

**CORELAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA STRĂINĂ CU
COMPETENȚA DE SPECIALITATE A STUDENȚILOR NEFILOLOGI***Cristina BLAJIN, Olga DUHLICHER**Universitatea de Stat din Moldova*

Pentru majoritatea oamenilor, scopul principal în a învăța o limbă străină este de a fi capabil să comunice. Anume prin comunicare oamenii trimit și primesc eficient mesaje și negociază înțelesuri. În prezent, devine mult mai important cum să comunici eficient în procesul de învățare a limbilor străine decât să scrii și să citești. Ca urmare, dobândirea competenței de comunicare a devenit un imperativ atât pentru cei care învață limbile străine, cât și pentru profesori.

Pentru început vom prezenta câteva definiții ale celor mai importante concepte: competență, comunicare, competență comunicativă. În al doilea rând, prezentăm definițiile de specialitate/competență profesională. În al treilea rând, înaintăm recomandări cu privire la modul de a dezvolta competențe de comunicare la studenți. În cele din urmă, sunt prezentate unele modalități de corelare a competenței de comunicare într-o limbă străină și a competenței profesionale.

Cuvinte cheie: *competență, comunicare, competență comunicativă, competență de specialitate, motivație.*

**THE CORRELATION OF THE COMPETENCE OF COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE
WITH THE COMPETENCE OF SPECIALITY OF THE NON-LINGUISTIC STUDENTS**

For most people, the main goal of learning a foreign language is to be able to communicate. It is through communication that people send and receive messages effectively and negotiate meaning. Nowadays, how to communicate effectively in foreign language learning becomes much more important than reading and writing. As a result, gaining the communicative competence has turned into a crucial topic for all foreign language learners and teachers.

To begin with, we will present some definitions of the most important concepts: competence, communication, communicative competence. Secondly, definitions of specialty/professional competence are outlined. Thirdly, recommendations regarding how to develop learners' communicative competence are put forward. Finally, some ways of correlating the communicative competence in a foreign language and the professional competence are considered.

Keywords: *competence, communication, communicative competence, professional competence, motivation.*

Cunoașterea unei limbi străine la nivel de comunicare este un imperativ pentru angajarea în câmpul muncii, iar dezvoltarea competențelor de comunicare într-o limbă străină ar contribui în mod incontestabil la integrarea cu succes a tinerilor specialiști în activitatea profesională.

În condițiile aderării învățământului național la spațiul educațional european, predarea - învățarea limbilor străine se bazează pe reperele fundamentale ale politicii lingvistice cuprinse în documentele Consiliului Europei: Cadrul comun de referință pentru limbi, Portofoliul european al limbilor. În cadrul acestora se evidențiază partea practică a comunicării, bazată pe acțiune, care se axează pe resurse cognitive, afective, volitive, comportamentale și pe competențele pe care le are deja formate studentul care învață o altă limbă decât cea maternă.

Exigențele societății în care urmează să se încadreze studenții pentru desfășurarea unei activități profesionale sunt din ce în ce mai mari, una dintre acestea rezidând în competența de comunicare într-o limbă străină.

Învățarea unei limbi moderne cuprinde un șir de acțiuni îndeplinite de persoane care își dezvoltă un ansamblu de competențe generale, dar, mai ales, o competență comunicativă bazată pe explorarea mijloacelor lingvistice.

În literatura de specialitate găsim diverse definiții pentru conceptele de competență, comunicare și competențe comunicative. Ne vom opri la unele dintre ele, acestea integrându-se în demersul cercetării noastre.

Termenul de competență, introdus inițial de N.Chomsky, reprezintă aptitudinea de a produce și a înțelege un număr infinit de enunțuri, reguli, strategii preferențiale sau stiluri productive în profesie [26, p.41].

P.P. Neveanu (1982) susține că noțiunea de competență se diferențiază de cea de aptitudine (sisteme operaționale ce conduc la rezultate situate peste media, dar potențiale, ce urmează a fi puse în valoare), de noțiunea de capacitate (aptitudine împlinită, care s-a consolidat prin experiență, exercițiu, asimilare de cunoștințe și formare de deprinderi), ca și de atitudini [16, p.8-10].

În formularea lui X.Roegiers, „competența este mobilizarea unui ansamblu articulată de resurse în vederea rezolvării unei situații semnificative, care aparține unui ansamblu de situații-problemă” [18, p.29-38].

Anne de Blianières definește competența drept „știința de a face față unei situații anume, când se integrează concomitent cunoștințele, capacitățile, atitudinile și motivațiile unui subiect” [25, p.51].

Competența presupune „a ști”, „a ști să faci” (să reușești într-o situație profesională concretă), dar și „a ști să fii”, a avea atitudini care să susțină atât acțiunea prezentă, cât și devenirea, evoluția competenței în timp [13, p.41].

Ph.Perrenoud susține că „competența nu rezidă în resurse, ci în însăși mobilizarea acestor resurse” [32, p.49].

Pentru cercetătorul belgian M.Minder „a dobândi o competență înseamnă un triplu demers:

- a mobiliza un ansamblu structurat de cunoștințe și capacități, pentru
- a face ceva într-un mod competent, care
- se manifestă printr-un produs-performanță” [14, p.28].

Analizând definițiile competenței prezentate mai sus, observăm că elementele comune prin care se descrie o competență sunt:

- situația care trebuie rezolvată;
- actorul (studentul) care trebuie să acționeze pentru a rezolva această situație;
- ansamblul de resurse (cunoștințe, capacități, atitudini) pe care studentul, elevul trebuie să le mobilizeze pentru a rezolva situația.

