), *Machine translation and translation theory* (pp. 3–17). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Oleron, P. & Nanpon, H. (1965). „Recherche sur la traduction simultanée”. *Journal de psychologie normale et pathologique*, 62(1), 73–94.
- Paneth, E. (1957). *An investigation into conference interpreting (with special reference to the training of interpreters)*. Disertație de masterat nepublicată, University of London.
- Pöchhacker, F. (2004). *Introducing interpreting studies*. Londra & New York: Routledge.
- Salovey, Peter and Mayer, John D. (1990). *Emotional Intelligence, Imagination Cognition, and Personality*, Volume 9, No. 3. Amityville, New York: Baywood Publishing Co.
- Sawyer, D. B. (2004). *Fundamental aspects of interpreter education: Curriculum and assessment*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Setton, R. (1999). *Simultaneous interpretation: A cognitive-pragmatic analysis*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

REZUMAT

Studentii din ziua de astăzi trebuie să fie dotați cu competențe noi și actualizate față de generațiile anterioare; din acest motiv, competențele transversale precum spiritul de inițiativă, lucrul în echipă și competențele digitale sunt fundamentale pentru a reuși în învățământul superior și pe piața modernă a muncii. Astfel, pentru un program de învățământ în Traducere și interpretare a devenit o prioritate să îi ajute pe studenți să dobândească, pe lângă competențe-cheie, competențe și cunoștințe specifice care să le permită să rezolve tipurile de probleme ce apar în domeniul lor de activitate.

Documentul de față va detalia unele dintre competențele transversale dezvoltate în mod specific de cursurile de interpretare, precum competențele de dezvoltare personală (capacitatea de a face mai multe lucruri în același timp, gândirea critică, încrederea în propria persoană etc.), competențele analitice (înțelegerea și analiza, percepția structurilor, căutarea de date etc.) și competențele de comunicare (vorbirea în public, competențele de memorare pe termen scurt, tehnicile de luare a notițelor etc.). Se va analiza îndeaproape modul în care se pot folosi aceste competențe în interpretariatul comunitar, ca domeniu relevant în contextul unui interes politic sporit pentru incluziunea socială și accesul echitabil la servicii publice, în lumina creșterii actuale a migrației economice în unele țări europene. Având în vedere contextul personal în care își desfășoară activitatea interpretul comunitar, rolul său trebuie să fie recunoscut și reevaluat în întregime.

Legitimarea cursurilor de limba engleză în context geografic: aplicarea competențelor trans-curriculare și transversale

PATRICK MURPHY *

1. Introducere

Articolul de față pornește de la provocările cu care se confruntă limba engleză, ca disciplină școlară, în învățământul actual, punând accentul pe activitățile trans-curriculare și pe învățarea în context geografic. În acest articol vom folosi predarea limbii engleze ca disciplină de referință, însă principiile sale se aplică predării și învățării unei limbi străine în general. Articolul arată în ce fel geocaching-ul, ca activitate ce nu este concepută și gândită special pentru educația formală, poate constitui un instrument ce generează în mod natural o interacțiune integrată și semnificativă între predarea în clasă și predarea în context geografic, între obiectivele din planul național de învățământ din Norvegia și lumea din afara zidurilor clasei. Per ansamblu, este o lume care înglobează învățarea în context geografic local și internațional prin

* Nesna University College, Norvegia. E-mail: patrickm@hinesna.no

folosirea de texte intercomunicative multimodale. Punctul de pornire al activității de teren și al cercetării autorului se referă la limba engleză ca limbă străină, deși geocaching-ul, ca instrument și metodă, se poate folosi și pentru alte discipline școlare. Articolul de față se bazează pe cercetări și dezvoltări în curs, axate pe interacțiunea dintre teorie și practică în învățământul obligatoriu și în formarea pedagogică.

Geocaching-ul este o activitate în aer liber care combină orientarea geografică și căutarea de comor, GPS-ul înlocuind hărțile tradiționale și busola. Participanții – geocacherii – navighează către un set de coordonate GPS, încercând să găsească geocache-ul (un recipient de dimensiuni variabile, numit în continuare cache). Geocaching-ul s-a transformat rapid într-o activitate de nivel mondial după ce, în anul 2000, președintele american Bill Clinton a desființat așa-numita Disponibilitate selectivă, o interferență asupra semnalelor PGPS disponibile public (GPS.gov 2014). Termenul *geocaching* combină cuvintele *geo* (pământ) și *cache* (un ascunziș temporar). În zilele noastre, numărul de cache-uri din întreaga lume a depășit cifra de 2,5 milioane, fiind căutate de peste 6 milioane de geocacheri (Geocaching.com). Pentru a maximiza potențialul geocaching-ului ca metodă, trebuie analizate îndeaproape 1) spațiul de învățare și 2) producția de cunoștințe prin texte intercomunicative multimodale.

În mod tradițional, dobândirea cunoștințelor de către elev și reproducerea lor, la nivelul obiectivelor de învățare, erau limitate la cei patru pereți ai sălii de clasă, avându-i drept public pe profesor și/sau pe colegii de clasă. Elevii primesc cunoștințe introduse în clasă prin manuale, cu ajutorul profesorului și prin experiențe în afara clasei sub forma călătoriilor, a familiei, a prietenilor și a internetului. În majoritatea cazurilor, testarea cunoștințelor elevului prin măsurarea gradului de atingere a obiectivelor de învățare și competență are loc în interiorul clasei, acolo unde se desfășoară activități pentru a respecta planurile de învățământ și cerințele profesorului. Pe scurt, elevul produce în special pentru profesor, având motivația de a primi recunoaștere printr-un feedback pozitiv și note. Pătrunderea în mediul local, în afara peretilor clasei, cu ajutorul învățării în context geografic, distruge acest ciclu al achiziției și prezentării cunoștințelor în interiorul sălii de clasă.

Termenul „învățare în context geografic” poate fi definit pur și simplu drept „o metodă de a localiza și a folosi spații de învățare care conduce la o învățare relevantă și realistă” (Kartiskolen.no). Profesorii cu experiență vor recunoaște în mod natural acest concept și utilizarea sa, fiindcă folosesc de mai mulți ani astfel de metode. Friluftsrådet (Friluftsråd.no) și Arne Nicolaisen Jordet (Jordet 2010) au descris acest concept și sunt buni promotori ai unei utilizări consolidate și sistematice a învățării în context geografic sau a învățământului în aer liber.

Planul național de învățământ Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet 2006), numit în continuare LK06, nu legitimează învățarea în context geografic menționând-o în mod explicit. Termenul este folosit o singură dată în LK06. O căutare pe site-ul de internet al Direcției pentru educație din Norvegia și în LK06 generează un singur rezultat, la rubrica „Norme pentru disciplina opțională Natură, mediu înconjurător și viață în aer liber”, iar aici doar la subcapitolul „materiale auxiliare”. Totuși, LK06 își manifestă automat deschiderea față de învățarea în context geografic, de exemplu:

Totuși, profesorii nu sunt numai instructori, consilieri și modele pentru copii. Ei trebuie să lucreze și cu părinții, cu alți specialiști și cu autoritățile, acestea constituind elemente esențiale ale mediului educațional mai amplu al școlii. Totodată, una dintre principalele misiuni ale școlii este aceea de a asigura un mediu favorabil pentru creștere și învățare. Profesorii buni sunt deschiși și sunt obișnuiți să implice părinții, firmele și organizațiile locale, în beneficiul școlii (Utdanningsdirektoratet 2006: 26) (traducerea autorului).

Învățarea în context geografic vizează conectarea teoriei și a dobândirii de cunoștințe din sala de clasă convențională cu lumea reală din afara acesteia. Acest demers reprezintă, în esență, o contextualizare a disciplinelor. Definiția dată de Jordet (Jordet 2010) și Friluftsrådet (Friluftsråd.no) este una în care învățarea în context geografic se confundă cu apropierea față de școală. Dacă această definiție stă la baza tuturor disciplinelor școlare, limba engleză va întâmpina dificultăți în a-și găsi locul într-o situație de învățare contextualizată dorită. Pentru a

atinge obiectivul unei situații contextualizate de învățare pentru limba engleză, trebuie extinsă definiția învățării în context geografic dincolo de proximitatea imediată a școlii. Contextualizarea dorită impune definirea „contextului geografic” drept unul sau mai multe contexte din întreaga lume vorbitoare de limbă engleză.

Ieșirea în proximitatea imediată reprezintă, din numeroase puncte de vedere, un aspect pozitiv, însă, atât timp cât profesorul este cel care evaluează rezultatul, pereții clasei au fost pur și simplu deplasați în lumea exterioară, în loc să fie distruși. Spațiul de învățare va fi extins, desigur, însă autorul ar dori să se deplaseze de la elevii care „comunică în timp ce interacționează în lume” (Jordet 2010: 84) la elevi care comunică cu lumea. Atât timp cât predarea și învățarea se desfășoară în cadrul școlii ca instituție, ideea este ca participanții din sala de clasă să fie scoși în societatea la nivel larg. Acești participanți interacționează în societatea locală, dar nu neapărat cu societatea locală. Sunt dobândite competențe, dar nu neapărat dialogul și comunicarea cu lumea din afara clasei.

Disciplina Limba engleză este, la fel ca alte limbi, un instrument de comunicare ce trebuie învățat și exersat pentru a comunica cu cei care nu au aceeași limbă maternă și care dețin o anumită competență lingvistică în limba engleză. În școlile norvegiene, limba engleză se învață și se exersează în principal în sala de clasă, nefiind nici pe departe un instrument real și util pentru participanți, întrucât limba comună de comunicare în acest spațiu este limba norvegiană. Doar atunci când se iese din sala de clasă și din școală se poate vorbi despre o valoare autentică a limbii ca instrument comunicativ. Este important să interacționăm cu și într-o lume dinamică, internațională. O soluție clară este aceea ca elevii și profesorul lor de engleză să iasă din sala de clasă și să abordeze direct lumea exterioară, ca o analogie a „distrugerii celui de-al patrulea perete” în teatru (Bell 2008: 203). Scena de teatru poate fi considerată o platformă comunicativă, în care actorii sunt prinși într-un spațiu asemănător sălii de clasă tradiționale, cel de-al patrulea perete fiind fereastra – sau bariera, dacă doriți – către public și lumea din exterior.

Întrucât activitățile trans-curriculare reprezintă un obiectiv dorit al învățământului zilelor noastre, disciplina Limba engleză se confruntă cu noi provocări. Activitățile trans-curriculare nu sunt noi în educație, iar limba engleză a fost implicată în astfel de activități, cu diferite grade de succes. Unii au considerat-o exclusiv un instrument de traducere, în sensul că cea mai mare parte a producției scrise a elevilor poate fi tradusă în limba engleză. Având un astfel de alibi academic pentru activități extracurriculare, limba engleză a reprezentat în cea mai mare parte un factor – nu o forță motrice – a activităților extracurriculare cu referire la alte discipline. Acest lucru este și mai evident în cazul învățării în context geografic. Folosind proximitatea școlii ca spațiu de învățare, discipline precum științele sociale, istoria, geografia, arta și meșteșugurile și educația fizică pot fi contextualizate, ceea ce nu se întâmplă și în cazul limbii engleze. Neavând o contextualizare în învățarea într-un context geografic, disciplina se va deplasa, în cadrul activităților trans-curriculare, către metoda traducerii gramaticale, ceea ce va reprezenta un regres pedagogic și metodologic. Metoda traducerii gramaticale nu mai este îmbrățișată aproape deloc de profesorii zilelor noastre, după cum arată Richards și Rogers:

Deși se poate spune că metoda traducerii gramaticale încă este folosită la nivel larg, ea nu are susținători. Nu există teorie pentru această metodă. Nu există literatură care să o argumenteze sau să o justifice, care să încerce să o coreleze cu aspecte de lingvistică, psihologie sau teorie educațională (Richard & Rogers 2001: 7) (traducerea autorului).

Noua gândire și dezvoltare pedagogică presează în mod inconștient și neintenționat spre includerea limbii engleze într-un context căruia ea îi aparține în mod natural, doar cu scopul de a îndeplini obiectivele generale ale învățării în context geografic? Aceasta este una dintre provocările cu care se confruntă Limba engleză în învățarea în context geografic și în activitățile trans-curriculare. Acesta este pasul de la interacțiunea în lume la interacțiunea cu lumea, scopul principal al utilizării geocaching-ului ca metodă.

2. De la consumul de cunoștințe la producția și comunicarea de cunoștințe

Mediul închis de învățare din clasa tradițională face ca elevii să fie consumatori de cunoștințe, iar dacă analizăm taxonomia învățării propusă de Bloom (1956), vom vedea că se recomandă ca elevii să aibă cunoștințe mai ample și mai aprofundate, nu să fie simpli consumatori de cunoștințe. Este important ca, în cazul învățării în context geografic și al clasei extinse, elevii să își demonstreze competența devenind producători de cunoștințe. Autorul recunoaște că, producând cunoștințe – în antiteză cu reproducerea cunoștințelor consumate – pentru profesor și pentru reacția acestuia, se face un pas în direcția corectă, însă acest lucru tot nu reușește să demonteze mediul închis de învățare caracteristic unei clase tradiționale. Pentru ca elevii să poată fi considerați producători de cunoștințe, este important ca aceste cunoștințe să devină disponibile în afara clasei tradiționale și a participanților săi. Pentru disciplina Limba engleză acest lucru se poate realiza cu ajutorul textelor intercomunicative; acest din urmă termen este propus de autor și nu a fost găsit folosit ca atare în altă sursă.

La o privire de ansamblu, dezvoltarea gândirii și metodelor didactice în limba engleză în Norvegia pare să fi evoluat de la metoda traducerii gramaticale, cu ajutorul textelor autentice și multimodale, la învățarea bazată pe probleme. Această tendință de evoluție este generală, iar disciplina Limba engleză nu se diferențiază de altele din acest punct de vedere. Textele autentice sunt folosite din ce în ce mai frecvent în predarea limbii engleze începând cu anii 1970 și, prin natura lor, ele reprezintă un element al concentrării pe o clasă extinsă: utilizarea de materiale și resurse din afara clasei, care nu sunt produse avându-l pe elev (elevul norvegian) ca public țintă principal. Ținând cont de utilizarea învățării în context geografic în școlile norvegiene, textele autentice și utilizarea tradițională a acestora nu reușesc să deplaseze granițele sălii de clasă: de regulă, textele autentice sunt aduse în clasă dintr-o lume contextualizată, însă au fost decontextualizate rămânând în sala de clasă.

Textele multimodale, în forma lor cea mai simplă, fac parte din patrimoniul nostru literar, fiind prevăzute cu mai multe sau mai puține

ilustrații, în diferite moduri. Un exemplu în acest sens îl constituie cărțile pentru copii, care sunt de obicei ilustrate, proporția dintre ilustrații și text schimbându-se odată cu competența de vocabular și de lectură a copilului. Alte tipuri de texte multimodale sunt ilustrațiile care vin în completarea unui text, de obicei graficele. Elevii nu sunt doar consumatori de texte multimodale, ci, în mare măsură, au produs astfel de texte realizând activități scrise ilustrate și chiar prin descrierea unui obiect vizual în principiu bidimensional. Odată cu dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor, textele multimodale sunt recunoscute, în zilele noastre, drept fișiere audio și video integrate sau cel puțin drept legături la acestea prin adrese URL și coduri QR. Prin utilizarea acestor noi instrumente digitale în scopul producerii de texte multimodale, se stabilește un contact cu lumea exterioară; legăturile și fișierele integrate sunt aduse în clasă din exterior în permanență. Acest contact cu lumea exterioară este unul unidirecțional, întrucât achiziția de informații și surse funcționează ca un monolog dinspre lume, înspre clasă. Există profesori și elevi care comunică înapoi cu lumea prin diferite canale, însă acest lucru poate comporta provocări și obstacole din punctul de vedere al intimității și al protecției datelor, un aspect ce nu va fi dezbătut aici. Dezvoltarea textului multimodal va putea reflecta ceea ce se poate numi clasa extinsă sau spațiul de învățare în context geografic.

