SITUAȚII CONTEXTUALE ÎN STRUCTURA CURRICULUMULUI ACADEMIC LA LIMBILE STRĂINE

CONTEXTUAL SITUATIONS IN THE STRUCTURE IN THE STRUCTURE OF THE ACADEMIC CURRICULUM IN FOREIGN LANGUAGES

CZU: 378.016:811.1/.9 **https://doi.org/10.59295/spd2025s.56**

Veaceslav BOLIEV
ORCID: 0000-0003-1930-5173
E-mail: veaceslav.boliev@usm.md
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Sumary: *The issue addressed in this article contributes to the research field, of contextualized academic curriculum in general, and of contextualized curriculum in foreign languages, in this case the emphasis is placed on two aspects of the problem: the concept of curriculum and the concept of context in education. In general, the retrospective of the evolution of the concept of curriculum in learning by different authors is claimed. The concept of contextualized curriculum is broadly characterized including in foreign languages, including from the perspective of the theory of contextualization in education. Context is viewed in three hypostases: context in general, context as a learning situation - contextual situations, teaching situations as the operationalization of contextual situations. The functions of learning situations are organized and a taxonomy of learning situations developed based on several criteria is proposed. At the same time, the transfer of general provisions regarding contextualization in the field of curriculum in foreign languages is argued.*

Keywords: *context, learning situation, contextual situation, contextualized curriculum, foreign language curriculum, communication.*

INTRODUCERE

Valorificarea conceptului ,,Curriculum contextualizat" impune necesitatea de a rezolva două probleme: *prima* ține de abordare modernă/ postmodernă a curriculumului educațional; a *doua* ține de abordarea ,,contextului" în structura curriculumului scris, dar și celui predat, învățat și evaluat.

În literatura de specialitate găsim un număr mare de abordări, cercetări, studii ale curriculumului educațional, care sunt analizate din diferite perspective: istorică, epistemologică și de politici educaționale. Generalizarea diferitor analize istorice a conceptului de curriculum ne-a permis să identificăm cele mai importante tendințe, factori și legități care au predeterminat apariția unei noi paradigme pedagogice- paradigma curriculumului educațional.

Tabelul 1.1. Retrospectiva evoluției conceptului de curriculum în viziunea unor autori renumiți

Nr. ctr.	Autori	Abordare, definiție, concept
1.	D.Waeker	Oferta și oportunitățile educative sunt captate de noțiunea de curriculum care reunește tot ceea ce mediul școlar oferă elevului ca posibilități de învățare: nu doar concepte, ci și principii, proceduri și atitudini care au în vedere atât mijloacele prin care instituția oferă acesteia posibilități, cât și cele prin care se evaluează procesele însăși de predare-învățare [18].
2.	J.Dewey	Curriculum corelează în procesul educațional disciplinele și subiectele organizate în instituțiile de învățământ [4].
3.	F.Bobbitt	Este primul autor care a propus un curriculum exact pe obiective, corelarea obiectivelor și a activităților de învățare în lucrarea The Curriculum (1918) [12].
4.	R. Tyler	Curriculumul este un plan general al conținutului sau al materialelor specifice ale instruirii pe care școala are trebui să-i ofere elevului, calificându-l pentru absolvire sau pentru obținerea unei profesii [9].
5.	G. Rhoades	Curriculumul este o colecție de experiențe și activități care integrează ceea ce cândva era privit ca subiecte separate și care servesc ca mijloc de adaptare a studenților la cerințele vieții adulte [11].
6.	I.Rogan, L.Luckowski	Curriculumul este o întreprindere de experiențe și idei atât la nivel personal, cât și la nivel social [*Apud* 3].
7.	M.Lavalle	Curriculumul este selecția, organizarea și transpunerea în practică a conținutului, materialelor destinate conducerii studentului către un obiectiv bine definit al existenței. Curriculumul este o secvență de unități de conținut organizate în vederea unei învățări treptate [8].
8.	G.Mialaret	Curriculum- lista conținuturilor disciplinelor școlare/universitare, constituită, ținându-se cont de învățare și de structura logică a cunoștințelor de predare a proceselor de învățare și a evaluării curriculumului. Programa unei materii pentru un anumit nivel școlar sau pentru întregul ciclu [9].
9.	J.F.Kerri	Curriculum- programa ce fixează conținutul, metodele și organizarea învățământului la un obiect de studiu concret [7].
10.	A.Glatthorn	Curriculumul-include planuri pentru organizarea cazurilor prezentate prin documente de utilizare continua la câteva niveluri de generalizare.
11.	D.N.Airst	Curriculum include: cunoștințele, valorile, abilitățile, relațiile.
12.	X.Rogiers	Curriculumul este un ansamblu complex și evolutiv de legități care conduce demersul pedagogic al unei acțiuni educative la niveluri diferite de operaționalizare [13].
13.	L.D. Hainaut	Curriculumul este un plan de acțiune pedagogică mult mai larg ca un program de învățământ; el cuprinde, în general, nu doar programele școlare ale diferitelor discipline, ci și definirea finalităților educației, repere privind organizarea activităților de predare și învățare, structura conținutului și, în același timp, indicații privind modul în care cadrele didactice și elevii vor fi evaluați [8].