Comunicarea este un proces în care oamenii transmit informații, idei și împărtășesc sentimente; comunicarea este procesul în care o persoană (numită *emițător*) transmite informații (un *mesaj*) unei alte părți (numite *receptor*) [8].

După De Vito, comunicarea este acțiunea de formulare și receptare a unor mesaje, care pot fi deformate de zgomote, are loc într-un context, presupune anumite efecte și furnizează oportunități de feedback [27].

Competența, susține M.Călin, este un „amestec de cunoștințe, aptitudini, priceperi, deprinderi ce se exteriorizează ca fapt, fiind direct utile pentru realizarea contextului particular al unei situații care solicită rezolvarea unei probleme sau sarcini” [4].

D.Hymens consideră că competența comunicativă este un set de abilități, resurse primare cu care un comunicator este în stare să utilizeze procesul de comunicare; aceste resurse includ *cunoștințe strategice* (despre regulile și normele de comunicare potrivite) și *capacități* (caracteristici și abilități, cum ar fi, în general, abilitățile de codare și de decodare) [29, p.175].

După cercetătorul W.Littlewood (1981), competența comunicativă nu rezidă în resurse, ci în însăși mobilizarea acestor resurse [31].

R.Bauman și M.Sussan subliniază că noțiunea de competență comunicativă reprezintă un grup integrat de capacități, care permit să se evalueze situația de vorbire și să se acționeze în mod adecvat [22]. De rând cu aceste capacități, L.Iacob menționează că ea semnifică „un dispozitiv de aptitudini în care cunoștințele lingvistice și socioculturale sunt indispensabile. Ea include, pe lângă stăpânirea materialului verbal și pe cel paraverbal și nonverbal, deopotrivă cu stăpânirea regulilor de plasament contextual al regulilor interacțiunii mutuale, a principiilor de politețe și de ritualizare comunicațională” [9, p.238]. Cercetătorul L.Ionescu-Ruxăndoiu subliniază, dacă ne extindem și la însușirea limbii materne, că anume competența comunicativă presupune o relație precis reglementată între datele situației de comunicare și modul de realizare a selecției materialului lingvistic actualizat cu menținerea distinctă a subcodurilor recunoscute [10, p.25].

Cercetătoarea T.Callo menționează că la formarea eficientă a competențelor comunicative trebuie respectate și realizate următoarele principii: relațional; al ambianței comunicative; al precomunicativității; al necesității motivaționale; al personalizării; al parteneriatului; al euristiciității; al activizării; al responsabilității; al influenței acționale; al densității comunicative; al intenției comunicative; al egalității și al acordului; al socializării [3, p.61-69].

Pentru predarea limbilor străine M.Grigoroviță delimitează următoarele principii care stau la baza competențelor comunicative: al orientării comunicative; al însușirii active și conștiente; al aplicării în practică a celor învățate și a motivației; al corelării celor patru componente (audierea, vorbirea, citirea și scrierea); al conștientizării și al însușirii fenomenelor de limbă în context; al situativității comunicative; al unității temporale în însușirea cuvintelor (îmbinări, monolog, dialog, text) [7, p.33].

În ceea ce privește **competența de specialitate**, aceasta face referire la trei capacități principale:

- cunoașterea materiei;
- capacitatea de a stabili legături între teorie și practică;
- capacitatea de înnoire a conținuturilor, în consens cu noile achiziții ale științei domeniului (dar și din domenii adiacente).

Competența de specialitate se obiectivează în trei planuri: teoretic, operațional, creator.

Planul teoretic se referă la competența:

- de a asimila conținutul științific propriu disciplinelor de învățământ predate și a metodelor, tehnicilor de informare;
- de a realiza corelații inter-, intra- și pluridisciplinare ale conținuturilor;
- de a actualiza, prelucra, esențializa, ilustra, reprezenta și dezvolta conținutul;
- de a surprinde valențele formative și educative ale conținutului.

Planul operațional se referă la competența:

- de a structura asimilarea conținuturilor, astfel încât să dezvolte structuri operatorii, afective motivaționale, volitive, atitudinale;
- de a dirija asimilarea tehnicilor de activitate intelectuală odată cu informațiile;
- de a forma modul de gândire specific disciplinei respective de învățământ și modul de gândire sistemic;
- de a valoriza conținutul obiectului de învățământ, structurând comportamente raportate la valori;
- de a comunica fluent, expresiv, coerent.

Planul creator se referă la competența:

- de a adapta conținuturile specificului dezvoltării psihice stadiale a educabililor;
- de a stimula dezvoltarea maximală a potențialului fiecărui educabil, prin asimilarea conținuturilor;
- de a promova învățarea participativă, anticipativă, societală, creatoare;
- de a dirija surprinderea problemelor și dezvoltarea lor;
- de a dezvolta conținuturile și strategiile de asimilare [20].

În acest articol s-a luat drept bază competența comunicativă lingvistică promovată de Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi, care este alcătuită din trei părți componente:

- a) componenta lingvistică;
- b) componenta sociolingvistică;
- c) componenta pragmatică.

Se consideră că fiecare componentă este constituită din cunoștințe, atitudini, aptitudini și deprinderi și se caracterizează prin anumite particularități specifice competențelor [2, p.18-19].

Competența lingvistică însumează cunoștințele și deprinderile lexicale, fonetice, sintactice și alte dimensiuni ale sistemului unei limbi, independent de valoarea sociolingvistică a variațiilor sale și de funcțiile pragmatice ale realizărilor sale. Această componentă, examinată din punctul de vedere al competenței de comunicare a unui actor social dat, este în legătură directă nu doar cu domeniul cunoștințelor (de exemplu, în materie de distincții fonetice stabilite sau de proporții și precizie a vocabularului), dar și cu organizarea cognitivă și modul de stocare în memorie a acestor cunoștințe (de exemplu, rețele asociative de diverse tipuri, în care vorbitorul include un element lexical), precum și cu accesibilitatea lor (aplicare, amintire și disponibilitate).