Care este următorul pas după textul multimodal al zilelor noastre, care aduce în sala de clasă lumea exterioară? Prin propriile sale activități de predare la Nesna University College, Kristen Videregående Skole Nordland, dar și prin inițierea unei serii de proiecte în școli locale și regionale, autorul a folosit o formă de text care a evoluat din textul multimodal tradițional și încearcă să comunice cu lumea din afara celor patru pereți ai clasei: textul multimodal intercomunicativ. Un text intercomunicativ este un text prin care elevul din școală, prin textul său, creează o dorință și o nevoie de interacțiune între elev și participanții din lumea exterioară clasei. Un astfel de text multimodal se creează în clasă și se folosește ca instrument pentru o comunicare reală cu lumea din afară, folosind de exemplu geocaching-ul.

Întrebarea „Care sunt caracteristicile comunicării în afara sălii de clasă?” este o provocare de actualitate (Jordet 2010: 85). Jordet descrie elevii, și parțial profesorul, în rândul colegilor lor. Jordet descrie în mod corect activitățile de interacțiune la nivelul grupului în afara sălii de clasă: „Ei [elevii] nu vor mai comunica despre lume, ci vor comunica acționând în lume” (Jordet 2010: 84). Comunicarea elevilor cu lumea nu este un subiect de interes în descrierea formelor de comunicare făcută de Jordet. Nu dorim să criticăm nici pe departe activitatea lui Jordet, ci mai degrabă să îi recunoaștem lucrările în domeniul învățării în context geografic și în aer liber. Autorul dorește să facă un pas în plus față de spațiul de învățare în context geografic local, iar obiectivul natural al comunicării elevilor este „lumea din afara școlii”.

În scopurile predării și învățării, comunicarea în sala de clasă a fost deseori asociată cu conversația. În Norvegia, aceasta se numește „den gode samtale” („o bună conversație”), făcând trimitere la cartea lui Helge Svare cu același titlu (Svare 2006). Această formă de comunicare prin conversație este sincronică, ceea ce este ideal atunci când și profesorul, și elevul se află în aceeași încăpere în același timp. Dacă se dorește să se asigure comunicarea între elevi și, posibil, restul lumii din afara școlii, comunicarea sincronică nu este practică sau ușor de realizat.

3. Geocaching-ul

Geocaching-ul ca metodă se opune manualelor tradiționale și altor materiale produse pentru învățarea în sala de clasă, care nu sunt dezvoltate în mod automat pentru o utilizare pedagogică sistematică. Geocaching-ul se poate împărți în două categorii principale de activități: 1) geocaching-ul activ și 2) geocaching-ul pasiv². În articolul de față vom discuta doar despre geocaching-ul activ. În linii mari, se poate spune că geocaching-ul activ poate coincide (parțial) cu învățarea în context geografic în proximitate, iar geocaching-ul pasiv coincide parțial cu învățarea în context geografic pentru disciplina Limba engleză, dar nu numai. Articolul de față se va referi doar la geocaching-ul activ.

² Termenii sunt definiți și folosiți de autor și nu au fost găsiți ca atare în altă sursă.

Geocaching.com este sursa principală de informații despre geocaching. Aici utilizatorii se pot înregistra, pot găsi informații privind toate aspectele activității, pot alege cache-uri pe care și-ar dori să le găsească și pot înregistra noi cache-uri și instrumente de călătorie. Pentru a participa la geocaching, trebuie să înțelegi un text scris astfel încât să localizezi un cache. Trebuie urmate instrucțiunile și informațiile despre geocaching.com, trebuie citite și înțelese instrucțiunile și indiciile pentru un anumit cache și trebuie valorificate informațiile generale referitoare la spațiul respectiv, dacă este nevoie. Textele de pe geocaching.com sunt multimodale în sensul tradițional, conținând elemente din diferite genuri și medii. Pe lângă textul pur, aici puteți găsi fotografii, ilustrații, grafice, jurnale și provocări matematice. Unul dintre obiectivele dezvoltării de metode pedagogice pentru învățarea în context geografic și clasa extinsă constă în demolarea barierelor sălii de clasă, astfel încât elevii să nu mai fie doar consumatori de cunoștințe, ci producători de cunoștințe. Geocaching-ul protejează rolul tradițional al elevului, acela de consumator de cunoștințe, însă facilitează îndeosebi producerea de cunoștințe. Plasând și publicând un cache (ceea ce în continuare vom numi *implementare*), elevii au mână liberă să prezinte un spațiu sub formă de text și imagini. Se pot face și trimiteri la fișiere audio sau video folosind legături tip hyperlink și/sau coduri QR.

Geocaching-ul activ se referă, probabil, la principalele aspecte asociate geocaching-ului. Este vorba despre gândirea aflată în spatele acestei activități: scopul este acela de a căuta, a găsi și a înregistra cache-uri. Pe măsură ce geocacherii dobândesc experiență, mulți implementează și înregistrează ei înșiși cache-uri. Provocarea de a învăța să folosești un GPS și de a înțelege cum poți naviga cel mai ușor pe tipuri diferite de terenuri reprezintă în mod automat o bună activitate de învățare, care include o gamă variată de obiective interdisciplinare. În articolul de față, ne vom concentra atenția asupra implementării și afișării de cache-uri și asupra activităților aferente cu texte intercomunicative.

Înregistrarea ca geocacher este gratuită și se face pe site-ul de bază geocaching.com. Geocacherii nu obișnuiesc să se înregistreze cu numele real și își găsesc nume mai mult sau mai puțin fantastice, precum *Team Hydra*, *Cache and Release*, *oopsan* și *Cache & Company*; desigur, numele de utilizator *Johnny Cache* and *Cache 22* au fost luate rapid. Unii geocacheri vor un anumit grad de anonimitate, în timp ce alții afișează fotografiile cu ei și au liste de prieteni, la fel ca pe alte rețele de socializare. Empiric, geocacherii sunt în general deschiși la grupurile școlare active în acest domeniu și, pentru o identificare rapidă, se folosește de regulă numele clasei, de exemplu Clasa a VI-a Nesna³.

4. Implementarea unui cache

Geocacherii înregistrați își pot publica și înregistra propriile cache-uri. Pentru a facilita controlul conținutului într-un context școlar și educațional, se recomandă ca profesorul să creeze un cont în numele studenților. Sunt prezentate criteriile referitoare la ceea ce este permis și ceea ce nu este permis atunci când se publică un cache. Acestea nu vor fi analizate în detaliu, însă ele reprezintă o componentă importantă a procesului pentru studenți. În principiu există două cerințe fundamentale pentru afișarea unui cache: 1) prezentarea unui loc de interes istoric sau 2) prezentarea unui obiectiv sau a unui reper geografic, inclusiv a unui loc cu o panoramă frumoasă sau spectaculoasă.

Plasarea unui cache poate reprezenta o tradițională activitate interdisciplinară, limba engleză având exclusiv o funcție de traducere. Comparativ cu ceea ce s-a apreciat drept o absență a contextualității pentru disciplina Limba engleză în acest domeniu, în cazul de față simpla traducere textuală ajută ca textul să devină intercomunicativ și, astfel, să se realizeze scopul comunicării cu lumea exterioară, pe care lucrul în clasă nu îl atinge cu ușurință. Intercomunicativitatea va avea în special un caracter asincronic, textul elevului generând reacții din partea lumii exterioare în două moduri: 1) textul informează și creează o dorință de

³ *Clasa a VI-a Nesna* a fost folosit ca nume de utilizator de clasa a VI-a de la școala din Nesna, Nordland, Norvegia, atunci când a fost testat geocaching-ul ca instrument, în septembrie 2011.

acțiune fizică (de a găsi cache-ul) și 2) un feedback scris din partea geocacherilor, prin semnarea unui jurnal fizic și a unui jurnal digital. Intercomunicativitatea se confirmă în momentul în care un geocacher înregistrează o descoperire. Geocacherul care implementează un cache este considerat proprietarul cache-ului. Proprietatea implică și responsabilitate; responsabilitatea de a se asigura că se află la locul potrivit, în stare bună și că jurnalele sunt reînnoite când este nevoie. Atunci când se alege un spațiu, există anumite constrângeri geografice, precum distanța față de proprietarul cache-ului. De exemplu, nu se poate înregistra proprietatea asupra unui cache de pe o insulă din Grecia, dacă titularul locuiește în Norvegia. Aria geografică a implementării unui cache va fi în acord cu ceea ce se definește drept contextul geografic local, adică în apropierea școlii. Această proximitate nu poate fi definită printr-un număr de metri sau kilometri, ci se stabilește în funcție de trăsăturile sociale și geografice ale spațiului respectiv. În funcție de locul fiecărui cache, proprietatea și motivația sunt parametri importanți. Cea mai simplă și mai eficientă metodă de a stabili proprietatea constă în a-i lăsa pe elevi să decidă spațiul unde vor implementa geocache-urile. Elevii aleg locurile pe care le consideră importante în comunitatea locală și stabilesc de ce vor să arate geocacherilor fix acele locuri. S-a constatat că elevii aleg locuri despre care știu deja că au o semnificație istorică, acestea fiind frecvent locuri despre care au învățat la școală sau acasă și fiind deseori folosite în învățarea în context geografic. Pe lângă locurile previzibile, de interes istoric, spațiile cele mai interesante sunt probabil cele considerate mici comori de către elevi și geocacheri deopotrivă. Aceste comori sunt descrise în termeni precum cache-ul Haklepphåjen din Lurøy:

Pentru mine, locul cu aceste coordonate este sinonim cu Mjelle⁴. Aici pot sta multă vreme, pot privi orizontul și mă pot bucura de viață. Stai jos și fă și tu același lucru. ⁵

⁴ Trimitere la melodia lui Terje Nielsen *Mjelle* (1974).

⁵ <http://www.geocaching.com/geocache/GC3RGEM_haklepphagen-nord-solvr-rundt-2> data accesării 13 noiembrie 2014.

Spațiul poate fi ales și pentru motive precum „aici am prins primul meu somon”, „aici am avut primul sărut” sau „aici mi-am cunoscut pentru prima oară cel mai bun prieten”. Ținând cont de importanța proprietății și a motivației, se poate împrumuta un slogan din domeniul afacerilor imobiliare: *amplasarea, amplasarea, amplasarea*. În timpul unei prezentări a geocaching-ului la școala Gjerøy⁶, elevii au fost nemulțumiți de faptul că, inițial, autorul fusese invitat de către profesorul lor să prezinte geocaching-ul și potențialul acestei activități doar către cadrele didactice. Văzând interesul manifestat de elevii din școala primară, profesorii au decis să îi implice în geocaching. Aflând despre șansa de a implementa ei înșiși cache-uri, elevii au propus o sumedenie de idei cu privire la amplasare și concepere. Reacția este una reprezentativă pentru școlile vizitate de pe coasta din Helgeland, iar pentru profesor este încurajator să vadă motivația chiar înainte ca misiunea să înceapă efectiv.

Localizarea fiecărui cache cuprinde un set de coordonate GPS, numite deseori nivelul zero sau NZ. Studenții de la pedagogie de la Nesna au implementat în anul 2012 cache-uri în apropierea facultății, încercând diferite idei pe care le-ar putea folosi în viitor cu propriii elevi. Una dintre sugestiile creative, preluată de la alte cache-uri din lume, constă în crearea de sarcini duble, care trebuie rezolvate pentru a găsi coordonatele corecte ale NZ. Aceasta este o bună metodă de a-i motiva pe elevi să conceapă de exemplu sarcini matematice, iar elevii, prin textul lor intercomunicativ, îi vor ajuta pe numeroși geocacheri adulți să își exerseze competențe demult uitate:

NB! Cache-ul NU se află la coordonatele precizate, ci aici:

N 66.11.1?? E 013.01.67?

Coordonata N: Pentru a găsi ultimele două cifre ale coordonatei N trebuie să găsiți lungimea ipotenuzei unui triunghi dreptunghic. Folosiți doar numărul întreg, fără zecimale, pentru a completa partea lipsă a coordonatei N.

⁶ Gjerøy skole se află pe insula Gjerøy din Rødøy, Nordland și are 16 elevi. Școala a fost vizitată la 27 octombrie 2014 în cadrul *Forskningsdagene, Lån en Forsker (Zilele cercetării: Împrumută un cercetător)* din cadrul Nesna University College. Această vizită a condus la testarea geocaching-ului ca instrument și ca metodă în școală.

Conceperea unui cache stimulează competențele logice și tactile. Cache-urile iau diferite forme și dimensiuni, majoritatea putând fi mari ca o cutie de înghețată de doi litri, sau mici, de abia un centimetru în înălțime și diametru, așa-numitele nano cache-uri. Cache-urile pot fi absolut orice, de la o cutie obișnuită de plastic cu un capac, la cutii de filme fotografice de 35 mm, șuruburi false, conuri de brad false și căsuțe de păsări, cutii poștale „nefolosite” și robinete false. Cache-urile se pot cumpăra sau se pot fabrica. Nu e nevoie decât de un recipient cu spațiu pentru cel puțin o foaie mică de hârtie care servește drept jurnal fizic. O parte a efortului implementării și publicării unui cache se referă la conceperea sa; poate ar trebui să fie mai dificil de găsit? Elevii care implementează cache-urile la nivel local trebuie să adapteze, pe lângă conceperea textuală, și amplasarea, dimensiunea, aspectul și dificultatea față de NZ selectat. Aici este nevoie de o gândire practică și logică, diferită de cea impusă în mod tradițional în disciplinele școlare.

Proprietarul unui cache implementează un cache pentru a evidenția un loc într-un anumit scop, iar proprietarul cache-ului dorește să evidențieze acest loc într-o manieră informativă, pentru a releva particularități istorice și/sau de altă natură. Fiecărui cache îi este alocat un website unic sub umbrela geocaching.com, unde proprietarul cache-ului poate scrie ceea ce dorește și poate afișa imagini sub forma unui text multimodal. Textul multimodal nu este o cerință obligatorie, iar unii proprietari de cache-uri doar au descris amplasarea cu parametrii minimi obligatorii, precum longitudinea, latitudinea și dificultatea. Cele mai bune cache-uri nu sunt apreciate doar în funcție de amplasare, ci și de informația din text și de imaginile publicate pe pagina dedicate cache-ului respectiv. Aici, elevii pot fi foarte generoși cu informațiile și ilustrațiile. Ca profesor, am primit de multe ori replica „nu am despre ce să scriu”. Întrucât elevii înșiși aleg amplasarea, în funcție de propria dorință, mai mult sau mai puțin conștientă, acum chiar au despre ce să scrie. Dacă dorește, profesorul poate contribui la procesul și la produsul scrierii, de exemplu specificând lungimea aproximativă a textului, cerințe privind ilustrațiile, găsirea sau compunerea unei poezii adecvate, printre altele. Pentru disciplina Limba engleză, o tehnică bună poate fi o traducere tradițională. Totuși, spre deosebire de traducerea din limba

norvegiană (sau altă limbă maternă) în scopuri practice, textul în limba engleză din descrierea unui cache va fi citit de persoane care nu vorbesc limba norvegiană și, dacă geocacherii vizați dețin anumite competențe de limba engleză, ei se vor baza pe textul în această limbă pentru a ajunge la informațiile pe care dorește să le transmită proprietarul cache-ului. Programele de traducere digitală și on-line reprezintă o posibilitate de a afla conținutul unui text, însă articolul de față nu își propune explorarea acestor instrumente, fiindcă punctul de interes este producția textuală a elevilor. Scopul principal al unui bun text multimodal folosit pentru geocaching este dublu: 1) prezentarea unui spațiu într-o manieră clară și informativă și 2) stimularea și motivarea potențialilor geocacheri să caute cache-ul și, concomitent, să dobândească noile cunoștințe împărtășite de elevi prin textul lor intercomunicativ.