În contextul acestor definiții și caracteristici ale curriculumului se conturează o teorie a acestui fenomen și se deduc cel puțin două accepțiuni:

- Accepțiunea restrânsă, tradițională (vehiculată aproape exclusiv în întreaga lume până la jumătatea secolului al XIX-lea), care considera că termenul este superpozabil cu cel de conținut al învățământului, respective cu documentele școlare sau universitare oficiale care planificau conținuturile instruirii (planuri de învățământ și programe).
- Accepțiunea largă, modernă, care îl consideră concept integrator și îl operaționalizează abordând acțiunile educative în manieră globală, sistematică. Păstrează sensul de traiectorie intelectuală și afectivă pe care școala o propune elevului. Îl definește ca proiect pedagogic care articulează interdependențele multiple stabilite între următoarele componente: obiectivele educaționale (de diferite grade de generalitate); conținuturile instruirii vehiculate în vederea atingerii obiectivelor prestabilite (fixate în documentele școlare/universitare de tip reglator: planuri de învățământ, programe, manuale, arii tematice, subiecte punctuale etc); strategiile de predare și învățare în școală și în afara școlii, corespunzătoare influențelor educative de tip formal, nonformal, și informal; strategiile de evaluare a eficienței activităților educative. Reconsiderarea termenului s-a impus nu doar în sensul unei simple schimbări terminologice, ci s-a dorit ca semnificația termenului să treacă dincolo de conținuturi, planuri și programe, care reprezintă ceva static, cantitativ și susceptibil de a fi transferat către educați grație unor finalități rigide [1].

În contextul acestor accepțiuni, pe parcursul său istoric s-au conturat mai multe modele și concepții ale curriculumului educațional: Modelul curriculumului centrat pe obiective, Modelul curriculumului interacționist a lui Haldei Taba, Modelul curriculumului centrat pe obiective, Modelul curriculumului naturalist propus de D.Waker, Modelul curriculumului dinamic a lui Megel, Modelul curriculumului structurat pentagonal/ hexagonal propus de D.Potolea și E.Paun, Modelul curriculumului structurat sferic propus de S.Cristea, Modelul curriculumului centrat pe competențe elaborat de K.P. Torchen, Modelul curriculumului contextualizat și abordat sistematic propus de Vl.Guțu.