Competența sociolingvistică face referință la parametrii socioculturali ai utilizatorului limbii. Sensibilă față de normele sociale (formulele de adresare și de politețe, reglementarea relațiilor dintre generații, sexe, clase și grupuri sociale, codificarea lingvistică a numeroaselor ritualuri fundamentale în funcționarea unei comunități), componenta sociolingvistică afectează puternic orice comunicare între reprezentanții diferitelor culturi, chiar dacă participanții la procesul de comunicare ar putea adesea să nu fie în cunoștință de cauză.

Competența pragmatică ține de utilizarea funcțională a resurselor lingvistice (realizarea funcțiilor comunicative, a actelor de vorbire), bazându-se pe schemele sau descriptorii schimburilor interacționale. Ea trimite de asemenea la măiestria discursului, coeziunea și coerența lui, la identificarea tipurilor și genurilor de texte, a efectelor de ironie și de parodie. În cazul competenței pragmatice, impactul major al interacțiunilor și mediilor culturale, în care se înscrie dezvoltarea capacităților de acest gen, este și mai evident decât în cazul competenței lingvistice, de aceea nu vom insista asupra acestui fapt. Fiecare din trăsăturile competenței – lingvistică, sociolingvistică și pragmatică, au impact major asupra competențelor comunicative. Competența comunicativă își găsește aplicare în realizarea activităților comunicative variate, care implică recepția, producerea, interacțiunea și medierea.

În conformitate cu documentele Consiliului Europei (*Cadrul Comun de Referință pentru Limbi, Portofoliul European al Limbilor*), se pune accent pe *orientarea pragmatică a comunicării, bazată pe acțiune, care se axează pe resurse cognitive, afective, volitive, comportamentale și pe totalitatea competențelor pe care le are deja formate studentul care învață o altă limbă*. Astfel, formarea și corelarea competențelor comunicative în limba engleză ale studenților de la facultățile nefilologice este o prioritate, deoarece prin intermediul cunoașterii acestei limbi se contribuie la afirmarea lor ca specialiști.

Dezvoltarea competențelor comunicative în limba străină ale studenților nefilologi presupune interacțiunea mai multor componente, dintre care: curricula, motivația, factorii psihologici, dimensiunea lingvistică, dimensiunea metodologică, motivația socială largă, competența lingvistică și competența profesională/pragmatică.

Așadar, activitatea de învățare este determinată de *factorii psihologici* (de informare, emoționali/afectivi, sociali, volitivi și de valoare). Aceștia sunt determinați, la rândul lor, de *motivație* și de *fenomenele motivaționale*: a) trebuințele, b) impulsurile, c) intențiile, d) valențele și e) tendințele. Motivația este condiționată de conținuturile și obiectivele stipulate în *curriculă*. În continuare, factorii psihologici duc la declanșarea *motivației sociale largi* care privește învățarea ca un drum spre asimilarea valorilor culturii, ca un mijloc ce permite printr-o formă mai rațională de a face oamenilor lucruri bune și utile, ca un drum spre îndeplinirea țelului în viață și spre integrarea în societate. Motivația socială largă implică, în mod incontestabil, *competența lingvistică*; aceasta, la rândul său, dezvoltă *competența profesională/pragmatică* și în sumă rezultă *competența de comunicare în limba străină*.

În mare parte, competența de comunicare în limba străină este determinată, pe de o parte, de *dimensiunea lingvistică* în care se încadrează textul neliterar și, implicit, lexicul fundamental de specialitate, iar, pe de altă parte – de *dimensiunea metodologică*, care presupune atât relația *profesor-student*, cât și strategiile didactice interactive. De menționat că aceste două dimensiuni rezultă nemijlocit din *curriculă* și se află în interacțiune directă cu motivația, activând-o pe aceasta.

La seminariile de predare-învățare a limbii străine (engleze) am folosit numeroase aspecte lingvistice de largă aplicabilitate în procesul de dezvoltare a competenței de comunicare a studenților, și anume:

- ✓ dimensiunea semantică a lexicului de specialitate;
- ✓ clasele referențiale;
- ✓ analiza componentială;
- ✓ relația limbaj de specialitate – limbaj curent;
- ✓ lexic științific/ terminologic fundamental și lexic specializat;
- ✓ derivare lexicală în limbajul de specialitate;
- ✓ aspect cu caracter practic pertinent valorificat în exerciții lexicale în baza textelor de specialitate.

Scopul predării-învățării lexicului de specialitate în cadrul seminariilor este de a înlesni documentarea și comunicarea studenților, acesta conducându-i în demersul cognitiv al profesiei, în tipurile de seme specifice demersului cognitiv – cele de *cunoaștere ostensivă* sau de *cunoaștere discursivă*.

În textele de specialitate, aspectele lingvistice ale lexicului sunt explorate în scopul de a potențializa competența de comunicare a studenților. Mobilizarea psihopedagogică și didactică a acestor aspecte lingvistice ale lexicului se realizează anume în baza textelor de specialitate.

Parcursul textelor de specialitate pentru selectarea lexicului necesar ne oferă posibilitatea alegerii anumitor *texte semnificative, cu o pluralitate de valențe didactice și formative*. În același timp, studenții au prilejul să îmbogățească exercițiile lexicale, în special cele semantice, cu formulări și termeni de specialitate.