5. Concluzii

Din momentul în care cache-ul este publicat și pus la dispoziția geocacherilor din întreaga lume, textul produs pentru prezentarea cache-ului reprezintă o invitație deschisă. De îndată ce un geocacher este informat că a fost implementat un nou cache sau consideră că respectivul cache merită căutat, se face primul pas către o comunicare reală cu lumea exterioară. Geocaching.com poate comunica apariția unui nou cache prin e-mail sau SMS. Atunci când un geocacher înregistrează o descoperire, acest lucru apare on-line și se realizează o comunicare efectivă între elev și lumea exterioară. Elevul are o nevoie reală de comunicare, el comunică informațiile referitoare la amplasare, iar ulterioarele consemnări ale geocacherilor indică o acțiune inițiată prin textul elevului. Un geocacher poate scrie texte mai lungi atunci când înregistrează electronic o descoperire, unii descriind în detaliu contextul descoperirii cache-ului, vremea și alte experiențe. Mai ales atunci când se primește un feedback de tipul „mulțumesc pentru acest cache”, se constată că activitatea elevilor este apreciată de geocacheri care nu ar fi vizitat locul respectiv dacă elevul nu ar fi amplasat cache-ul fix acolo.

În încercarea de a legitima locul și rolul limbii engleze în învățarea (interdisciplinară) în context geografic, utilizarea geocaching-ului împreună cu instrumentul și metoda textelor intercomunicative poate constitui o contribuție importantă. Alegerea celor două instrumente combinate aici reflectă prin ea însăși interacțiunea dorită, geocaching-ul făcând parte din lumea din afara clasei cu care elevul dorește să interacționeze, iar textul intercomunicativ fiind planificat și creat atât în clasă, cât și în aria de cuprindere a învățării în context geografic. Această metodă de folosire a geocaching-ului ca instrument și canal de producție și publicare a textului intercomunicativ garantează că ceea ce inițial se poate considera o manifestare decontextualizată a disciplinei Limba engleză în învățarea în context geografic devine o contextualizare a textului englez, nu în lumea din afara clasei, ci în interacțiunea cu ea.

BIBLIOGRAFIE

- Bell, E. S. (2008). *Theories of Performance*. University of South Florida: Sage.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Jordet, Arne Nicolaisen (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Damm.
- Richards, J.C., Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching (2nd ed.)*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Svare, Helge (2006). *Den gode samtale*. Oslo: Pax forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Kunnskapsløftet*.
<<http://www.udir.no/Lareplaner/>> data accesării 12 februarie 2015.
- <<http://www.friluftsråd.no/4566.91.Hovedside.html>> data accesării 13 noiembrie 2014 (Friluftsråd.no).
- <<http://www.geocaching.com/>> data accesării 15 februarie 2015 (Geocaching.com).

<http://www.geocaching.com/geocache/GC3M3PQ_octopus-8sirkula>
data accesării 13 aprilie 2015.

<http://www.geocaching.com/geocache/GC3RGEM_haklepphagen-nord-solvr-rundt-2> data accesării 13 noiembrie 2014.

<<http://www.gps.gov/systems/gps/modernization/sa/>> data accesării 13 noiembrie 2014 (GPS.gov 2014).

<<http://www.kartiskolen.no/stedsbasert/>> data accesării 13 noiembrie 2014 (Kartiskolen.no).

REZUMAT

Articolul de față răspunde provocărilor pe care le comportă predarea limbii engleze ca limbă străină, în contextul interesului actual pentru activitățile trans-curriculare, competențele transversale și învățarea în context geografic. Articolul prezintă modul în care geocaching-ul, ca activitate ce nu a fost concepută drept un instrument pedagogic, poate fi folosit drept un instrument ce facilitează interacțiunea semnificativă între actorii procesului școlar, predarea în context geografic și competența de comunicare cu lumea exterioară. Cititorului i se prezintă geocaching-ul drept un instrument de învățare deosebit de puternic. Deși subiectul principal este predarea limbii engleze ca limbă străină, geocaching-ul se poate folosi ca punct de atracție pentru toate disciplinele școlare. Însuși caracterul său flexibil și potențialul de activitate în lumea reală se pretează pentru activități trans-curriculare. Abordarea disciplinelor școlare printr-o activitate în lumea reală arată că, în mod natural, competențele transversale fac parte dintr-o educație completă.

Crearea de resurse lingvistice electronice. Achiziția competențelor transversale de către masteranzi ai Facultății de Litere

CRISTIANA TEODORESCU *

MIHAELA COLHON **

1. Introducere

Sistemele de educație și formare profesională trebuie să ofere o gamă corespunzătoare de competențe, inclusiv competențe-cheie digitale, transversale ori de comunicare într-o limbă străină. Conform Hotărârii nr. 86/24 iunie 2008 a Consiliului Național de Formare Profesională a Adulților, în conformitate cu recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2006/962/CE), *competențele cheie sunt definite ca o combinație între cunoștințe, deprinderi și atitudini adecvate contextului, fiind acele cunoștințe necesare tuturor indivizilor în vederea afirmării și dezvoltării personale, cetățeniei active, incluziunii sociale și angajării.*

* Universitatea din Craiova, România. E-mail: cteodorescu05@yahoo.fr

** Universitatea din Craiova, România. E-mail: mghindeanu@yahoo.com

În acest context, amintim aici și recomandările Parlamentului European și ale Consiliului Uniunii Europene privind *competențele cheie* din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți (2006/962/CE): „în contextul în care globalizarea ridică noi probleme Uniunii Europene, *fiecare cetățean* trebuie să aibă un *set de competențe cheie* care să-l ajute să se adapteze la o lume care evoluează rapid, caracterizată printr-un nivel ridicat de interconexiune” (sublinierea autorului) (<http://eur-lex.europa.eu>).

Competențele cheie sunt în esență transversale și se dezvoltă prin studierea mai multor discipline științifice, nu a uneia singure. Din acest motiv, programele de studii ar trebui concepute ținând în mod explicit cont de această trăsătură.

Proiectul prezentat în articolul de față își propune în principal crearea unei resurse lingvistice trilingve (română, franceză și engleză), iar competențele pe care le vizăm sunt definite după cum urmează:

- competențe cheie – comunicare în limba maternă: abilitatea de a exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii atât oral, cât și în scris, precum și de a interacționa lingvistic într-un mod adecvat și creativ într-o varietate de contexte societale și culturale, în educație și formare;

- competențe cheie – comunicare în limbi străine: în sens general urmează aceleași dimensiuni ale competenței cheie de comunicare în limba maternă; implică, de asemenea, abilitatea de mediere și înțelegere interculturală;

- competențe transversale – competențe informatice: implică utilizarea critică și sigură a tehnologiilor societății informaționale în timpul orelor de program și pentru a comunica. Acestea sunt fixate prin competențe de baza în TIC: folosirea computerului pentru recuperare, evaluare, stocare, producere, prezentare și schimb de informații, comunicare și participare la rețele de colaborare prin intermediul internetului.

2. Obiective și metodologie

După cum este recunoscut în mod unanim de către cercetătorii în acest domeniu, elaborarea resurselor terminografice implică diferite competențe, iar această activitate este desfășurată în general de echipe interdisciplinare. Potrivit lui Alain Rey (1992: 123-124), activitatea unui terminograf trebuie să aibă la bază principiile terminologiei teoretice, însă ar trebui să includă și evoluția contemporană a logicii, epistemologiei, științei, tehnologiei și istoriei discursului; desigur, numai o echipă interdisciplinară poate face acest lucru.

Practica terminologică sau terminografia constă în colectarea și analizarea unei game de termeni dintr-unul sau mai multe domenii și în prezentarea acestora sub forma unui vocabular sau dicționar. Această practică implică stăpânirea a patru competențe diferite, corespunzător caracterului interdisciplinar al terminologiei: competențe cognitive (o cunoaștere adecvată a domeniului de specialitate în cauză), competențe lingvistice (cunoașterea limbii/limbilor studiate), competențe sociale și funcționale (trăsături obligatorii ale activității terminologice, astfel încât să își poată atinge obiectivele și să se adreseze publicului) și competențe metodologice (o bună cunoaștere a principiilor terminografice, pentru a putea elabora o lucrare ordonată și sistematică). După cum explică renumita cercetătoare în terminologie María Teresa Cabré:

De obicei, lucrările multilingve sunt mai sistematice. Rezultatele unor astfel de lucrări sunt de regulă dicționare sau vocabulare care includ informații privind diferite limbi. (...) Uneori, chiar dacă sunt furnizate informații privind limbi diferite, una dintre ele are prioritate înaintea celorlalte, termenii din limba principală fiind considerați intrările principale ale dicționarului, iar ceilalți fiind incluși în intrarea de dicționar corespunzătoare. În alte cazuri, datele privind limbile care nu sunt principale sunt tratate drept informații secundare. Alteori, lucrările terminologice acordă aceeași importanță tuturor limbilor, urmând sisteme mai echitabile de prezentare, după cum se arată în Standardul ISO 1149 (Cabré 1993:289-290) (traducerea autorului).

Principiile minimale care trebuie respectate în activitatea terminologică pot fi rezumate astfel:

- activitatea terminologică nu înseamnă traducere;
- termenul este întotdeauna o asociere între o formă și un conținut;
- forma și conținutul termenilor sunt sistematice în relație cu limbajul general și cu ceilalți termeni ai domeniului de specialitate;
- forma și conținutul unei termen sunt specifice din punct de vedere tematic;
- există întotdeauna o sursă reală disponibilă pentru datele terminologice;
- domeniile de specialitate nu sunt statice sau închise;
- terminologia unui domeniu de specialitate nu este preexistentă domeniului respectiv, ci se stabilește prin fiecare lucrare (Universitat Pompeu Fabra 2013).

Cu scopul de a-și dezvolta competențele transversale, începând cu anul universitar 2014-2015, studenții programului de master în Traducere și terminologie juridică al Universității din Craiova au primit sarcina de a contribui la un dicționar terminologic. Acesta este de fapt un dicționar electronic multilingv, care include în prezent termeni paraleli pentru limbile română, franceză și engleză și se preconizează extinderea lui și pentru limba germană. Dicționarul are drept scop completarea ofertei de dicționare de specialitate, propunând o resursă electronică care să trateze termenii juridici în cel puțin trei limbi. Utilitatea sa poate fi dovedită enumerând grupurile țintă cărora le este dedicat:

- traducători și revizori – care pot folosi dicționarul în activitatea lor zilnică;
- lingviști – care îl pot folosi drept bază pentru studii lingvistice comparate în limbile română, franceză și engleză, inclusiv pentru tehnici de analiză a sensurilor cuvintelor sau pentru dezvoltarea de programe de traducere automată;
- consilieri juridici, avocați, notari, etc. – în activitățile lor de comunicare profesională într-o limbă străină;
- studenți în domeniul Filologie și mai ales în specializarea Traducere, precum și studenți de la Drept și de la alte specializări – ca un dispozitiv auxiliar de învățare.

3. Fluxul de lucru

Până în prezent, dicționarul include 500 de intrări terminologice realizate de studenții programului de master în Traducere și terminologie juridică al Universității din Craiova, în cadrul cursurilor de Terminologie juridică și Baze de date. Alcătuirea dicționarului implică efectuarea unui studiu interdisciplinar, care combină cunoștințele și competențele studenților în trei domenii diferite (terminologie, drept și informatică).

Mai exact, crearea acestui dicționar juridic capitalizează cunoștințele dobândite de masteranzi în timpul facultății, cunoștințele lor de vocabular în limba maternă (limba română), dar și în limbile franceză și engleză, abilitățile acestora de a căuta, colecta și exploata informația lingvistică. Totodată, această activitate stimulează deprinderi ca abilitatea de a căuta, a colecta și a prelucra informația sau capacitatea de a accesa, explora și utiliza atât materiale tipărite (dicționare, cărți de specialitate), cât și servicii web (dicționare electronice, motoare de căutare etc.)

Dintre competențele informatice dobândite de studenți pe parcursul alcătuirii fișelor terminologice enumerăm:

- utilizarea tehnologiei avansate în domeniul informatic: traducere automată, gestiunea de date terminologice, crearea de baze de date terminologice în domeniul juridic;
- gestionarea tehnicilor de utilizare a bazelor de date terminologice;
- noțiuni generale despre Internet;
- folosirea motoarelor de căutare;
- salvarea informațiilor;
- prelucrarea informației: completarea unui tabel Excel cu date extrase din alte surse;
- realizarea operațiilor de bază cu datele dintr-o foaie Excel;
- realizarea calculelor pe baza unor formule folosind funcții Excel;
- realizarea de grafice pe baza datelor disponibile;
- folosirea noii interfețe Office 2007/2010.

Studentii au sarcina de a construi fișe terminologice pentru fiecare din cele trei limbi ale dicționarului folosind fișiere Microsoft Office Excel (numite în cele ce urmează registre sau foi de lucru). Valorile din fișiere pot fi importate din alte fișiere sau pot fi editate în mod direct. Cel mai bun mod de a stoca datele stocate în fișiere Excel sunt tabelele relaționale. Programul Microsoft Office Access este un program de baze de date relaționale și funcționează cel mai bine atunci când tabelele sunt bine concepute, cu relații în conformitate cu modelul bazei de date relaționale. Studentii sunt de asemenea învățați să exporte datele dintr-un registru de lucru Microsoft Office Excel în Microsoft Office Access în mai multe feluri:

- prin copierea datelor dintr-o foaie de lucru deschisă într-o foaie de date Access;
- prin importarea unei foi de lucru într-un tabel nou sau existent;
- prin crearea unei legături la o foaie de lucru dintr-o bază de date Microsoft Office Access

Dintre site-urile cele mai accesate de studenți pentru culegerea de informații referitoare la termenii juridici tratați menționăm:

- pentru fișele în limba franceză: <http://dictionnaire.reverso.net> (pentru 101 termeni), <http://www.larousse.fr> (pentru 55 de termeni), Le Robert illustré & son dictionnaire internet 2013 (pentru 19 termeni), <http://cnrt.fr> (pentru 25 de termeni), <http://droit-finances.commentcamarche.net> (pentru 9 termeni), <http://www.dictionnaire-juridique.com> (pentru 6 termeni), <http://www.justice.gouv.fr> (pentru 6 termeni), <http://dictionnaire-juridique.jurimodel.com> (pentru 5 termeni), <http://terminalf.scicog.fr> (pentru 4 termeni), <http://www.juritravail.com> (pentru 3 termeni), <http://www.toupie.org> (pentru 3 termeni) etc.
- pentru fișele în limba română: <http://dexonline.ro> (pentru 81 de termeni), <http://www.linguee.fr> (pentru 81 de termeni), legeaz.net (80 de termeni), <http://ro.wikipedia.org> (pentru 77 de termeni), <http://www.juridice.ro> (pentru 8 termeni), <http://europa.eu> (pentru 3 termeni), <http://laws.uaic.ro> (pentru 3 termeni), <http://ro.bab.la> (pentru 3 termeni), <http://www.cdep.ro> (pentru 3 termeni), <http://www.dreptonline.com>

ro (pentru 3 termeni), <https://e-justice.europa.eu> (pentru 3 termeni), <https://ro.glosbe.com> (pentru 3 termeni) etc.