A doua problemă ce ține de curriculumul contextualizat ține de afirmarea, descrierea și aplicarea/ valorificarea conceptului „context'' în construcția curriculară:

De regulă, cercetarea acestei probleme începe de la abordarea generală a noțiunii „context" și finalizând cu operaționalizarea contextului în situații contextualizate. Așadar, noțiunile de „context" și context în educație sunt fundamentale pentru planificarea și realizarea procesului educațional în ansamblul său. Contextul în plan general reprezintă ansamblul de condiții, factori, împrejurări sau situații în care are loc un anumit eveniment, fenomen sau act de comunicare. Contextul influențează în mod direct înțelesul, desfășurarea și impactul acțiunilor sau mesajelor. Contextul în educație, inclusiv universitară se referă la totalitatea factorilor care influențează curriculumul academic și respectiv procese de predare-învățare-evaluare, incluzând:

- factori profesionali (standardele profesionale, cerințele pieții muncii etc.)
- factori socio- culturali (cultura locală, normele și valorile sociale, limba de instruire etc.)
- factori instituționali (tipul universității, facultatea, curriculumul, stil de management);
- factori relaționali (relația profesor- student, relațiile dintre studenți, dinamica de grup).
- factori individuali (motivația, stilul de învățare, nivel de dezvoltare etc.);
- factorii de design/ de mediu, amenajarea aulei, accesul la tehnologii, condiții de învățare, cercetare, comunicare)

Modul în care diferiți factori influențează dezvoltarea și funcționarea curriculumului academic și procesul de predare- învățare și formarea generală și profesională a studentului este explicat de teoriile ale contextului în educație: teoria ecologică a dezvoltării umane (Urie Bronfenbrenner), teoria socioculturală a învățării (Lev Vygotsky); teoria constructivismului social (Jerome Bruner, Peter Berger, Thomas Luckmann), teoria contextualismului educațional (William Perry, Robert Kegan), teoriile educației centrate pe cel ce învață (Carl Rogers, John Dewey).

E de menționat că: nu există o educație ,,universală'' care funcționează în toate situațiile; trebuie de ținut cont de realitățile individuale, sociale și profesionale ale studenților; învățarea eficientă apare în contexte relevante, sigure și semnificative.

DE LA CONTEXTE GENERALE ÎN EDUCAȚIE LA SITUAȚII CONTEXTUALE

La toate nivelurile, contextul educației intervine și prin calitatea sa de ,,context situațional'', determinat de ansamblul resurselor și al condițiilor concrete existente în cadrul activităților proiectate și realizate la scara întregului sistem de învățământ.

La nivel particular și concret ,,contextele situaționale'' variază în raport de resursele disponibile și condițiile existente în cadrul activităților/ acțiunilor pedagogice proiectate și realizate în zona specifică procesului de învățământ. Calitatea lor principală este aceea de ,,contexte dechise'' care permit negocierea, ameliorarea, ajustarea, restructurarea acțiunilor subordonate activității de referință, cu valorificarea optimă a influențelor provenite din sfera câmpului psihosocial intern și extern.

La nivel general (sistem de învățământ), *contextele situaționale*, în vederea lui S.Cristea au ,,o natură mai instituționalizată și mai închisă'' exercită direct și indirect printr-un ansamblu de directive, hotărâri oficiale/ oficializate, orientări politice și metodologice, proceduri manageriale și administrative etc. Toate acestea ,,descriu un număr de contexte situaționale comune, repetate, importante – numite *tipice de situație* – totalitatea lor formând contextul cultural (n.n.-pedagogic) al acestei societăți'' (n.n- al acelui sistem de învățământ).

În plan operațional, conceptul pedagogic de ,,context situațional'' este valorificabil în mod special la nivel *concret*, în analiza *activităților concrete*, proiectate și realizate în

cadrul procesului de învățământ, dependente, uneori chiar determinate de *situațiile concrete existente* generate de calitatea resurselor pedagogice disponibile și a condițiilor didactico-materiale, ergonomice, psihosociale, normative etc., influente pedagogic și social, direct și indirect, premeditat și spontan etc. În această perspectivă culturală, contextul educației poate fi identificat și analizat la nivel: a) *general,* în zona sistemului de educație și a sistemului de învățământ; b) particular, în zona procesului de învățământ; c) *concret,* în zona activităților de educație/ instruire concrete (lecții, cursuri universitare, consultații individuale și de grup, excursii didactice etc.) și a situațiilor de educație/instruire concrete, determinate în raport cu resursele pedagogice și condițiile concrete existente în cadrul unor activități de educație/ instruire concrete (lecții, cursuri universitare etc.) [3].