În procesul de dezvoltare a competenței de comunicare în limba străină (engleză) în baza lexicului de specialitate primează două abordări:

1) aspectul lexic – vocabular – dicționar și

2) abordarea limbajului funcțional sub raport semantic, sintactic și pragmatic ca material de construcție a competenței de comunicare.

La studierea textelor originale de specialitate profesorul ține cont de cele trei etape de abordare a materialelor autentice, și anume:

- a) activitatea explicativă asupra dificultăților textului;
- b) procesul de asimilare și repetare a terminologiei de specialitate;
- c) aplicarea terminologiei studiate în actul de comunicare asupra textului studiat.

Tratarea textului de specialitate în limba străină la facultățile nespeciale necesită, la modul general, de a verifica înțelegerea integră și profundă a textului inițial, de a enumera problemele tratate în acest text, apoi, în mod particular, de a evidenția problemele principale ce conțin informația cea mai importantă din textul studiat.

În procesul de studiere a textelor de specialitate în limba străină se vor urmări unele scopuri profesionale, ca:

- 1) a lua cunoștință de publicațiile științifice recente în domeniul specialității studiate;
- 2) a evidenția direcțiile noi ale cercetărilor științifice în domeniul ales;
- 3) a selecta și a studia materialele/textele străine utile pentru activitatea științifică și practică a viitorilor specialiști.

Un alt aspect este cel al folosirii materialului didactic adecvat. Selectarea textelor din manualele de specialitate, din îndrumare practice și periodice asigură transmiterea unui lexic de specialitate fundamental și potențializarea stilului științific.

Față de alte categorii de texte, cele de specialitate prezintă o structurare mai riguroasă a conținutului și modului lor de prezentare, pentru o anumită categorie de text și în funcție de gradul de specializare fiind caracteristică o structură specifică, adică o *selecție* și o *sucesiune în mare parte convenționalizate a informațiilor*.

Din perspectiva *semanticii textului*, conținutul informațional al textelor se constituie din *tema principală* și *subtemele derivate* din aceasta; cu alte cuvinte, „tema și subtemele formează baza constituirii textelor și subtextelor” [16, p.111]. *Progresia tematică* este susținută de o serie de factori de coerență care la nivelul structurii de suprafață sunt adevărate „semnale de structurare” [22, p.99], jucând un rol important în *decodarea textelor*.

Modalitatea specifică de comunicare în cadrul unei anumite discipline științifice se realizează printr-o *serie de procedee comunicative* (definiția, clasificarea, descrierea, caracterizarea etc.), care prezintă anumite caracteristici funcțional-comunicative invariante. Aceste procedee sunt „acțiuni, respectiv operații de ordin rațional-lingvistic” [33, p.16], jucând un rol important în *transpunerea ideilor în planul limbii și al comunicării*. Deși, după cum afirmă Schmidt [33, p.17], nu există o corespondență de 1:1 între procedeele comunicative și realizarea lor lingvistică, multe dintre mijloacele lingvistice fiind polifuncționale. Aceste corespondențe sunt totuși importante pentru limbaje specializate în limbi străine.

După cum afirmă V.A. Ghenghea [6, p.76-79], una dintre particularitățile textelor de specialitate este *coexistența elementelor verbale cu cele nonverbale* (formule, diagrame, scheme, tabele etc.), care în multe cazuri pot prelua diferite *funcții comunicativ-verbale*, înlocuind, de exemplu, o descriere complicată a unei mașini sau explicarea unor procese tehnologice complexe. Foarte bine reprezentate în textele de specialitate sunt și alte elemente de structură externă, ca, de pildă, structurarea pe paragrafe și de diferite caracteristici tipo-topografice, care permit să se recunoască mai ușor structura textului, facilitând astfel înțelegerea lui.

Și intervine o problemă în alegerea documentelor de specialitate. S-a constatat că de multe ori ajung să se confunde două noțiuni: „curs de limbă de specialitate” cu „curs de specialitate”; deci, profesorii de limbi străine oferă studenților doar mijloacele de comunicare a cunoștințelor deja dobândite la cursurile de specialitate. Să nu uităm că noi predăm noțiuni de specialitate, pentru care nu avem o pregătire specială; deci, trebuie să abordăm cu grijă toate problemele.

Organizarea situativ-tematică a materialului lingvistic constituie una dintre manifestările categoriei comunicativității și asigură crearea la seminarii a condițiilor pentru realizarea vorbirii naturale, iar folosirea abilită de către profesor a diverselor procedee de creare a situațiilor problematice și neproblematică, alternarea lor în mod eficient la modelarea intelectuală a studenților dezvoltă abilitatea în folosirea lexicului și a structurilor gramaticale în situații noi.

Pentru o mai bună asimilare a unei limbi străine e necesar de a orienta procesul de instruire spre personalitatea studentului, spre interesele și nevoile individuale ale acestuia. Prin urmare, accent s-ar pune nu pe obiectivele teoretice, ci pe cele practice, operaționale care ar condiționa dezvoltarea competențelor de comunicare. Un rol important aici are și aplicarea principiului modulării, care constă în înlocuirea manualului unic printr-un *set de materiale didactice reprezentând module distincte, dar, în același timp, legate între ele*, pe baza cărora procesul de predare-învățare a unei limbi străine poate fi (în orice etapă și chiar în orice moment) adaptat în funcție de problemele specifice nu doar ale fiecărei grupe de „studenți”, ci și ale fiecărui „student” în parte. De asemenea, și crearea unor relații de parteneriat și de colaborare între profesor și studenți constituie o adevărată pârgă de amplificare a efectelor activității educaționale.