• pentru fișele în limba engleză: <http://dictionary.cambridge.com> (pentru 117 termeni), <http://en.wikipedia.org> (pentru 66 de termeni), <http://dictionary.reference.com> (pentru 60 de termeni), <http://www.oxforddictionaries.com> (pentru 46 de termeni), thefreedictionary.com (pentru 29 de termeni), <http://www.linguee.com> (pentru 21 de termeni), <http://www.linguee.fr> (pentru 13 termeni), ro-en.gsp.ro (pentru 7 termeni), <http://www.lectlaw.com> (pentru 3 termeni) etc.

Desigur, unele dintre site-urile menționate mai sus sunt în realitate repertorii electronice de date sau servicii de tip web crawler, ceea ce, în general, le face să fie inadecvate pentru căutățile terminologice profesionale sau academice. Traducătorilor, revizorilor și terminologilor li se recomandă să meargă mai departe, la sursa originală a textului, pentru a îi putea evalua în mod corespunzător fiabilitatea științifică. Acest aspect le-a fost explicat studenților, astfel încât ei să poată aplica acest principiu atât în activitățile ulterioare în cadrul proiectului, cât și în potențiala lor activitate ca traducători.

4. Un exemplu de rezultat

Tabelul de mai jos prezintă câmpurile incluse în fișele terminologice în cele trei limbi.

Tabelul 1: Structura înregistrărilor terminologice

ID	1	1	1
Termen	litige	litigiu	litigation
Categorie morfologică	n.f.	s.n.	n.
Neologism	TRUE	TRUE	TRUE
Siglă (abreviere)	-	-	-
Antonim	accord		
Familie derivațională	litigieux		
Sinonim	conflit		

Crearea de resurse lingvistice electronice. Achiziția competențelor transversale de către masteranzi ai Facultății de Litere

Zonă geografică	France		
Cod	J.		
Domeniu	juridique		
Subdomeniu	droit penal		
Definiție	Contestation donnant lieu à procès ou à arbitrage.	Conflict între persoane, instituții, state etc., care poate forma obiectul unui proces, unui arbitraj etc.	1. The taking of legal action by a litigant. 2. The field of law that is concerned with all contentious matters.
Sursa definiției	http://www.larousse.fr	http://dexonline.ro	Oxford Dictionary of Law
Context	Le requérant fait valoir à cet égard que la condamnation d'une partie à un litige à rembourser au Tribunal de la fonction publique des frais exposés par celui-ci, au titre de l'article 94 du règlement de procédure, ne saurait être fondée que sur des faits en rapport étroit avec l'affaire en cause, et non sur des comportements	Sentința irevocabilă, dată în soluționarea unui litigiu între un profesionist și un simplu particular.	Is the proposed agreement creating a unified patent litigation system (currently called the 'European and Community Patents Court') compatible with the provisions of the Treaty establishing the European Community?

	prétendus de la même partie dans d'autres affaires.		
Sursa contextului	http://ro.linguee.com	http://www.juridice.ro	http://www.linguee.com
Notă tehnică	Contestation d'un genre quelconque : Le litige est en voie de règlement.		
Notă lingvistică	-		
Combinăție sintagmatică	-		
Termen lb. latină		litigium	litigium
Autor	Jianu Geanina	Jianu Geanina	Jianu Geanina

5. Observații finale

Activitatea terminologică a studenților programului de master în Traducere și terminologie juridică al Universității din Craiova, sub îndrumarea atentă a supervisorilor, poate deschide drumul pentru cercetări și analize practice viitoare. Întrucât formatul fișelor terminologice urmează metodologia propusă de cercetători de renume, precum Maria Teresa Cabré Castellví, iar conținutul fișelor va fi validat ulterior de specialiști din cadrul centrului de cercetare *TradComTerm* al Universității din Craiova, fiabilitatea lor va fi asigurată conform standardelor academice corespunzătoare.

În perspectivă, se vizează extinderea dicționarului la cel puțin 2 000 de intrări în toate cele trei limbi (română, engleză și franceză) și o îmbogățire cu termeni paraleli în limba germană. Dicționarul va fi pus la dispoziția tuturor studenților interesați să îl folosească pentru lucrări de licență, de disertație sau teze de doctorat.

Lucrul la acest proiect califică studenții pentru toate domeniile în care este necesară înțelegerea de texte juridice, precum și pentru studii contrastive ale unor astfel de texte între limbile reprezentate în acest dicționar. Datorită orientării sale către limbile străine, acest proiect pregătește studenții către o carieră în domenii în care sunt necesare cunoștințe de bază și cuprinzătoare ale limbii materne, dar și ale unor limbi de circulație internațională. Competențele dobândite prin activități de prelucrare de informații, documentare și cercetare sunt căutate de un număr mare de angajatori. Ca absolvenți ai unei facultăți cu profil filologic, studenții sunt specialiști în lucrul cu texte. În plus, abilitatea de a utiliza calculatorul pentru stocarea, găsirea și generarea de statistici ce au la bază informația textuală asigură oportunități de angajare în domenii precum mass-media, cultură, sau orice domeniu ce are la bază tehnologia limbajului. Studiile interdisciplinare obligă studenții la o abordare flexibilă orientată către maparea de informații în limbi diferite ce au de regulă conținut diferit. Nu în ultimul rând, se pune accentul pe competențele metodologice ale studenților, prin realizarea unei game ample de analize teoretice la nivel monolingv sau plurilingv.

BIBLIOGRAFIE

- *** (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/ALL/?uri=CELEX:32006H0962>> data accesării 13 mai 2015.
- Bercea, R., Chermeleu, A. M. (2007). *Français juridique*, București: Lumina Lex.
- Cabré, M. T. (1993). *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida.
- Colhon, M. (2012). „Language Engineering for Syntactic Knowledge Transfer”, *Computer Science and Information Systems Journal (ComSIS)*, vol. 9, no. 3, ISSN 1820-0214, pp. 1231-1247.
- Colhon, M. (2013). „Automatic Lexical Alignment Between Syntactically Weak Related Languages. Application for English and Romanian”. In

- Proceedings of ICCCI 2013*, vol. 8083, Lecture Notes in Computer Science series.
- Cornu, G. (dir.) (2010). *Vocabulaire juridique*, 8ème éd. Paris: P.U.F.
- Gémar J.C. (2000). *Les enjeux de la traduction juridique. Principes et nuances*. Geneva: Université de Genève, Ecole de traduction et d'interprétation.
- Lebarbé, T. (2013). „Langue du droit, multiplicité des approches, multiplicité des disciplines”, *Lidil*, <<http://lidil.revues.org/2775>> data accesării 13 mai 2015.
- Pepermans, R. (1992). „Étude de terminologie juridique comparée : les notions de gouvernement et d'administration en anglais et en français”. In *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, Vol. 5, no. 1, pp. 183-193.
- Rey, A. (1992). *La terminologie: noms et notions*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Schmidt-König, C. (1992). *Introduction à la langue juridique française*. Munich: Nomos.
- Soignet, M. (2003). *Le français juridique*. Paris: Hachette.
- Teodorescu, C. (2014). Cours de français juridique. Applications terminologiques. Course notes.
- Teodorescu, C., Lupu, M. (2011). „Le rôle prolifère de la technologie dans la traduction des textes de l'UE”. In *Revue Internationale d'Études en Langues Modernes Appliquées/International Review of Studies in Applied Modern Languages*, Supplément au numéro 4/2011, Actes du Congrès international ANLEA-AILEA, Cluj Napoca, 3-5 juin 2011, pp. 140-146, ISSN 1844-5586.
- Universitat Pompeu Fabra (2013). Curso de postgrado en terminología y traducción (en línea). Apuntes de clase.
<http://caravanacarierei.bns.ro/wp-content/uploads/sites/2/2012/12/Competente_abilitati_pentru_integrare_piata_muncii.pdf> data accesării 13 mai 2015.

REZUMAT

Competențele transversale sunt competențe cheie în practica didactică, fiind dezvoltate prin studiul mai multor discipline, nu al uneia singură. Cu scopul

de a-și dezvolta competențele transversale, începând cu anul universitar 2014-2015, studenții în anul I de la programul de master în Traducere și terminologie juridică al Universității din Craiova au primit sarcina de a lucra la un dicționar de termeni juridici care, până în prezent, include termeni paraleli în limbile română, franceză și engleză. Dicționarul vizează completarea ofertei de dicționare specializate și este dedicat mai multor grupuri țintă. Activitatea nu implică doar cunoștințe filologice și terminologice specifice, ci și un grad ridicat de competențe informatice. Studenții lucrează în special cu MS Access și MS Excel, dar se vor familiariza și cu alte programe. Scopul este ca studenții să își dezvolte competențele informatice, acestea constituind, din punctul nostru de vedere, una dintre cele mai relevante competențe transversale pe care ar trebui să le poseze o persoană în societatea contemporană.

Strategii de dezvoltare a competenței plurilingve prin metoda intercomprehensiunii

MIHAELA POPESCU *

1. Introduction

Comunicarea de față propune o abordare a competențelor transversale din perspectiva *didacticii intercomprehensiunii*. Acest demers este structurat în două etape, și anume: (i) o primă secvență cu rol introductiv și argumentativ, prin care sunt definite conceptele operaționale fundamentale pentru studiul nostru, precum noțiunile de ‘intercomprehensiune’, ‘plurilingvism’ sau ‘strategie didactică intercomprehensivă’, respectiv, (ii) un capitol dedicat unor scenarii didactice centrate pe metoda intercomprehensiunii și dezvoltate în cadrul cursului de *Gramatică comparată a limbilor romanice*, predat studenților filologi din anul terminal de la nivelul 1- Licență din sistemul LMD, capitol a cărui menire este una epidictică, de ilustrare așadar a modalităților de achiziționare și/sau de aprofundare, în învățământul superior, a unui număr important de competențe transversale (v. recunoașterea și respectul diversității și multiculturalității, formarea gândirii critice, cultivarea spiritului de a reflecta asupra limbajului și a

* Universitatea din Craiova, România. E-mail: cecilia99_ro@yahoo.com

limbilor etc.), structurate în cazul de față în jurul competenței de comunicare plurilingvă.

1.1 ‘Intercomprehensiunea’ – o cale inovativă de acces la plurilingvism

‘Intercomprehensiunea’ este un concept poliedral a cărui definiție se realizează din perspectivă interdisciplinară: lingvistică, didactică, culturală, sociologică, antropologică etc. Considerată în primul rând ca (a) *proces cognitiv*, noțiunea de ‘intercomprehensiune’ definește capacitatea unui locutor sau a unui grup de locutori de a înțelege, într-un anumit context dat, o limbă străină – de obicei, înrudită cu limba maternă, fără să o fi studiat în prealabil.

Pe de altă parte, termenul ‘intercomprehensiune’ desemnează și (b) *o tehnică de comunicare* (înțeleasă, de această dată, în sensul noțiunii de *performanță* propusă de Noam Chomsky) prin care un locutor L₁ utilizează propriul sistem lingvistic atunci când relaționează cu un locutor L₂ care vehiculează un alt sistem lingvistic. Aceștia folosesc coduri lingvistice diferite, dar fiecare dintre ei este capabil să înțeleagă mesajul vehiculat într-o situație de comunicare dată și să ofere răspuns în propria limbă. Sub acest aspect, în literatură (v. Chazot 2012: 8) se face distincția între *comprehensiunea interactivă*, care se realizează în cadrul unor schimburi dialogale directe și *comprehensiunea receptivă*, care insistă cu precădere pe competențele interlingvistice scrise.

Dezvoltând perspectiva de definiție anterioară prin racordarea (simultană și complementară) la noile abordări didactice actuale și la politicile lingvistice lansate la nivelul Uniunii Europene, înțelegem ‘intercomprehensiunea’ și ca *proces didactic novator* sau, în mod concret, ca *metodă complexă de predare-învățare* în domeniul limbilor străine (v. și Chazot 2012: 7), care își are originea în curente didactice plurilingve și interculturale europene de la începutul anilor ’90, când, datorită reconfigurărilor apărute la nivel socio-politic și economic, s-a observat că pentru concretizarea unui act de comunicare în mediu multilingv există patru soluții: (a) absența oricărui schimb comunicațional, ceea ce ar fi neproductiv și greu de imaginat sau (b) utilizarea unui singur cod

lingvistic, situație care conduce în primul rând la o inegalitate de poziții între locutori sau (c) utilizarea unei limbi terțe care însă poate afecta procesul de înțelegere sau (d) apelul la ‘intercomprehensiune’ care oferă un quantum aproape maximal sub aspectul receptării mesajului și, totodată, respect față de interlocutor prin deschiderea față de cultura Celuilalt, motive pentru care o astfel de soluție pare a fi corectă, cel puțin, sub aspectul politicilor lingvistice.

În rezumat, această metodă se conturează astfel: elevul/studentul se folosește de experiența și de cunoștințele pe care le are în limba maternă și/sau într-una sau mai multe limbi străine (înrudite) pentru a descoperi, achiziționa și/sau aprofunda o limbă și, implicit, o cultură nouă. ‘Intercomprehensiunea’ este așadar o abordare didactică care funcționează după „principiul puzzle-ului”, căci toate cunoștințele lingvistice, culturale și didactice de care dispune elevul nu rămân izolate, ci sunt asamblate și interconectate, așa cum afirmă și Sanda Reinheimer-Rîpeanu în *Introducerea la EuroComRom 7*:

Este suficient să pui în mișcare tot ceea ce știi despre propria ta limbă pentru a avea repere cu ajutorul cărora să intri cu ușurință în spațiul unei limbi înrudite și a afla treptat diferențele care te împiedică să înțelegi totul de la bun început (Reinheimer-Rîpeanu *et al.* 2001:1).

‘Intercomprehensiunea’ ca abordare didactică debutează în anul 1989, pentru domeniul limbilor romanice – limbi care au avantajul unei structuri comune, dependentă (v. Iliescu 2013: 101) în plan vertical de *moștenirea latină* și în plan orizontal de *inovațiile comune* și de *influențele interromanice* –, cu proiectul *EuRom4. Apprentissage simultané de quatre langues romanes*, proiect coordonat la Université Aix-en-Provence, de Claire Blanche-Benveniste. Acesta a deschis calea unei întregi serii de astfel de abordări, dintre care amintim *Galatea* și, mai târziu, extensia *Galanet* sau *IGLO*, *LaLiTa*, *EuRom5* etc.² Începând

² Prezentăm în continuare o listă a acestor proiecte (cite de Baqué/Estrada 2007) și site-urile unde pot fi accesate platforme interactive de achiziționare a limbilor romanice prin metoda intercomprehensiunii: EuroCom (www.eurocomprehension.info); www.eurocomcenter.de; www.eurocom-frankfurt.de); EU+I (www.usz.at/eui); *Eurom4* (www.up.univ-mrs.fr/delic/Eurom4); *Galanet* (http://www.galanet.eu/autofomation/modules/M70/charte_galanet.htm); *Galapro* (<http://www.galapro.eu>); *LaLiTa*

din 1999, a fost testat cu succes în Germania proiectul *EuroComRom – Die Sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können. Français – català – español – italiano – portugês – română*, propus de Horst G. Klein și Tilbert D. Stegmann. Elementul de noutate al acestui proiect îl reprezintă, pe de o parte, publicul țintă de vorbitori germanofoni (și nu romanofoni, ca în cazurile anterioare) și, pe de altă parte, aplicarea strategiilor didactice intercomprehensive și pentru limba română. Cu toate că se fundamentează pe dezvoltarea exclusivă a competenței înțelegerii textului scris, metoda intercomprehensivă propusă de *EuroComRom* are și avantajul de a se constitui drept o (meta)didactică a ‘intercomprehensiunii’, prezentând explicit celui care dorește să abordeze o astfel de metodă toate etapele pe care trebuie să le urmeze pentru depistarea *tuturor elementelor cunoscute din structura lingvistică a unei limbi necunoscute*, într-un anumit context dat. Acest demers pedagogic, definit de Meissner (2004 : 15) ca o „didactică de tip-transfer” pentru că se bazează pe „capacitatea umană de a transfera experiențe trăite, semnificații și structuri cunoscute în contexte noi” (Reinheimer *et al.* 2001: 5), îi activează elevului/studentului „competențe existente, dar neexploatate” (*Ibid.*), ca, de exemplu, *deducția optimizată*.