În această ordine de idei, situații concrete de învățare fac parte din structura situațiilor contextualizate, ultimele fac parte din structura generală a contextului de învățare.

Cercetările științifice care au avut ca obiect de investigație „situații contextuale *versus* situații de învățare; corelare „situații de învățare-unități de competenți-strategii și metode învățare"; comunicare situațională, funcții situaților contextuale puneau accent pe analiza funcțiilor situațiilor contextuale.

Funcția de bază a situațiilor contextuale și implicit a situațiilor de învățare concretizate în cadrul actului de cunoaștere este cea de a determina/ genera activitatea cognitivă a celor puși în situația respectivă determinată la rândul său, de curriculumul academic. Situațiile contextuale, îndeplinesc și alte funcții importante: funcția de motivare a învățării, funcția de orientare în actul de cunoaștere, funcția de realizare a conexiunii inverse.

Situația contextuală/ de învățare în care este pus cel ce învață provoacă, declanșează activitatea acestuia, alimentează energetic comportamentul care conduce la rezolvarea problemei/ problemelor, realizarea activităților de învățare/ cercetare.

Situația de învățare declanșează acțiunea subiectului, trasează explicit, prin îndrumările date de profesor, sau sugerează implicit direcțiile de ieșire din situație, formele de acțiune care ar trebui întreprinse pentru a rezolva situația-problemă. Când nu se pleacă în direcția adecvată, apare necesitatea unei orientări sau auto-orientării pe parcurs a subiectului situației. Ajustarea reacțională depinde de natura situației dar și de semnificația ei pentru subiect, de rolul lui în situație. În procesul de învățare, situațiile îi împing pe cel ce învață spre trăirea a unor experiențe de căutări în care descoperă lumea și se descoperă pe sine.

Funcția de feed-back (de autoevaluare, de corectare, de întărire) în pedagogia și psihologia contemporană pune accent pe cunoașterea și aprecierea de către cel ce învață – din interiorul situației – a rezultatelor acțiunii sale, a evoluției procesului său de învățare, a felului și a măsurii în care o găsit soluție pertinentă. Pentru asigurarea acestui feed-back, cel ce învață va fi pregătit pentru autoevaluare cât mai obiectivă, pentru cunoașterea criteriilor reușitei, pentru a obține satisfacția de a-și recunoaște rezultatele învățării. Aprecierile efectuate de profesor confirmă sau corectează propriile aprecieri ale celui ce învață. Situațiile de învățare vor fi proiectate în așa fel în cât să

îi asigure subiectului declanșarea și orientarea acțiunii, dar și feed-back-ul prin care cunoaște rezultatul final realizat și trăiește sentimentul progresului personal, cu rol clarificator și întăritor, care va facilita posibilitatea de reactualizare, de aplicare și de transfer [15, p.63-69].

Funcțiile generale, specifice situațiilor de învățare determină anumite funcții derivate care desemnează caracteristici dependente de realitatea formativă a învățării:

- realizarea dezvoltării libere și armonioase a celui ce învață prin evoluția progresivă a potențialului biopsihic al acestuia;
- formarea personalității creative, susceptibilă să rezolve probleme de viață în procesul de integrare socială și profesională;
- funcția de socializare, având în vedere crearea condițiilor de interacțiune și cooperare , în educarea toleranței și a respectului vis-a-vis de punctul de vedere al colegului printr-un proces complex de însușiri în activitatea de rezolvare a situațiilor de învățare [17].