Dezvoltarea competenței de comunicare în limba străină în învățământul nefilologic ca parte a procesului de predare-învățare trebuie concepută prin prisma abordării motivaționale și psiholingvistice a didacticii limbilor străine ce plasează învățarea într-un context real, unde scopul final este însușirea unui cod specializat aloglot și utilizarea acestuia în mod corect și fluent în baza lexicului fundamental de specialitate care promovează:

- educarea comunicării în sensul înțelegerii corecte a mesajelor emise de interlocutor și al exprimării cu claritate a propriilor păreri;

- educarea competenței de a conversa pe teme profesionale afirmând, negând sau contrazicând cu argumente în funcție de context și utilizarea în acest sens a formulărilor adecvate lexicului profesional.

Trebuie de menționat că cadrul didactic care predă un limbaj specializat aloglot într-o instituție de învățământ superior cu profil nefilologic vehiculează un cod aparținând unui domeniu de specialitate îndepărtat de formația sa de filolog. Procesul de „învățare”, de data aceasta, îl afectează și pe profesor; el se „informează”, deci, de la studenți cu privire la conținutul unor noțiuni de „specialitate” aparținând domeniului în care studenții urmează să devină experți. Postura favorabilă a acestora în astfel de situații de comunicare reduce din starea de inferioritate în care ei se află de obicei, din cauza necunoașterii perfecte a limbii, stabilindu-se astfel o relație de parteneriat. Pentru a consolida acest tip de raport, profesorul recurge uneori la *tactica de simulare a ignoranței*, incitându-l pe student să aducă precizări, noi detalii. Astfel, cu tactul pedagogic necesar, profesorul îi va dirija pe studenți să asimileze codul aloglot predat prin participarea lor permanentă la dezbaterile din seminar. Profesorul joacă rolul de bază în desfășurarea procesului didactic, atât ca specialist în limba predată, cât și ca specialist în comunicare, conștient de aspectele globale ale învățării (de natură cognitivă, afectivă, volitivă); el va trebui de asemenea să fie conștient și de multiplele relaționări de natură interdisciplinară pe care le implică domeniul comunicării [10].

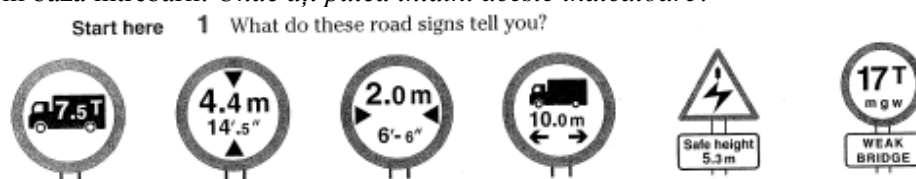
Didactica actuală a limbilor străine pune, prin urmare, accentul pe „conștientizarea” asimilării de către student a codului propus, studentul fiind considerat un „partener” activ care trebuie să participe la stabilirea planului său individual de lucru, integrat firește în programul general de progres al „grupului” sau „comunității” din care face parte [16,30]. De aceea, *organizarea optimă a orelor de limbi străine, sub formă de curs practic sau de seminar*, îl obligă pe profesor să pună la punct o rețea cuprinzând mai multe canale de comunicare menite să faciliteze *cooperarea între profesor și studenți și între ei înșiși*, stimulând participarea activă a tuturor membrilor grupei [28].

Prin utilizarea unei metodologii adecvate didacticii limbilor străine „centrate pe student”, profesorul contribuie la formarea personalității viitorului specialist. Calitățile generale necesare unui expert într-un domeniu pot fi dezvoltate în cadrul *seminarului limbă străină*, de exemplu: impresia de siguranță pe care acesta trebuie să o lase, stăpânirea da sine, răbdarea, simțul oportunității, spiritul de cooperare, elasticitatea, iar în alte situații – intransigența.

Astfel, formarea competențelor comunicative într-un cod specializat aloglot ale studenților de la facultățile nefilologice este o prioritate, deoarece prin intermediul cunoașterii acestui cod se contribuie la afirmarea lor ca specialiști tocmai prin faptul că temele abordate sunt corelate cu principiul funcționalității, ceea ce asigură procesului didactic o structurare strâns legată de finalitatea lui – obținerea unui randament optim în comunicarea interumană în situațiile profesionale în care studenții vor fi solicitați.


În continuare prezentăm o secvență didactică din manualul de limbă engleză pentru studenții Facultății de Fizică – *Technical English 2, Course Book* (David Bonamy, Pearson Longman, 2008, p.20-21), tema – *Comparison*, subtema – *Limits*, prin intermediul căreia se dezvoltă competența de comunicare (scrisă și orală) într-un cod specializat aloglot. Prezentarea secvenței s-a făcut în baza recomandărilor din manualul profesorului (C.Bingham. *Technical English 2, Teacher’s Book*, Pearson Longman, 2008. 141 p.) ținându-se cont de necesitățile și aptitudinile studenților vizați.

Ex.1. La etapa inițială a secvenței didactice se folosește tehnica de evocare, prin care se face apel la cunoștințele generale ale studenților despre o temă sau un anumit subiect. Astfel, se va putea face legătura dintre ceea ce se știe și ceea ce se va preda. Corelarea informațiilor anterioare cu cele noi asigură trăinicia celor din urmă, stabilește interesul și scopul pentru explorarea subiectului, direcționează atenția studenților către text și motivează studenții spre lectură [5]. Așadar, la această etapă studenții sunt solicitați să analizeze indicatoarele rutiere și să explice semnificația acestora. Profesorul scrie pe tablă cuvintele *weight, height, length* și *width* și cere studenților să scrie adjective pentru aceste substantive. Apoi se realizează un scurt brainstorming în baza întrebării: *Unde ați putea întâlni aceste indicatoare?*