1.2 Competența de comunicare plurilingvă

Sperăm că am reușit să demonstrăm anterior faptul că ‘intercomprehensiunea’, înțeleasă în tripla sa ipostază, dar, mai cu seamă, în dominanta didactică, contribuie la dezvoltarea și îmbogățirea (cantitativă și calitativă) a competenței de comunicare în limbi străine și reprezintă astfel o cale de acces la ‘plurilingvism’.

(www.ciid.it/lalita/); IGLOProject (www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/index.html);
ItinérairesRomans (<http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.fr.asp>); DPELUnion
Latine (<http://dpel.unilat.org/>); ILTE: (www.lu.hiof.no/~bu/ilte/report/report_part2.html);
Minerva (<http://antalya.uab.es/ice/portal/recerca/llengues.htm>); Euromania
(www.socrates.org.pl/lingua/krakow/pd/PD20.doc); ICE (<http://logatome.org/ice.htm>).

La rândul său, 'plurilingvismul' reprezintă o temă importantă și recurentă în cadrul politicilor lingvistice educaționale și culturale ale Uniunii Europene, datorată multilingvismului existent în acest spațiu socio-politic, administrativ și economic unde se vorbesc 23 de limbi (în realitate, este vorba de 220 de limbi indigene pentru un ansamblu de 28 de țări) a căror repartizare pe criterii genealogice este următoarea: 43% sunt limbi romanice, 37% sunt limbi germanice, 17% fac parte din familia limbilor slave și 3% au origini diferite (v. greaca, albaneza, limbile ugrofinice, limba bască etc.). Din cauza acestei diversități, Consiliul European a adoptat o politică care să conducă la dezvoltarea competențelor de comunicare plurilingve, afirmând deschis în nenumărate rânduri (v. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi* (CECRL) sau *Portofoliul european al limbilor străine sau Eurobarometru 386*) că cetățenii Uniunii Europene *trebuie să cunoască cel puțin două limbi străine, în afara limbii materne*. O astfel de atitudine conduce imediat atât la o redefinire a responsabilității și a rolului profesorului de limbi străine (și în învățământul preuniversitar, și în cel universitar) și, în mod obligatoriu, la colaborarea și partajarea sarcinilor tuturor celor implicați într-un astfel de proces educativ. Pe de altă parte, abilitatea cetățenilor din spațiul UE de a vorbi și de a înțelege două sau mai multe limbi străine le facilitează acestora integrarea socio-profesională pe piața muncii.

Dar ce înseamnă, de fapt, 'plurilingvismul'? Transparența termenului indică în primul rând o definiție de tipul următor: „plurilingvismul denumește utilizarea de către un locutor sau un grup de locutori a mai multor limbi străine (înrudite sau nu)”. Privită static, o astfel de modalitate de definire actualizează, de fapt, abilitatea indivizilor de A SE EXPRIMA, în grade de competență diferite, în mai multe limbi străine. Raportată însă la dinamica construcției europene, înțelegerea 'plurilingvismului' implică și o viziune de tipul celei despre care vorbește Umberto Eco, el însuși o personalitate poliglotă:

Una Europa di poliglotti non e una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di *persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro* [s.n.], che pure non saprebbero parlare in modo fluente,

e intendendola, sia pure a fatica, intendessero il « genio », l'universo culturale che ciascuno esprime parlando la lingua dei propri avi e della propria tradizione (Eco 1993: 2, apud Chazot 2012: 4).

[O Europă de poligloți nu înseamnă o Europă de persoane care vorbesc curent multe limbi, ci, în cele mai multe cazuri, de persoane care pot să interrelaționeze vorbind fiecare propria limbă și înțelegând-o pe cea a celuilalt, pe care nu ar fi în stare să o vorbească în mod fluent, dar înțelegând-o, chiar cu dificultate, îi vor cunoaște « geniul », universul cultural pe care fiecare îl exprimă vorbind limba propriilor strămoși și a propriei tradiții] (traducerea autorului).

În acest context, CECRL propune, pentru procesul de predarea-învățare a limbilor străine, o „abordare” și/sau o „educație plurilingvă”, afirmând că:

Astăzi nu se mai pune problema cunoașterii la perfecție a uneia, a două sau chiar a trei limbi luate izolat, etalonul de apreciere a gradului de cunoaștere fiind considerat locutorul nativ ideal. Scopul actual este de a dezvolta un *repertoriu comunicativ*, în care sunt antrenate toate *capacitățile lingvistice* [s.n.]. Aceasta presupune bineînțeles ca oferta de limbi, propusă pentru studiere de instituțiile educative, să fie diversificată, iar studenții ar trebui să dispună de posibilitatea de a-și dezvolta o competență plurilingvă (sublinierea autorului) (CECRL 2011:11).

O astfel de perspectivă determină o schimbare atât la nivelul procesului educațional de predare a limbilor străine, acestea nemaifiind privite în relații dihotomice, ci în interrelaționare, cât și la nivelul definirii noțiunii de ‘competență de comunicare în limbi străine’, care are și ea acum forme specifice de manifestare. De exemplu, o abordare pedagogică plurilingvă poate conduce la cunoașterea mai bună a unei limbi față de o altă limbă din cele învățate de elev. De asemenea, competențele de comunicare pot avea grade diferite de la o limbă la alta (se poate observa, de exemplu, o foarte bună comunicare orală în mai multe limbi achiziționate și o mai slabă eficacitate în scris într-una sau în toate limbile studiate), etc. Însă, în ansamblul său, abilitatea de comunicare plurilingvă – în fapt, o competență complexă și unitară – stă

la baza dezvoltării: „[...] conștiinței lingvistice și comunicaționale, chiar și a unor strategii metacognitive care îi permit actorului social să-și cunoască mai bine modul de gestionare a sarcinilor, în special dimensiunea lor comunicativă. În plus, această experiență a plurilingvistului este alimentată de componentele sociolingvistică și pragmatică preexistente, perfecționând capacitatea de a învăța și de a intra în relație cu tot ce e diferit și nou” (Miclăuș, in Internet).

La nivelul procesului educațional de predare a limbilor străine, există *patru demersuri/abordări pedagogice plurale*, identificate de M. Chandelier (2008: 65-90, citat de Miclăuș in Internet), care permit construirea unor abilități de comunicare plurilingve, și anume:

- abordarea interculturală;
- didactica integrată a limbilor predate;
- sensibilizarea față de studiul limbilor străine; și
- intercomprehensiunea limbilor înrudite, ale cărei strategii didactice vor fi prezentate în cele ce urmează.

1.3 Strategii didactice de intercomprehensiune în limbi înrudite

O taxonomie a strategiilor didactice intercomprehensive în limbi înrudite poate fi următoarea (v. Chazot 2012: 21-27):

- strategii didactice de ordin cognitiv (mental): *elaborarea* (în sensul de relaționare a diferitelor contexte comunicative), *rezumatul*, *repetiția*, *traducerea și compararea* dintre LM și LS înrudite, *inferența* (inferența logică – deductivă, inductivă, analogică –, inferența lexicală etc.) *transferul* etc.
- strategii didactice metacognitive: *autoevaluarea*, *autosugestia*, *identificarea unei probleme*, *anticiparea și planificarea*, *distribuirea atenției* (*atenția selectivă și atenția dirijată*) etc

Majoritatea dintre aceste strategii există, de altfel, și în didactica predării unei LS. În ‘intercomprehensiune’ însă, acestea pot acționa simultan, juxtapuse sau în complementaritate. *Inferența*, de exemplu, este frecvent utilizată atunci când elevul/studentul trebuie să înțeleagă un text într-o limbă străină pe care nu o cunoaște, dar care este apropiată

de limba maternă sau de limbile străine înrudite pe care le cunoaște. În astfel de situații, el poate cu ușurință, de exemplu, să *descopere cuvintele transparente, prin identificarea anumitor indicii contextuale* (precum: o temă cunoscută, o structură gramaticală cunoscută, cumularea semnificației cuvintelor transparente (transparentă lexicală directă și transparentă lexicală indirectă) etc.). O altă strategie intercomprehensivă constant folosită este *transferul*. Acesta constă în transpunerea cunoștințelor lingvistice, culturale din LM în LS.

Rolul funcțional primordial al acestor strategii este acela de a oferi elevului/studentului o cât mai bună cunoaștere a limbilor străine (înrudite) și a universului mentalitar și civilizațional care caracterizează comunitățile lingvistice în cauză. În al doilea rând, strategiile didactice intercomprehensive au menirea de a crea o anumită *autonomie în procesul de predare-învățare* a limbilor străine înrudite, respectiv de a-l *conștientiza pe cel care învață de propriile abilități cognitive* de a stabili conexiuni (lingvistice, culturale, socio-lingvistice etc.) între limbile pe care le achiziționează.

2. Secvențe didactice centrate pe întreprinderi în învățământul universitar

2.1. Secvențele didactice pe care le propunem în continuare sunt realizate în cadrul cursului de *Gramatică comparată a limbilor romanice*, curs pe care studenții de la nivelul 1- Licență din sistemul LMD îl urmează în anul al III-lea, semestrul I. Fiind în an terminal, studenții de la secția *Franceză / O limbă și literatură modernă (engleză, italiană, spaniolă, germană) / Limba și literatura latină* beneficiază de cunoștințe avansate de lingvistică generală, de limbă maternă (română), limbă franceză, filologie clasică, la care se adaugă cunoașterea unei a treia limbi, romanice sau germanice, dintre cele enumerate anterior.

În ansamblul său, cursul în cadrul căruia se integrează secvențele didactice pe care urmează să le prezentăm urmărește examinarea unității celor mai importante limbi romanice (română, franceză, italiană, spaniolă și portugheză) pe trei paliere de limbă: fonetică, morfosintaxă și lexic. Sunt studiate asemănările dintre aceste limbi romanice, datorate

descendenței lor comune din limba latină, dar și deosebirile dintre ele, pentru a se evidenția specificul fiecăreia în ansamblul romanic. Aceste aspecte teoretice sunt aprofundate printr-o serie de exemple, de exerciții aplicative în special în cadrul orelor de seminar. Cursul este interactiv, au loc discuții pe teme comparative de limbă, cultură și civilizație. Sunt utilizate instrumente TIC, videoproiecții de imagini relevante pentru tematica cursului, fragmente literare, documente autentice audio-vizuale etc.

Competențele profesionale fixate în cadrul cursului sunt:

- situarea și definirea domeniului *lingvisticii romanice* în ansamblul științelor limbajului;
- asimilarea conceptelor teoretice și operaționale din domeniul *lingvisticii romanice*;
- sublinierea caracterului sintetic al limbii latine prin contrastivitate cu analitismul principalelor limbi romanice cunoscute;
- însușirea grilelor de analiză și de interpretare a fenomenelor lingvistice referitoare la evoluția limbii latine și la necesitatea reorganizării ulterioare a fonetismului, morfosintaxei și lexicului limbilor romanice;
- formarea deprinderilor de analiză fonetică, morfosintactică și lexicală a unor structuri lingvistice în evoluția lor de la latină la limbile romanice analizate;
- achiziționarea unor structuri fonetice, lexicale și morfosintactice specifice limbilor romanice studiate (română, franceză, italiană, spaniolă și portugheză).

Pe de altă parte, competențele transversale dezvoltate prin acest curs sunt următoarele:

- conștientizarea rolului și contribuției limbii latine la formarea limbilor romanice și, în ansamblu, la elaborarea modelului cultural european ;
- dezvoltarea unei gândiri logice și critice prin descoperirea elementelor și structurilor specifice limbii latine și limbilor romanice, prezente în diverse domenii ale cunoașterii și acțiunii umane.

- formarea și dezvoltarea deprinderilor de analiză și interpretare interdisciplinară a faptelor de limbă, folosind noțiuni, concepte din științe înrudite precum istoria limbii (române, franceze etc.), lingvistică generală, filologie clasică, științele comunicării, istorie ;
- achiziția aspectelor normative ale limbii materne și / sau romanice studiate și cultivarea exprimării corecte ;
- dezvoltarea potențialului creativ – interpretativ al studenților filologi;
- încurajarea efortului personal de cunoaștere;
- dezvoltarea spiritului de colaborare, a lucrului în echipă cu diviziune corectă a sarcinilor de lucru.

2.2. Secvențele didactice realizate în cadrul acestui curs au ca principal obiectiv dezvoltarea competenței de comunicare plurilingvă a studenților și, în special, dezvoltarea *comprehensiunii receptive*³ între limbile romanice studiate. Este vorba, de fapt, de trei unități didactice realizate în cadrul orelor de seminar, cu adresabilitate diferită în funcție de nivelul de intercomprehensiune al studenților: elementar, mediu, avansat.

2.2.1. Prima unitate didactică

Prima unitate didactică se configurează în jurul a două aplicații practice descrise în Anexa 1, ambele cu nivel de intercomprehensiune elementar. Scopul acestei secvențe didactice îl constituie în primul rând

³ Este, de fapt, bine stabilit în didactica intercomprehensivă că orice proces didactic de intercomprehensiune trebuie să aibă ca etapă inițială comprehensiunea scrisă (înțelegerea textului scris), căci „acest tip de înțelegere, favorizat de vârsta celor tineri și mai puțin tineri, reprezintă o bază serioasă pentru dezvoltarea ulterioară a competenței în materie de înțelegere auditivă, de comunicare orală și scrisă. Competența textului scris este, de altfel, pe zi ce trece din ce în ce mai importantă, datorită atenției care se acordă scrisului. Procesul de informare și de decizie se bazează în mare măsură pe documente scrise. Chiar și înregistrarea și transpunerea vocii umane de către calculator devin mai apoi text scris, iar utilizatorul interpelat va prefera întotdeauna textul scris, pe care îl poate parcurge rapid, din mers, economisind astfel timp” (Reinheimer *et al.* 2001: 5).

familiarizarea studenților cu anumite noțiuni introductive de fonetică și de gramatică a fiecărei limbi romanice necunoscute, obținute prin transferul de cunoștințe lingvistice, culturale și metalingvistice pe care aceștia le dețin în limba maternă și/sau într-una sau chiar mai multe limbi romanice cunoscute, respectiv, prin compararea anumitor structuri fonetice și morfosintactice din limba maternă și/sau dintr-una sau chiar mai multe limbi romanice cunoscute cu cele din limba (limbile) străină(străine) necunoscută(e).

Metodele didactice folosite sunt (a) informative: expunerea, explicația, comentariul lingvistic, conversația, dialogul și (b) formative: exercițiul, analiza, descoperirea, cercetarea individuală.