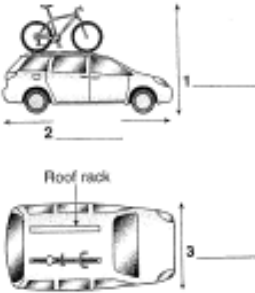


Ex.2. Studenților li se comunică că urmează să audieze o conversație telefonică. Li se explica mai întâi contextul situațional: un client sună la o companie de feriboturi ca să verifice dacă e posibil să-și îmbarce furgoneta pe feribot. Textul este însoțit de scheme de specificații. Studenții trebuie să audieze conversația și să completeze schemele cu informație ce ține de greutatea furgonetei și de numărul de pasageri. Această activitate ține de audierea pentru extragerea selectivă a informației și presupune selectarea informațiilor necesare, ignorându-le pe cele inutile. Perceperea rapidă și exactă a numerelor și datelor necesită o antrenare intensă a studenților și contribuie la formarea ascultătorului activ pentru eficientizarea comunicării în contextul profesional al studenților nefilologi [23].

Ex.3. Următorul exercițiu are la bază audierea pentru înțelegerea detaliată a informației și necesită un grad sporit de abilități automatizate, precum și concentrarea atenției și a memoriei. Studenții trebuie să audieze înregistrarea încă o dată și să completeze conversația. Acest tip de exercițiu se realizează prin înțelegerea completă, corectă și rapidă a vorbirii și este posibilă în rezultatul automatizării operațiilor de percepție și de recunoaștere a unităților lexicale, al sintetizării conținutului în baza unităților recunoscute [35].

Listening 2  **09** A customer wants to drive her car onto a car ferry. Listen to her phone conversation with the sales staff of the ferry company. Complete the specifications of the customer's vehicle on the left.

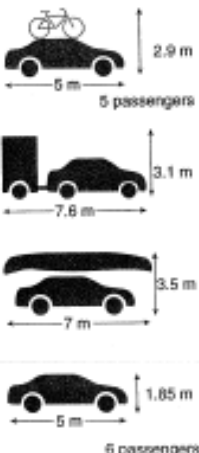
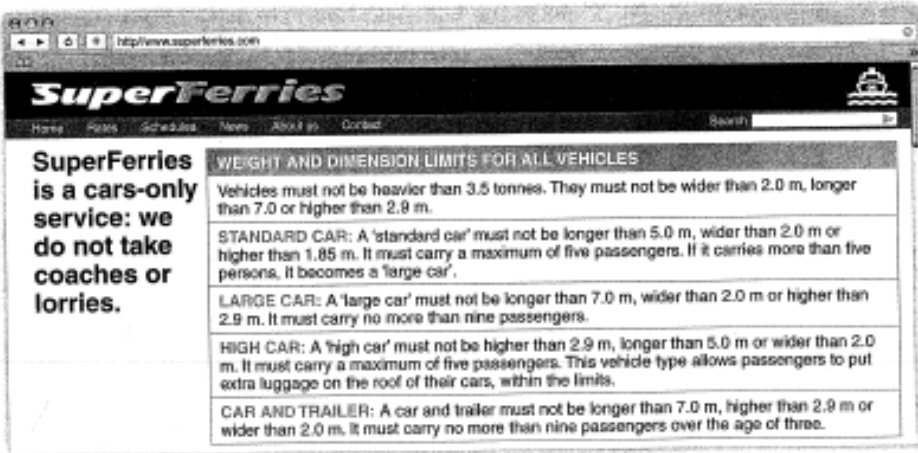
3 Listen again and complete the conversation.



- How (1) _____?
- It's just under (2) _____ metres wide.
- OK, that's fine. The vehicle must not be (3) _____ 2 metres.
- Great.
- (4) _____?
- It's exactly (5) _____ metres long.
- Please measure it again carefully. It must not be (6) _____ 7 metres.
- OK, I'll do that and get back to you.
- (7) _____?
- It's just over (8) _____ metres high, including the bicycles.
- Mm, that's too high. The vehicle must not be (9) _____ 2.9 metres.
- OK, I'll take the bikes off.

Ex.4. Ținând cont de faptul că o lectură eficientă necesită și dezvoltarea abilității de anticipare („prediction”), studenților li se propune să analizeze imaginile ce însoțesc textul și să identifice care vehicul este *high car*, *standard car*, *car with trailer* și *large car*. Aceste repere vizuale sunt indicii sigure pentru ceea ce urmează să se dezvolte în pasajul alăturat. În continuare, studenții sunt rugați să citească textul și apoi să răspundă la două întrebări.

Reading 4 Read the SuperFerries web page. Which vehicles on the left can board the ferry? What are the vehicle types (*large car*, *standard car*, etc.)?

SuperFerries is a cars-only service: we do not take coaches or lorries.

WEIGHT AND DIMENSION LIMITS FOR ALL VEHICLES

Vehicles must not be heavier than 3.5 tonnes. They must not be wider than 2.0 m, longer than 7.0 or higher than 2.9 m.

STANDARD CAR: A 'standard car' must not be longer than 5.0 m, wider than 2.0 m or higher than 1.85 m. It must carry a maximum of five passengers. If it carries more than five persons, it becomes a 'large car'.

LARGE CAR: A 'large car' must not be longer than 7.0 m, wider than 2.0 m or higher than 2.9 m. It must carry no more than nine passengers.

HIGH CAR: A 'high car' must not be higher than 2.9 m, longer than 5.0 m or wider than 2.0 m. It must carry a maximum of five passengers. This vehicle type allows passengers to put extra luggage on the roof of their cars, within the limits.

CAR AND TRAILER: A car and trailer must not be longer than 7.0 m, higher than 2.9 m or wider than 2.0 m. It must carry no more than nine passengers over the age of three.