În prima situație din Anexa 1 studenților li se cere să compare cinci enunțuri formulate în limbi romanice înrudite și să marcheze într-un tabel echivalențele lexicale dintre acestea. Pentru a realiza această cerință, există mai multe etape care trebuie urmate, și anume:

- profesorul citește fiecare exemplu, studenții fiind și ei încurajați să facă un astfel de exercițiu prin care să își exerseze pronunția în limbile romanice mai puțin sau deloc cunoscute. Studenții au astfel ocazia de a-și însuși regulile fonetice elementare specifice limbii franceze, italiene și/sau spaniole.
- studenții sunt împărțiți apoi pe grupe de lucru, fiecare având în componența sa câte un student cu nivel avansat de franceză, italiană și/sau spaniolă.
- fiecare grupă stabilește în tabel, prin transfer sau prin inferență, echivalențele lexicale după modelul: [book]: (rom.) carte, (fr.) *livre*, (it., esp.) *libro* etc.
- ghidați de profesor, studenții își fixează aceste unități lexicale prin folosirea metodei comparative, dar și prin dezlegarea etimologiei fiecărui grup de cuvinte, prin apelul la dicționarele etimologice ale limbilor respective și/sau prin transferul de cunoștințe din domenii conexe (lingvistică generală, latină etc.). În cazul anterior, studenții vor observa că, de exemplu, pentru noțiunea de [book], toate limbile romanice studiate au la bază etimonul din latina clasică LIBER (Abl. LIBRO) cu diferite forme de manifestare la nivel de semnificant în funcție de domeniul

romanic în care se integrează. Singura excepție o constituie limba maternă, unde cuvântul *carte* (< neolat. CHARTA “hârtie, scriere, scrisoare”) nu se racordează la același etimon romanic, deoarece, ca în multe alte situații, româna nu a moștenit o serie de cuvinte panromanice, în general abstracte, din latină, ci le-a preluat târziu prin influențe culturale interromanice sau latinești savante.

- următoarea etapă constă în stabilirea și fixarea unui minimum de reguli de gramatică, operație realizată de asemenea prin inferență deductivă, prin transfer, dar și prin compararea de această dată a diferitelor modalități de redare a unor universalii lingvistice, precum exprimarea *posesiei*, *a existenței* sau *a poziționării deasupra*.

Implicarea gândirii logice și critice, interpretarea interdisciplinară a faptelor de limbă, dezvoltarea potențialului interpretativ al studenților, încurajarea efortului personal de cunoaștere, dezvoltarea spiritului de colaborare, a lucrului în echipă sunt competențele transversale pe care - o aplicație ca cea propusă anterior le vehiculează implicit.

Cel de-al doilea exercițiu din Anexa 1 se subsumează aceluiași obiective didactice ca în primul caz descris anterior, cu specificarea că de această dată se insistă pe achiziționarea de către studenți cu precădere a unor informații de natură morfosintactică care caracterizează limbile romanice studiate. Metodele și parcursul didactic sunt și ele asemănătoare în mare parte cu cele prezentate anterior. Nivelul de intercomprehensiune al grupului țintă este, de asemenea, unul elementar.

2.2.2. A doua unitate didactică

Cea de-a doua unitate didactică (cuprinsă în Anexa 2) se adresează unui public cu un grad de intercomprehensiune mediu. De această dată, aplicația propusă depășește nivelul frastic și vizează, în primul rând, formarea comprehensiunii scrise pe segmente transfrastice nu foarte ample. Într-o primă etapă, studenții trebuie să ordoneze patru paragrafe scrise în limbi romanice diferite, unul dintre acestea fiind în limba

maternă, pentru a obține un text coerent. Apoi, trebuie să formuleze pentru respectivul text un titlu corespunzător pe care să îl traducă în fiecare din cele patru limbi vehiculate în cadrul acestei aplicații.

Studentii rezolvă în mare măsură singuri prima cerință, coordonați însă permanent de profesor care le prezintă în prealabil pașii pe care aceștia trebuie să îi urmeze. Parcursul didactic se poate configura astfel:

- fiecare student citește toate cele patru paragrafe, după o lecturare model făcută de profesor, pentru familiarizarea cu textele prezentate;
- studenții încearcă individual să descopere semnificația globală a paragrafelor scrise în LS. Pentru realizarea acestui obiectiv, profesorul îi ghidează prin întrebări pe studenți să aplice strategiile intercomprehensive achiziționate deja (transferul, inferența, comparația, comentariul lingvistic);
- prin conversație și dialog, sunt apoi explicate, comentate și fixate rând pe rând toate structurile lexicale și morfosintactice care compun textele în LS; totodată sunt subliniate anumite particularități grafice sau lingvistice specifice fiecărei LS în parte și are loc o discuție cu subiect cultural, privitor la originea mitologică a numelui bătrânului continent, dar și a etnonimelor *român, spaniol, francez, italian*.
- studenții încearcă individual să realizeze o primă variantă de traducere a celor trei paragrafe scrise în franceză, italiană, spaniolă;
- prin comparare și analiză, se stabilesc variantele finale de traducere ale celor trei texte scrise în LS;
- prin deducție logică, se realizează asamblarea paragrafelor în ordinea care permite crearea unui text coerent.

Pentru îndeplinirea celei de-a doua sarcini, studenții sunt rugați să se asocieze pe grupe de lucru, astfel încât fiecare grupă să aibă în componența sa câte un student cu nivel avansat de franceză, italiană și/sau spaniolă. Fiecare grupă, pe baza unui rezumat și a conversației interne, va formula în limba maternă un titlu ilustrativ pentru textul obținut, apoi acest titlu va primi echivalența în franceză, italiană și

spaniolă. Următoarea etapă de lucru presupune prezentarea și confruntarea soluțiilor la care a ajuns fiecare grupă și, în sfârșit, prin discuții și comentarii, stabilirea unei secvențe discursive definitive cu funcție de titlu.

În afara obiectivului general de aprofundare a competenței de comunicare plurilingvă a studenților din anul al III-lea, această unitate didactică promovează explicit sau implicit o întreagă serie de competențe specifice, profesionale (v. recunoașterea și achiziționarea unor structuri lingvistice specifice celor patru limbi pe care se bazează aplicația didactică, formarea unui limbaj și a unei perspective metalingvistice etc.) sau transversale (optimizarea procesului deductiv și a gândirii critice, susținerea libertății de gândire și de exprimare, demonstrarea spiritului de echipă, delegarea de responsabilități, recunoașterea și respectul diversității și multiculturalității etc.).

2.2.3. A treia unitate didactică

Cea de-a treia unitate didactică propusă (și descrisă în Anexa 3) ocupă ultima poziție din punctul de vedere al nivelului de intercomprehensiune pe care trebuie să îl aibă grupul țintă. Este vorba, de această dată, de un nivel avansat de intercomprehensiune al studenților care trebuie nu numai să își activeze toate cunoștințele acumulate anterior în acest domeniu, ci și să fie capabili să stabilească diferite tipuri de conexiuni, să elaboreze o analiză și o interpretare interdisciplinară a faptelor de limbă, folosind noțiuni, concepte din științe înrudite. Acest bagaj de cunoștințe preexistent permite rezolvarea mai multor cerințe cu un grad ridicat de complexitate, bazate pe exploatarea a patru texte paralele (extrase din povestirea „Scufița Roșie”) în română, franceză, italiană și spaniolă. Obiectivul principal al acestei aplicații didactice îl constituie aprofundarea abilităților care construiesc competența de comunicare plurilingvă. Obiectivele specifice vizează (i) stabilirea echivalențelor lexicale, (ii) traducerea textelor scrise în LS, (iii) rezumatul, (iv) retroversiunea și (v) echivalarea conceptuală și comunicarea în LS a unor universalii lingvistice (ca de exemplu, anumite formule de salut). Pentru îndeplinirea tuturor acestor obiective,

parcursul didactic se configurează ca o materializare complexă a unui cumul de metode, strategii și etape asemănătoare, în ansamblu, celor descrise în aplicațiile anterioare

3. Considerații finale

Metoda intercomprehensiunii în limbi romanice este fără îndoială un instrument novator în procesul de predare-învățare a limbilor străine (privite acum în interrelaționare), în scopul achiziționării și aprofundării competenței plurilingve de către elevi/studenți. Secvențele didactice pe care le-am expus anterior au reușit să capteze atenția și interesul publicului țintă, studenții implicându-se activ în toate etapele de desfășurare a fiecărui parcurs pedagogic în parte, rezolvând, logic și creativ, sarcinile cerute și manifestând disponibilitate crescută pentru aplicații similare.

Dintre avantajele incontestabile pe care le vehiculează metoda intercomprehensivă și care au fost prezentate pe parcursul intervenției noastre, reținem: achiziția unor noi competențe de comunicare prin exploatarea competențelor lingvistice deținute deja în limba maternă și/sau într-o LS înrudită, susținerea și încurajarea diversității lingvistice și culturale, motivarea și stimularea învățării mai multor LS(e). Totodată, strategiile didactice intercomprehensive conduc la dezvoltarea unor competențe transferabile, dintre care menționăm în mod special, formarea gândirii critice, susținerea autonomiei învățării, dezvoltarea conștiinței lingvistice și comunicaționale etc.

Cu toate acestea, nu trebuie omisă o întreagă serie de aspecte de care trebuie să se țină cont într-un astfel de demers pedagogic plural, deoarece, în caz contrar, acestea pot constitui impedimente care blochează aplicarea sau buna desfășurare a metodei intercomprehensive, și anume: lipsa înclinației către învățarea LS(e), teama de a interacționa în general sau teama de a interacționa datorată necunoașterii „la perfecție” a unei LS, teama că achiziționarea unei noi LS va conduce fie la amalgamarea cunoștințelor dintr-un sistem lingvistic în altul, fie la uitarea celeilalte/celorlalte LS cunoscute deja, teama față de efortul de învățare, în general etc.

BIBLIOGRAFIE

- *** (2012). *Eurobaromètre spécial 386, Les Européens et leurs langues*. Étude coordonnée par la Commission européenne, Direction générale de la communication, <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_fr.pdf> data accesării 10 aprilie 2015.
- Álvarez, D., Chardenet P., Tost, M. (eds.) (2011). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris: Union Latine / Agence universitaire de la Francophonie.
- Basqué, L., Estrada, M. (2007). "L'intercompréhension en langues romanes, de la formation à l'application". In D. Bonnet, M. Ch. G. José and N. Duchêne (eds), *Littérature, Langage et Arts: Rencontres et Création*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Candelier, M. (2008). "Approches plurielles, didactiques du pluri-linguisme : le même et l'autre", *Les Cahiers de l'Acedle*, 5, 1, 65-90.
- Candelier, Michel (ed.) (2007). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Consiliul European (2001). *Cadrul European Comun de Referință pentru limbi : învățare, predare, evaluaire*, Strasbourg: Consiliul European.
- Chazot, D. (2012). *L'intercompréhension à travers le jeu sérieux. Analyse des stratégies d'intercompréhension mises en œuvre dans Limbo*, thèse de Licence, Archive: Linguistics 2012: HAL, Id: dumas-00711969 <<http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00711969>> data accesării 10 aprilie 2015.
- Cocieru, N. (2009). „Abordarea analizei contrastive ca principiu de bază al intercomprehensiunii”, *Didactica Pro... Revistă de teorie și practică educațională*, 2-3 (54-55), 32-34. <http://www.prodidactica.md/revista/Revista_54-55.pdf> data accesării 10 aprilie 2015.
- Djordjevic, K., Pierra G., Yasri-Labrique, E. (eds) (2011). *Diversité didactique des langues romanes*, vol. 1. Montpellier: Cladole.
- Eco, U. (1993). „La ricerca della lingua perfetta”. In *L'intercompréhension entre langues apparentées. Délégation générale de la langue française et aux langues de France*. Roma-Bari : Ed. Laterza, collection « Fare l'Europa ».

- Iliescu, M. (2013). “Phénomènes de convergence dans la Romania: Morphosyntaxe et Syntaxe”. In Maria Iliescu, *Varia Romanica. Universaux linguistiques, analyse du discours et caractère variationnel de la Romania*, p. 101-130. Berlin: Frank und Timme.
- Martínez, M. J. (2014). “Étude de la mise en pratique de l'intercompréhension”, <<http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22628/Treball%20%20Recerca%202014.pdf?sequence=1>> data accesării 10 aprilie 2015.
- Meissner, F. J.. (2004). *EuroComRom – Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, vol. 6. Aachen: Shaker, Editiones EuroCom, <<http://www.silviaklein.de/Europint/kurs/esquisse.pdf>> data accesării 10 aprilie 2015.
- Miclăuș, N. “Creativitate și inovație pentru o educație plurilingvă în Europa”. In Internet <<http://www.toolproject.eu/iasi/conference/55.doc>> data accesării 10 aprilie 2015.
- Reinheimer-Rîpeanu, S., Klein, H. G. and Stegmann, T. D. (2001). *EuroComRom: șapte site: Să citim și să înțelegem simultan limbile romanice*. București: Editura Cavallioti.
- Ulrich, C. (2005). “Educația civică și „proiectul intercultural””. In L. Bârlogeanu and A. Crișan (eds.), *Ghid de politici interculturale*, p. 41-68. București: Humanitas Educational.

CORPUS

Anexa I

1. Comparați enunțurile următoare și completați echivalențele în tabel:

rom. *Cartea copilului e pe masă.*

fr. *Le livre de l'enfant est sur la table.*

it. *Il libro del bambino è sul tavolo.*

sp. *El libro del niño esta sobre la mesa.*

*Strategii de dezvoltare a competenței plurilingve prin metoda
intercomprehensiunii*

Limbă/ semnificație	[carte]	[copil]	[a fi]	[pe]	[masă]
Rom.	<i>Carte</i>	<i>copil</i>	<i>e(ste)</i>	<i>pe</i>	<i>masă</i>
Fr.	<i>Livre</i>	<i>enfant</i>	<i>est</i>	<i>sur</i>	<i>table</i>
It.	<i>Libro</i>	<i>bambino</i>	<i>è</i>	<i>sul</i>	<i>tavolo</i>
Sp.	<i>Libro</i>	<i>nino</i>	<i>está</i>	<i>sobre</i>	<i>mesa</i>

2. Înlocuiți spațiile libere cu formele radicalului romanic echivalent termenului folosit în română. Indicați etimologia termenilor comentați (apud Reinheimer-Rîpeanu 2011: 463). Realizați un scurt comentariu în legătură cu fenomenele fonetice și morfologice observate, respectiv, o categorizare din această perspectivă a formelor verbale studiate.

rom. *Cum te cheamă? Pe mine mă cheamă Andrei. Dar pe tine?*

it. *Come tii? Io mio Andrei, e tu?...*

fr. *Comment t'.....es-tu? Moi, je m'.....e Andrei. Et toi?*

sp. *¿Cómo teas? Yo meo Andrei. ¿Y tú?*

Anexa II

Citiți cu atenție paragrafele de mai jos, care aparțin unui text plurilingv (în română, franceză, italiană și spaniolă), adaptat după <http://europa.eu/>:

Dar în ultimii aproximativ 60 de ani, țările de pe acest vechi continent s-au reunit, în fine, în spiritul păcii, prieteniei și unității, ca să lucreze pentru o Europă și o lume mai bune. (4)

L'Europe est un continent magnifique avec une histoire fascinante. (2)

Ha dato i natali a numerosi dei più celebri scienziati, inventori, artisti e compositori famosi in tutto il mondo, nonché a personaggi in voga del mondo dello spettacolo e a sportivi di successo. (3)

¡Vamos a explorar Europa! (1)

- (a) Ordonăți aceste paragrafe în așa fel încât să compună un text coerent.
- (b) Dați un titlu plurilingv textului final

Anexa III

Citiți cu atenție paragrafele A, B, C, D de mai jos și încercați să răspundeți la următoarele cerințe:

- stabiliți în tabel echivalențele lexicale pentru secvențele discursive [Once upon a time], [Little Red Riding Hood], [One day], [come!], [little girl], [grandmother];
- realizați o traducere echivalentă în limba română și comparați-o cu paragraful D;
- faceți un scurt rezumat de douăzeci și cinci de cuvinte în limba română și într-una sau în mai multe limbi romanice cunoscute;
- descoperiți formulele de salut vehiculate în anumite paragrafe și completați situațiile discursive în care acestea lipsesc, cu structuri echivalente

A. *Il était une fois une petite fille que tout le monde aimait bien, surtout sa grand-mère. Elle ne savait qu'entreprendre pour lui faire plaisir. Un jour, elle lui offrit un petit bonnet de velours rouge, qui lui allait si bien qu'elle ne voulut plus en porter d'autre. Du coup, on l'appela Chaperon Rouge. Un jour, sa mère lui dit: "Viens voir, Chaperon Rouge: voici un morceau de gâteau et une bouteille de vin. Porte-les à ta grand-mère; elle est malade et faible; elle s'en délectera; fais vite, avant qu'il ne fasse trop chaud. Et quand tu seras en chemin, sois bien sage et ne t'écarte pas de ta route, sinon tu casserais la bouteille et ta grand-mère n'aurait plus rien. Et quand tu arriveras chez elle, n'oublie pas de dire "Bonjour" et ne va pas fureter dans tous les coins.*

B. *C'era una volta una dolce bimbeta; solo a vederla le volevan tutti bene, e specialmente la nonna che non sapeva più che cosa regalarle. Una volta le regalò un cappuccetto di velluto rosso, e poiché, le donava tanto, ed ella non voleva portare altro, la chiamarono sempre Cappuccetto Rosso. Un giorno sua madre le disse: "Vieni, Cappuccetto Rosso, eccoti un pezzo di focaccia e una bottiglia di vino, portali alla nonna; è debole e malata e si ristorerà. Sii gentile, salutala per me, e*

va' da brava senza uscire di strada, se no cadi, rompi la bottiglia e la nonna resta a mani vuote.