Ex.5. Pentru rezolvarea problemelor propuse în acest exercițiu, mai întâi se parcurg instrucțiunile împreună cu studenții pentru a ne asigura că înțeleg procedura. Se analizează exemplele și se explică că folosim *too* și *not enough* când ceva are dimensiunile nepotrivite. Folosim *too*+adjectiv, de exemplu *The lorry is too high for the bridge*, când ceva întrece limitele acceptate, și *not*+adjectiv+*enough*, când ceva este sub limitele acceptate: *The bridge isn't high enough for the lorry*. Studenții de asemenea confundă *too* cu *very*. *Very* este folosit înaintea adjectivelor pentru a le accentua și nu semnalează vreo problemă, de exemplu: *The lorry is very big*. Acest exercițiu conține elemente de problematizare care este o metodă cu un înalt potențial formativ; ea contribuie la dezvoltarea operațiilor gândirii, a capacităților creatoare, la cultivarea motivației intrinseci, la educarea independenței și autonomiei în activitatea intelectuală [1].



5 Explain the problem.

The bridge is 2.7 metres high, but the lorry is 2.9 metres high. The lorry is too high for the bridge.

- 1 height of bridge: 2.7 m; height of lorry: 2.9 m
- 2 width of ship: 12.2 m; width of canal: 11.5 m
- 3 length of plane: 19.3 m; length of hangar: 18.8 m
- 4 diameter of CD: 12.2 cm; width of box: 11.3 cm
- 5 thickness of coin: 3 mm; width of slot: 2.88 mm
- 6 length of screw: 5.5 cm; length of hole: 4.35 cm

Ex.6. În cadrul acestui exercițiu studenții urmează să lucreze în perechi. Mai întâi trebuie să analizeze imaginile și să facă legătura logică dintre acestea și titlul textului. După lectura textului trebuie să răspundă argumentat la întrebări – pentru aceasta se dau și 3 puncte de referință ca să orienteze studenții în procesul de argumentare. Acest tip de întrebări deschise/problematizante cer o interpretare sau o evaluare a conținuturilor și acceptă mai multe răspunsuri, provoacă gândirea critică și autonomă a studenților [19]. În timpul discuției studenții trebuie să-și facă notițe, deoarece în baza acestora se va desfășura următoarea însărcinare.

Task 6 Work in pairs. Read the text, then discuss the invention. Do you think people will buy it? Give your reasons. Make notes of your discussion.

- compare it with (a) a normal car and (b) a small aircraft
- list (a) its strengths and (b) its weaknesses

The road-ready plane



1 in flying mode



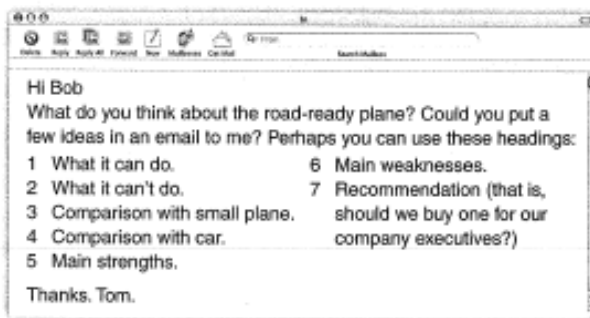
2 in car mode

You can park it in your garage, drive it to your nearest airfield, fly it to your destination, land it, then drive off the runway, along a road to your workplace. In the air, it has a wingspan of 8.4 m, a length of 5.7 m and a height of 2 m. It can fly at a speed of 185 kph for 740 km on a single tank

of fuel. The tank holds 76 litres of super-unleaded petrol. In car mode, it can go 17 km per litre of fuel, and can travel at normal car cruising speeds, but it has only two seats and no space for luggage. The cost of the road-ready plane is approximately £75,000.

Ex.7. La această etapă se aplică scrierea dirijată, în care studentului i se acordă o oarecare libertate, această însărcinare reclamând mai multă inițiativă și personalitate în formularea răspunsului. Astfel, i se cere să redacteze un răspuns la un e-mail din partea directorului companiei folosind notițele făcute în timpul exercițiului precedent. Prin acest exercițiu se creează un context situațional, care are menirea de a realiza o atmosferă de comunicare mult apropiată de cea reală. Paralel cu competența lingvistică, la redactarea acestui răspuns este activată și competența sociolingvistică prin adaptarea adecvată a exprimării la relațiile sociale/profesionale, prin adoptarea unui registru oficial și exprimarea politicoasă [17], precum și competența pragmatică – studentul își actualizează competențele lingvistice în funcție de context, interlocutor prin alegerea strategiei discursive necesare [11].

Writing 7 Work individually.
Reply to this email from your company director. Use the notes from your discussion.



Bibliografie:

1. Abordari inovative în didactica disciplinelor din aria curriculara „Tehnologii” – Sesiunea 1 Grupa 1, Locația 5 – Grup Școlar Huedin, Formator Prof. Mariana Stinga, Modulul 3: Aspecte procedurale implicate în realizarea activității didactice, http://www.google.md/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=11&cad=rja&ved=0CCoQFjAAoAo&url=http%3A%2F%2Fwww.aidd-fse.ro%2Fdocuments%2F10157%2F119413%2Fmodulul%2B3%2BMetodele%2Bde%2Binvatamant%2BMariana%2BStinga.doc.doc&ei=UflWUZjOKsKMTQaYsYD4DQ&usg=AFQjCNEndZJ87Xn6iXcII_DF4dfSJgEkO&sig2=nAAemWdwO67uqstMN19CZw&bvm=bv.44442042.d.Yms
2. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi. – Strasburg: Comitetul Director pentru educație, 2003. 204 p. ISBN 9975-78-259-0
3. CALLO, T. *Educația comunicării verbale*. - Chișinău: Litera, 2003. 148 p. ISBN: 9975-74-559-8
4. CĂLIN, M.C. *Procesul instructiv-educativ: Instruirea școlară (analiza multireferențială)*. București: Editura Didactica și Pedagogica, 1995. 240 p. ISBN: 973-30-3956-X
5. CORNILOV, A. *Motivarea elevilor alolingvi spre lectură*, <http://www.didactic.ro/materiale-didactice/descarcare/144091>
6. GHENGHEA, V.A. Structurarea textelor de specialitate – implicații în procesul lecturii în limba germană /L2/ (Die Strukturierung von deutschen Fachtexten - Implikationen im fremdsprachlichen Leseprozess). În: *Relații interdisciplinare ale lingvisticii aplicate* (Hg. T. Slama-Cazacu). Cluj, 1989, p.76-79.
7. GRIGOROVITĂ, M. *Predarea și învățarea limbilor străine*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 128 p. ISBN: 973-30-4220-X
8. GULEA, M. *Perfecționarea comunicării orale în limba franceză în situații de comunicare* (cu referire la studii economice internaționale): teza de doctorat, 1986.
9. IACOB, L. *Comunicarea didactică în psihopedagogie*. Iași: Spiru Haret, 1994, p.237-252.
10. IONESCU-RUXANDOIU, L. *Conversația: structuri și strategii; sugestii pentru o pragmatică a românei vorbite*. București: All Educational, 1999. 128 p. ISBN: 973-684-038-7
11. *Limba străină I: Curriculum pentru învățământul gimnazial (clasele V - IX)*, http://nou.edu.md/files/unsorted/Limba%20straina_Curriculum.pdf
12. LOWE, H. *Introducere în psihologia învățării la adulți*. București: EDP, 1978. 304 p.
13. MACIUC, I. *Formarea formatorilor: Modele alternative și programe modulare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 228 p. ISBN: 973-30-5551-4
14. MINDER, M. *Didactica funcțională*. Chișinău: Cartier Educațional, 2003. 360 p. ISBN: 9975-79-39-1
15. PLETT, H.F. *Știința textului și analiza de text-semiotică, lingvistică, retorică*. București, 1983.
16. POPESCU-NEVEANU, P. Personalitatea pedagogică și aptitudinile didactice (II). În: *Revista de pedagogie*, 1982, nr.9, p.8-10.
17. Regulament de organizare a examenului de competență lingvistică sapientia, <http://www.sapientia.ro/data/szabalyzatok-hu/regulament-de-org-examene-LinguaSap.pdf>
18. ROEGIERS, X. *Manualul școlar și formarea competențelor în învățământ*. În: *Didactica Pro* (Chișinău), 2001, nr.2(6), p.29-38, ISSN 1810-6455
19. SĂMIHĂIAN, F., NOREL, M. *Didactica limbii și literaturii române 1*, <http://ro.scribd.com/doc/130556495/31/Intreb%20C4%83rile-deschiderea-dialogului-cu-elevii>
20. ZAHARIA, A. *Aptitudini și competențe pedagogice ale ofițerului cu atribuții în domeniul tradițiilor și al educației*. <http://ro.scribd.com/doc/39543274/competente-pedagogice>
21. ANZIEU, D., MARTIN, J.Y. *La dynamique des groupes restreints*. Paris, 1969. 288 p.
22. BAUMANN, K.D. *Der Versuch einer integrativen Betrachtung des linguistischen Phänomens "Fachtext"*. (An Attempt at an Integrative Treatment of the Linguistic Phenomenon of Technical Text). Deutsch als Fremdsprache, 1986, no.2.

23. BINGHAM, C. *Technical English 2, Teacher's Book*. Pearson Longman, 2008. 141 p. ISBN: 1405881453 / ISBN-13: 9781405881456
24. BONAMY, D. *Technical English 2, Course Book*. Pearson Longman, 2008. 128 p. ISBN-13: 9781405845540 / ISBN: 1405845546
25. CEPEC, G. (dir.), *Construire en formation*. Paris: ESF éditeur, 1991. 98 p.
26. CHOMSKY, N. *Aspect of Theory of Syntax*. Cambridge, the M.I.T. Press, 1965. 251 p. ISBN-13: 9780262530071 / ISBN: 0262530074
27. DE VITO, J. *Human communication. The Basic Course*. Fourth Edition, 1988. ISBN-13: 9780060416089 / ISBN: 0060416084
28. HOLEC, H. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1980.
29. HYMES, D.H. *Vers la competence de communication*. Paris: ESF, 1994. 293 p.
30. JAKOBOVITS, L.A. Authentic language teaching through culture-simulation in the classroom. In: *Bulletin of the Canadian Association of Applied Linguistics*, 1982.
31. LITTLEWOOD, W. *Communicative Language Teaching: an Introduction*. Cambridge: University Press, 1981, ISBN-13: 9780521281546 / ISBN: 0521281547
32. PERRENOUD, Ph. *Metier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF, 1994. 148 p.
33. SCHMIDT, W. Zum Funktionsbegriff in der neueren Linguistik, insbesondere in der funktionel-kommunikativen Sprachbeschreibung. In: *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung*, 1982, nr.2.
34. ЕЛУХИНА, Н., КАСПАРОВА, М. Подготовка учебного текста для аудирования. В: *Русский язык за рубежом*. Москва, 1984, № 2.
35. КУЛИШ, Л. Виды аудирования. В: *Иностранные языки в школе*, 1984, № 2.

Prezentat la 20.06.2013