C. Era uma vez uma doce pequena que tinha o amor de todos os que a viam; mas era a avó quem mais a amava, a ponto de não saber o que mais dar à criança. Uma vez deulhe um capucho de veludo vermelho e, como este lhe ficava tão bem que ela nunca mais quis usar outra coisa, chamaram-lhe simplesmente Capuchinho Vermelho. Um dia disse-lhe a mãe: "Vem cá, Capuchinho Vermelho, aqui tens um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho para lewares à tua avó. Ela está doente e fraca e isto há-de fortalecê-la. Põe-te ao caminho antes que se ponha quente e, quando estiveres no bosque, vai directa e não te desvies do carreiro, senão ainda cais e partes o vidro e a tua avó não recebe nada. E quando entrares no quarto dela, não te esqueças de dizer bom dia e não te vás pôr a espreitar em todos os cantos.

D. A fost odată o fetiță frumoasă, atât de frumoasă, încât părea un îngerăș. Era iubită de toată lumea, mai ales de către bunica ei, care îi făcuse cadou o scufiță din catifea roșie, ce i se potrivea atât de bine, încât nu mai purta nimic altceva pe căpșor. Din aceasta cauză, i se spunea Scufița Roșie. Într-o zi însorită, mama ei i-a spus: "Uite, Scufița Roșie, ai aici niste prăjituri și o sticlă de vin. Du-le bunicii tale, căci e tare bolnavă și slăbită, și îi vor face bine și o vor înzdrăveni. Pleacă acum, înainte ca soarele să dogorească, și mergi frumos, fără să alergi în afara cărării, ca nu cumva să cazi și să spargi sticla, și să nu mai ai astfel ce să îi duci bunicii. Atunci când intri în casă, nu uita să îi spui „Bună dimineața” și nu te uita curioasă prin jur înainte să faci asta.

E. Once upon a time there was a sweet little girl. Everyone who saw her liked her, but most of all her grandmother, who did not know what to give the child next. Once she gave her a little cap made of red velvet. Because it suited her so well, and she wanted to wear it all the time, she came to be known as Little Red Riding Hood. One day her mother said to her: "Come Little Red Riding Hood. Here is a piece of cake and a bottle of wine. Take them to your grandmother. She is sick and weak, and they will do her well. Mind your manners and give her my greetings. Behave yourself on the way, and do not leave the path, or you might fall down and break the glass, and then there will be nothing for your sick grandmother.

Adaptat (cu excepția variantei românești) după Martínez, J. M. (2014).

REZUMAT

Formarea competențelor transversale ale studenților din domeniul Științelor umaniste poate fi ilustrată și prin diferitele strategii didactice de aplicare a metodei ‘intercomprehenșiunii’ între limbi înrudite (romanice, în cazul de față). Un astfel de demers propus în cadrul cursurilor (generale sau specializate) de Lingvistică romanică reprezintă o cale de acces la plurilingvism, printr-o metodă inovativă a procesului de predare-învățare a limbilor străine bazată *grosso modo* pe utilizarea competențelor lingvistice (în limba maternă și/sau în limbi străine înrudite) deținute deja.

‘Intercomprehenșiunea’, așa cum apare definită în politicile Uniunii Europene asupra plurilingvismului, ilustrează așadar competențele vorbitorilor de a înțelege pe cei care vorbesc sau scriu într-o limbă din aceeași familie cu a lor, într-un context dat. În comunicarea noastră, vom încerca să conturăm într-o primă etapă cadrul metodologic și conceptual general care permite definirea și funcționarea acestei metode, apoi să ilustrăm cu ajutorul unor exemple concrete câteva strategii didactice de aplicare a sa.

De ce competențe transversale? Viziunea unui doctorand

ANCA GABRIELA MIC *

1. Introducere

Una dintre trăsăturile definitorii ale societății contemporane este reprezentată de capacitatea continuă a acesteia de a suferi schimbări rapide, din punct de vedere social, tehnologic și economic, fapt ce determină o nevoie constantă de actualizare și înnoire a cunoștințelor, capacităților și competențelor indivizilor.

Impactul progresului constant al societății se răsfrânge și asupra sistemului de învățământ din România, un sistem educațional rigid și excesiv de teoretic, în mare parte unidirecțional, dar care a început în ultima vreme să recunoască importanța creării unor programe de studii care să vină în întâmpinarea cerințelor pieței muncii și care să formeze absolvenți compatibili cu cerințele angajatorilor. Absolvenții acestor specializări beneficiază de o educație utilă, în sensul că ea poate fi pusă în aplicare cu ușurință în momentul intrării pe piața muncii și urmează un parcurs menit să le dezvolte anumite competențe transversale,

* Universitatea din Craiova, România. E-mail: mic.gabriela.anca@gmail.com

cunoscute și sub denumirea de „competențe soft” (incluzând aici competențele sociale, interpersonale sau transferabile).

Tinerii din ziua de astăzi au acces la o educație din ce în ce mai tehnică și mai specializată. Cei mai mulți dintre studenți ajung pe piața muncii pregătiți din punct de vedere tehnic și dețin acele „competențe hard” care creează premisa pentru a fi buni profesioniști. Le lipsesc, însă, tocmai competențele care i-ar putea individualiza, care i-ar diferenția de marea de studenți beneficiari ai aceluiași sistem de învățământ în masă.

Absolvenții unui ciclu universitar doctoral reprezintă cei mai buni studenți ai unei instituții de învățământ superior. Ei sunt totodată și cei care au cele mai multe șanse de a deveni liderii de mâine. În ceea ce privește acest grup particular de studenți din care în prezent face parte și autoarea, putem afirma cu certitudine că așteptările sunt mult mai mari, atât din punctul de vedere al cunoștințelor avansate pe care aceștia le posedă într-un anumit domeniu de activitate, cât și din punctul de vedere al competențelor și abilităților transversale pe care trebuie să le dețină.

În ce măsură studiile universitare de doctorat pot să contribuie la dezvoltarea competențelor transversale ale tinerilor cercetători și în ce fel aceștia își pot valorifica competențele cheie care îi definesc pe parcursul ciclului de studii doctorale? Acestea sunt niște întrebări pe care ni le punem din ce în ce mai des în ultima vreme, dat fiind faptul că a termina un doctorat și prin urmare a obține o diplomă de doctor într-un anumit domeniu nu este pur și simplu o provocare doar pe plan științific, ci și profesional.

Pentru a-și redacta teza, tânărul cercetător are nevoie de un bagaj de competențe științifice extrem de bine definite, dar și de o serie de competențe esențiale, însă a căror importanță este mult mai puțin recunoscută, fiind vorba despre competențele transversale. Tocmai aceste competențe îi permit tânărului doctorand să găsească cu ușurință noi răspunsuri la problemele pe care și le pune, să lucreze în mod independent sau să comunice în mod eficient.

2. Ce sunt competențele transversale?

Competențele transversale sunt acele capacități (achiziții valorice și atitudinale) care transcend un anumit domeniu, respectiv program de studii, având o natură transdisciplinară, și se exprimă prin următorii descriptori: autonomie și responsabilitate, interacțiune socială, dezvoltare personală și profesională. Pe scurt, competențele transversale sunt acele competențe care, dezvoltate într-o situație particulară, pot fi transferate într-o altă situație. Ele sunt acele tipuri de competențe necesare pentru acțiunea eficientă a indivizilor nu numai la școală sau la locul de muncă, dar și în viață în general.

Din punctul nostru de vedere, articolul de față se constituie într-un exercițiu autoreflexiv, care ne va permite cu siguranță să ne descoperim competențele transversale, să evaluăm nivelul la care ne situăm în prezent din acest punct de vedere și, totodată, să identificăm acele competențe pe care nu le deținem și pe care trebuie să le dobândim sau să le îmbunătățim, întrucât ele joacă un rol primordial în activitatea mea de cercetare.

La nivelul UE au fost definite opt competențe cheie (Europa.EU 2011), reprezentând o combinație de cunoștințe, abilități și atitudini, care sunt considerate necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, cetățenia activă, incluziunea socială și ocuparea forței de muncă: comunicarea în limba maternă; comunicarea în limbi străine; competențe matematice și competențe de bază la știință și tehnologie; competențe digitale; a învăța să înveți; competențe sociale și civice; spiritul de inițiativă și antreprenoriat; conștientizare și exprimare culturală.

Astfel, ne vom raporta la această listă propusă la nivelul UE pentru a dezbate subiectul competențelor transversale din punctul nostru de vedere, în calitate de student înscris la doctorat. Vom discuta doar pe seama acelor competențe pe care le considerăm esențiale din postura de tânăr cercetător. Nu considerăm această listă a fi exhaustivă, iar pe parcursul acestui exercițiu autoreflexiv vom încerca să identificăm și alte competențe transversale pe care le considerăm relevante și care nu au fost incluse în lista sus-menționată.

Din punctul nostru de vedere, competențele transversale pot fi dobândite în două moduri:

- în mod informal, în mare parte prin activitatea practică desfășurată pe parcursul activității de cercetare (elaborarea tezei de doctorat, munca de laborator, interacțiunea cu alte persoane, participarea la conferințe/ întâlniri/ seminarii etc.);

- în mod organizat, formal, prin participarea la cursuri de pregătire, întâlniri cu coordonatorul științific, stagiile de practică etc.

3. Comunicarea în limba maternă

Comunicarea în limba maternă reprezintă „capacitatea de a exprima și interpreta concepte, idei, sentimente, fapte și opinii atât în formă scrisă, cât și orală (ascultat, vorbit, citit și scris) și de a interacționa lingvistic într-un mod adecvat și creativ în toate situațiile generate de viața socială și culturală” (Europa.EU 2011).

Un doctorand trebuie să stăpânească la perfecție limba maternă, adică să posede cunoștințe de vocabular, de gramatică funcțională și de funcții ale limbii care să îi permită să comunice în scris sau verbal și să transmită în mod corect mesajul dorit, să fie capabil să distingă informația relevantă de cea nerelevantă, să formuleze și să își exprime propriile argumente într-un mod convingător și adecvat contextului, ținând cont de părerile persoanelor avizate în domeniul său de activitate, să folosească bibliografia și resursele care îi sunt puse la dispoziție pentru a căuta, colecta și prelucra informații care să îi permită să redacteze texte (articole științifice, teza de doctorat), să înțeleagă și să respecte caracteristicile limbajului scris sau cerințele de redactare a textelor (texte formale, informale, prezentări orale, articole științifice etc.).

În plus, capacitatea de a comunica în mod eficient, de a transmite informații, idei, gânduri etc. într-un mod corespunzător trebuie să țină cont de varietatea situațiilor de comunicare, de contextul în care are loc actul comunicării și de publicul căruia doctorandul i se adresează. De exemplu, o prezentare orală susținută în față colegilor doctoranzi este mult mai degajată și are un caracter ușor informal comparativ cu același tip de prezentare susținută în cadrul unei conferințe naționale la care participă alți doctoranzi dar și persoane avizate într-un anumit domeniu.

O atitudine pozitivă a unui doctorand din perspectiva comunicării în limba maternă implică dispoziția spre un dialog critic și constructiv,

aprecierea calităților estetice și disponibilitatea de a se conforma lor, interesul de a interacționa cu alții. Acest lucru presupune conștientizarea impactului vorbirii asupra altora și a nevoii de a înțelege și utiliza limba într-un mod responsabil din punct de vedere pozitiv și social.

Autoarea consideră că nu întâmpină probleme din punctul de vedere al comunicării în limba maternă în scris sau oral, însă prezentarea ideilor pe cale verbală este mult mai dificilă decât în scris, întrucât aici intervin o serie de factori externi care pot influența actul comunicării și modul de transmitere a informațiilor. Emoțiile și teama de a vorbi în public sunt principalii factori care influențează actul comunicării verbale chiar și în limba maternă, iar singura metodă de eliminare a acestora este exercițiul. Cu cât tânărul cercetător participă la mai multe conferințe și este nevoit să susțină prezentări în fața unui public nou, cu atât capacitatea sa de a comunica verbal se îmbunătățește.

Același lucru este valabil și pentru comunicarea în scris. Activitatea de cercetare a unui doctorand este evidențiată în scris, astfel încât calitatea textelor produse de acesta crește odată cu numărul de texte științifice scrise. Calitatea unui text științific nu ține doar de ideile enunțate referitoare la subiectul tratat, ci se reflectă și în stilul în care a fost scris textul: felul în care au fost enunțate ideile principale și secundare, lipsa unor cuvinte sau prezența altor cuvinte al căror sens poate sau nu poate fi cunoscut de către toți cititorii, chiar dacă vorbim, cel mai probabil, despre un public avizat, capacitatea de a scrie corect cuvintele, de a evita repetițiile și de a identifica sinonime care să poată înlocui un anumit cuvânt, abilitatea de a evita frazele mult prea lungi, de a folosi corect semnele de punctuație, regulile de citare etc.

4. Comunicarea în limbi străine

În mod normal, primul lucru pe care reprezentanții unei universități îl urmăresc la un doctorand este capacitatea acestuia de a-și demonstra cunoștințele avansate în domeniul său de interes, dar și abilitatea acestuia de a desfășura o activitate de cercetare considerabilă în respectivul domeniu de studiu. Pe lângă aceasta, majoritatea universităților consideră drept un criteriu obligatoriu ca un candidat la

doctorat să aibă cunoștințe de limbă străină (indiferent de domeniul de studiu ales), pentru a se putea documenta și utiliza surse bibliografice din străinătate.

Competența în limbi străine presupune cunoștințe de vocabular și gramatică funcțională și conștientizarea principalelor tipuri de interacțiune verbală și registre ale limbii. Cunoștințele privind convențiile sociale, precum și aspectul cultural și variabilitatea limbilor sunt, de asemenea, importante. Deprinderile esențiale pentru comunicarea în limbi străine constă în capacitatea de a înțelege limba vorbită, de a iniția și termina o conversație, de a citi, înțelege și produce texte adecvate nevoilor individului.

În ceea ce ne privește, cunoașterea a cel puțin două limbi străine este un criteriu obligatoriu pentru finalizarea activității de cercetare, întrucât teza de doctorat este, de fapt, un studiu trilingv comparativ al comportamentului termenilor specifici unui anumit domeniu de activitate – gastronomia. Astfel, activitatea noastră de cercetare presupune cunoașterea perfectă a două limbi de circulație internațională: franceza și engleza.

Una dintre situațiile elecvente care ne-au dat ocazia să reflectăm asupra importanței cunoașterii limbilor străine pentru un tânăr cercetător a fost participarea la un seminar internațional al doctoranzilor organizat de INALCO, la Paris. În timpul prezentării din cadrul acestei conferințe a fost necesar un grad ridicat de cunoaștere a celor două limbi, trebuind practic să „jonglăm” cu ele, în timp ce ideile, în mod inevitabil, ne veneau în minte în limba maternă (limba română). Conferința fiind bilingvă (engleză și franceză), iar textul prezentării MS PowerPoint fiind scris în limba engleză, prezentarea orală trebuia realizată în limba franceză. Apreciem că acela a fost primul moment cu adevărat dificil pe care a trebuit să îl depășim din punctul de vedere al exprimării verbale, fiind destul de greu să vorbești o limbă străină (franceza) în timp ce pe ecran rulează o prezentare într-o altă limbă străină (engleza). Cu toate acestea, experiența a fost una inedită și foarte utilă, întrucât am căpătat experiența și încrederea necesare pentru un astfel de exercițiu.

În plus, pe lângă cele două limbi străine pe care le cunoaștem foarte bine, dat fiind faptul că studiile de licență și master s-au concentrat în

jurul acestora, avem și cunoștințe de limba spaniolă, fapt ce constituie un atu, întrucât, cu cât cunoști mai multe limbi străine, cu atât poți avea acces la surse sau materiale disponibile doar într-o anumită limbă.

5. Competența matematică și competențele de bază privind știința și tehnologia

Potrivit aceleiași liste de competențe-cheie ale Uniunii Europene, competența matematică este capacitatea de a dezvolta și a aplica gândirea matematică pentru rezolvarea diferitelor probleme apărute în situații cotidiene, accentul punându-se pe proces, activitate și cunoștințe. Competențele de bază privind știința și tehnologia se referă la stăpânirea, utilizarea și aplicarea cunoștințelor și a metodologiilor de explicare sau rezolvare a unei anumite probleme.

În încercarea de a dezvolta competențe în ceea ce privește lucrul cu elemente matematice, accentul trebuie să cadă pe procesul în sine, pe activitate, precum și pe cunoaștere. Competența matematică implică, în diferite grade, capacitatea și disponibilitatea de a folosi tipuri de gândire matematică (gândire logică și spațială) și modalități de prezentare (formule, modele, grafice, scheme).

Doctoranzii trebuie să fie capabili să aplice principii și procese matematice de bază în orice context, să urmărească și să aprecieze înălțuri de argumente. Totodată, ei trebuie să poată să raționeze matematic, să folosească instrumente ajutătoare adecvate și date științifice, în vederea atingerii scopului de cercetare sau pentru a ajunge la o decizie sau concluzie bazată pe dovezi. Un doctorand trebuie, așadar, să fie capabil să recunoască trăsăturile esențiale ale cercetării științifice și să aibă capacitatea de a comunica concluziile și rațiunea care l-au condus către ele.

Competența matematică presupune apreciere și curiozitate critică, interes în probleme de etică și respect pentru securitate/siguranță și durabilitate, în special în ceea ce privește progresul tehnologic și științific. Această competență se adresează tuturor cercetătorilor, indiferent de domeniul lor de studiu (știință, literatură, limbi străine, lingvistică, inginerie, economie etc.). Orice doctorand trebuie să fie

capabil să interpreteze sau să realizeze o schemă sau un grafic, să folosească raționamentul logic și abilitățile de gândire critică, care reprezintă competențele de bază în dezvoltarea unei înțelegeri mai sofisticate a subiectului activității de cercetare. Competențele matematice și competențele de bază în știință și tehnologie sunt esențiale pentru orice doctorand, dat fiind faptul că cercetarea este o provocare deoarece este foarte abstractă și necesită coordonarea de probleme diferite, dar legate între ele, care sunt toate necesare pentru a dezvolta o bază de competențe coerente și ușor de utilizat într-un domeniu.

Tânărul cercetător trebuie să dezvolte o înțelegere a modului de a formula ipoteze, de a identifica, a defini și a operaționaliza variabilele relevante, de a examina legăturile dintre variabile, de a identifica un eșantion adecvat de participanți, de a selecta metodele adecvate de analiză a datelor, de a colecta și a analiza datele, de a identifica aspectele etice relevante, de a interpreta și discuta rezultatele

6. Competența digitală

Competențele digitale sau informatice implică utilizarea critică și sigură a tehnologiilor societății informaționale pentru a comunica. Calculatorul și instrumentele digitale sunt o componentă esențială pentru orice cercetător, întrucât acestea îi permit să își desfășoare activitatea zilnică, îi oferă acces la surse de informație și baze de date online, îi permit să manipuleze informația, astfel încât orice doctorand trebuie să posede o serie de competențe strâns legate de utilizarea calculatorului, a internetului sau a programelor software necesare în vederea realizării și finalizării activității sale de cercetare.

Trăim în era comunicației, astfel încât este imposibil, ca tânăr cercetător, să lucrezi fără să poți comunica folosind e-mailul sau rețelele de socializare, fără a avea cunoștințe referitoare la internet, motoarele de căutare, salvarea informațiilor, formatarea și imprimarea conținutului unui document, utilizarea pozelor și tabelor, realizarea graficelor pe baza datelor disponibile, crearea de prezentări utilizând anumite programe specifice și stabilirea efectelor animate asupra conținutului acestor prezentări, etc.

Orice tânăr cercetător trebuie să fie capabil să utilizeze instrumentele informatice pentru a căuta, colecta și prelucra informații și de a le folosi în mod sistematic și critic dar și pentru a produce, prezenta și înțelege informații complexe. El trebuie să fie capabil să folosească tehnologia societății informaționale în interes personal și profesional pentru a-i sprijini gândirea critică, creativitatea și inovația de care are nevoie în activitatea sa de cercetare.

7. Capacitatea de a învăța

Această capacitate este legată de învățare, de abilitatea unei persoane de a persevera în învățare, de a-și organiza propria învățare, fie individual, fie în grupuri, conform nevoilor proprii.

Din punctul nostru de vedere, un doctorand trebuie să posede această competență întrucât ea îi permite să conștientizeze propriile procese și nevoi de învățare, să identifice oportunitățile disponibile și să aibă capacitatea de a depăși obstacole în scopul de a învăța cu succes. Această competență presupune dobândirea, producerea și asimilarea unor noi cunoștințe și deprinderi, care pot fi folosite și aplicate într-o varietate de contexte.

Indiferent de situația în care se află, un doctorand trebuie să cunoască și să înțeleagă strategiile sale preferate de învățare, punctele tari și slabe ale deprinderilor și calificărilor sale, să depășească anumite obstacole, să se schimbe, dar și să fie capabil să caute noi oportunități de pregătire și instruire, de consiliere și/sau asistență disponibile. Prin urmare, el trebuie să fie capabil să își organizeze propria învățare, să își evalueze propria muncă și să fie dispus să ceară sfaturi, informații și asistență, dacă este cazul.

8. Gândirea critică

Gândirea critică este o abilitate cheie în societatea cunoașterii și a comunicării care are la bază îndoiala, punerea sub semnul întrebării a unor aserțiuni, fiind însoțită de dorința de a face apel la rațiune și argumentare, la demonstrația obiectivă pentru a confirma o anumită ipoteză.

În cazul doctoranzilor, spiritul științific al gândirii critice se manifestă prin dorința acestora de a căuta dovezi, de a sintetiza, compara, generaliza, abstractiza etc. Gândirea critică este gândirea clară, rațională și liberă. Aceasta nu se bazează pe acumularea de informație, ci pe dezvoltarea capacității de a procesa informația.

Un doctorand trebuie să fie capabil să identifice, să înțeleagă și să realizeze conexiuni logice între idei și argumente proprii, să identifice greșelile de raționament în argumente și prezentări, să înțeleagă relevanța și importanța unor idei, să determine contextul și implicațiile unui argument sau ale unei idei, să identifice, construiască și înțeleagă justificările din spatele unor opinii sau argumente sau să construiască argumente și idei noi pe baza celor acumulate până la momentul actual.

Gândirea critică este așadar o calitate esențială întrucât facilitează transmiterea propriilor idei și înțelegerea ideilor altora, făcând comunicarea mult mai benefică și productivă. Mai mult, aceasta accelerează asimilarea informațiilor noi și derivarea consecințelor acestora. Orice tânăr cercetător care posedă aceste calități poate rezolva mult mai ușor probleme, poate înțelege mult mai bine orice text sau argument, fără să necesite să rețină cantități enorme de informație.

9. Competențe transversale neincluse în lista UE

După cum am subliniat anterior, rolul acestui exercițiu autoreflexiv este acela de a identifica competențele transversale pe care le considerăm relevante și indispensabile pentru activitatea unui tânăr cercetător. Pe lângă competențele transversale incluse în lista UE, am identificat alte două competențe esențiale pentru un doctorand, și anume capacitatea de a-și gestiona timpul și capacitatea de a problematiza.

Timpul este o resursă foarte valoroasă, iar buna gestionare a timpului este arta de a aranja, organiza, programa timpul cuiva cu scopul de a genera o muncă mai eficientă și productivă. Capacitatea de a își planifica activitățile zilnice și de a utiliza cât mai bine timpul pe care îl au la dispoziție pentru activitatea de cercetare sunt extrem de importante pentru doctoranzi, ca și pentru orice altă persoană, de altfel. Cea mai mare și mai des întâlnită problemă a tinerilor din ziua de azi din punctul de vedere al timpului constă în faptul că ei nu sunt capabili să își planifice

timpul și activitățile și ajung, de cele mai multe ori, să facă lucrurile pe ultima sută de metri și contra cronometru. De foarte multe ori, acest lucru este în dezavantajul lor, pentru că nu acordă atenția cuvenită unui anumit lucru din cauza lipsei de timp. Cât de importantă este gestionarea timpului pentru un doctorand? Extrem de importantă, din punctul nostru de vedere, dat fiind faptul că timpul efectiv pe care un cercetător din ziua de azi îl are la dispoziție pentru a se documenta, a-și stabili obiectivele, a-și constitui corpusul sau a-și redacta lucrarea este unul relativ scurt, astfel încât orice moment contează.

Pentru a fi organizați și a face lucrurile la timpul lor, trebuie să înțelegem și să aplicăm în mod corespunzător o serie de principii de management al timpului. Astfel, o persoană trebuie să își poată stabili anumite țeluri sau obiective și să prioritizeze activitățile planificate, pentru a le putea duce la bun sfârșit. Ulterior, planificarea trebuie respectată pe cât posibil, ca să ne putem organiza timpul în mod corect și să fim eficienți și motivați. O practică recomandată este aceea de a avea o listă a lucrurilor importante pe care trebuie să le facem, organizate în funcție de prioritate. În momentul în care o acțiune este finalizată, ea va fi bifată pe listă și e va trece la următoarea. Acest lucru ne ajută să controlăm lucrurile pe care trebuie să le facem și se reduce la minimum riscul de a ignora o activitate importantă. Ideea de management al timpului pornește, deci, de la un proces de asumare conștientă: cu cât ne definim mai bine aspirațiile, cu atât ne va fi mai ușor să alocăm timp pentru a ajunge acolo unde ne-am propus. Odată asumate, obiectivele generează un grad mai mare de responsabilitate și cresc rata de succes a unei anumite activități, mai ales în contextul în care este demonstrat faptul că performanța obținută influențează nivelul nostru de satisfacție și energia pe care o avem. Timpul bine investit este acela care generează progres și ne duce mai aproape de performanță.

Problematizarea este o metodă de învățământ de tip euristic, ce constă în crearea deliberată a unor probleme sau dificultăți cu scopul de a declanșa activitatea independentă a studentului, gândirea și efortul personal al acestuia. Procesul rezolvării de probleme angajează două aspecte esențiale: în primul rând, aspectul creativ, identificarea soluției „problemei” fiind un lucru inedit, și, în al doilea rând, aspectul critic,

prezent ori de câte ori studentul emite o ipoteză de lucru proprie și dorește să o verifice sau vrea să afle un răspuns la o întrebare ce conține, în mod implicit, o idee supusă investigației. Valoarea formativă a problematizării reiese din aceea că este în măsură să consolideze stucturile cognitive, să stimuleze spiritul de explorare, să formeze un stil activ de muncă, să cultive autonomia și curajul în asumarea unei opinii personale. În cazul unui doctorand, metoda rezolvării de probleme captează cu ușurință atenția, declanșează interesul cognitiv, asigură o motivare intrinsecă a învățării, dezvoltă schemele operatorii ale gândirii și consolidează stucturile cognitive, asigură creșterea operativității cunoștințelor, asigură o mai bună stăpânire a cunoștințelor și priceperilor, stimulează spiritul de explorare, pregătește tânărul cercetător pentru independența în gândire și cultivă autonomia acestuia în afișarea unor puncte de vedere proprii.

10. Concluzii

Competențele transversale reprezintă un pachet multifuncțional, transferabil de cunoștințe, abilități și atitudini de care orice doctorand are nevoie pentru împlinirea și dezvoltarea personală și profesională, incluziunea socială și chiar găsierea unui loc de muncă. Fie că vorbim despre competențele de comunicare în limba maternă sau în limbi străine, de competențele informatice, de capacitatea de a-și gestiona timpul sau de a gândi critic, orice tânăr cercetător trebuie să dețină, pe lângă cunoștințele avansate în domeniul său de interes și abilitatea de a desfășura o activitatea de cercetare considerabilă în respectivul domeniu de studiu, anumite competențe cheie care îi permit să se dezvolte atât din punct de vedere personal, cât mai ales profesional. Fără aceste competențe transversale, dobândite pe parcursul studiilor sau într-un mod informal, ba chiar autodidact, tinerii cercetători nu ar fi capabili să își desfășoare sau finalizeze activitatea de cercetare.

BIBLIOGRAFIE

Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Polirom.

- Comisia Europeană (2012). *Comunicare a Comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor. Regândirea educației: investiții în competențe pentru rezultate socio-economice mai bune*, <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ro/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=RO>>, data accesării 15 mai 2015.
- Europa.EU (2011). „Competențe cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții”, <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=URISERV:c11090>>, data accesării 10 mai 2015.
- Autoritatea Națională pentru Calificări (2015). *Registrul național al calificărilor în învățământul superior*, <http://www.anc.edu.ro/?page_id=610> data accesării 10 mai 2015.
- <<http://www.eacea.ec.europa.eu>> data accesării 10 mai 2015.
- <<http://www.eurotrainer.ro>> data accesării 10 mai 2015.
- <<http://www.keyconet.eun.org>> data accesării 10 mai 2015.

REZUMAT

Competențele transversale reprezintă un subiect pe care este posibil ca studenții să nu îl considere foarte relevant la prima vedere. Pe parcursul studiilor de licență, majoritatea studenților sunt interesați să ia note bune. Totuși, atunci când încep studiile postuniversitare sau se angajează, ei trebuie să se confrunte cu realitatea: competențele profesionale nu înseamnă totul. Doctoranzii, de exemplu, nu au nevoie doar de competențe specifice domeniului în care se pregătesc, ci trebuie și să fie capabili să desfășoare activități adecvate de cercetare (să găsească surse relevante, să poată extrage și prelucra idei), să filtreze informații prin propria viziune (gândire critică), să propună idei și concepte proprii (creativitate). Aceasta înseamnă că doctoranzii trebuie să își dezvolte un set de competențe care să îi ajute să își îmbunătățească expertiza și cunoștințele într-un anumit domeniu și care să le fie de folos și atunci când își desfășoară activitatea de cercetare. Aceste competențe nu se dezvoltă neapărat într-un context academic. Majoritatea competențelor transversale (de exemplu, competențele informatice) se dobândesc în mod autodidact, într-un mediu informal, în timpul liber al studenților. Articolul se axează pe identificarea unui set de competențe transversale de bază pe care ar trebui să le aibă un doctorand.