La fel, analiza activităților didactice proiectate, realizate și dezvoltate la nivelul procesului de învățământ, permite completarea, funcțiilor specifice situațiilor de învățare cu cele generale ale procesului de învățământ:

a) interacțiunea subiect-obiect, proiectată și realizată la nivelul relației de comunicare pedagogică dintre „emițător" (cadrul didactic) și „receptor" (studentul) în această accepție se referă la „caracterul bilateral al procesului de învățământ" (opus caracterului unilateral);
b) unitatea informativ-formativ (informare-formare-dezvoltare), proiectată și realizată la nivelul conținutului mesajului educațional, construit de cadrul didactic special pentru declanșarea răspunsului comportamental al studentului (informarea, selecționată pe criterii pedagogice optime, asigurând, în mod implicit și explicit, celui ce învață în sens ascendent pozitiv;
c) reglarea-autoreglarea activității proiectată și realizată de cadrul didactic în funcție de răspunsul studentului, la nivelul unor circuite de conexiune inversă pozitivă (realizabile pe tot parcursul activității), deschise în direcția (auto) perfecționării [14, p.58-75].

Fiecare situație de învățare este se constituie din mai multe componente. O clasificare a situațiilor de învățare în funcție de condițiile externe este utilă în proiectarea, organizarea și evaluarea procesului de învățare desfășurat de către studenți. În analiza fiecărei situații de învățare se urmărește: forma de organizare a activității, strategiile didactice folosite, mijloacele de învățământ utilizate, resursele de timp disponibile, modul de intervenție a cadrului didactic în timpul învățării, comunicarea dintre profesor și student, etc. În funcție de criteriul utilizat în clasificarea situațiilor de învățare se încadrează într-o anumită categorie de situații de învățare/ situații contextualizate.

În literatura de specialitate găsim mai multe clasificări ale situațiilor de învățare, având la baza diferite criterii. Taxonomia situațiilor de învățare propusă de Dulamă E., se axează pe cinci criterii de bază:

1. Categorii de situații elaborate din perspectiva condițiilor externe ale învățării.
2. Categorii de situații de învățare după modelul de intervenție a profesorului în timpul învățării.
3. Categorii de situații de învățare după modelul de comunicare între student și profesor.
4. Categorii de situații de învățare după modelul de producere a învățării.
5. Categorii de situații de învățare după procesele psihice predominant utilizate.

Prezentăm în continuare descrierea acestor categorii ale situațiilor de învățare, completând cu varietatea subcategoriilor corespunzătoare.

Categorii de situații elaborate din perspectiva condițiilor externe a învățării:

A) Situații de învățare individuală, fiecare student lucrează sub îndrumarea directă a profesorului sau prin intermediul unei fișe de activitate și se disting:

- Situații de învățare în care studenții efectuează în mod individual aceeași sarcină de lucru;
- Situații de învățare în care studenții efectuează în mod individual sarcini de lucru diferite;
- Situații de învățare în care studenții de pe un rând efectuează în mod individual aceeași sarcină de lucru, iar studenții de pe alt rând efectuează altă sarcină de la lucru.

B) Situații de învățare în grup (grupală), în care studenții lucrează în grupuri. Se disting:

- Grupuri omogene, la care se propun situații de învățare cu sarcini comune (identice) de lucru situații de învățare cu sarcini diferențiate de lucru;
- Grupuri etorogene, cărora se propun situații de învățare cu sarcini comune (identice) de lucru;
- Situații de învățare cu sarcini diferențiate de lucru;

C) Situații de învățare frontală, în care profesorul lucrează simultan cu întreaga grupă (torent) și toți studenții realizează aceeași sarcină de lucru sau sunt doar spectatori.

Categorii de situații de învățare după modelul de intervenție a profesorului în timpul învățării:

- *Situații de învățare* dirijată direct și permanent de către profesor, prin dialog cu studenții. Conducerea studenților în procesul de învățare se realizează prin metode de comunicare orală: expunere, descrierea, explicație, demonstrație, povestire, conversație, etc.
- *Situații de învățare* dirijată în mod indirect de către profesor sau de către altă sursă. Conducerea studenților în procesul de învățare se realizează prin intermediul unor fișe de lucru, a unor programe virtuale, prin diferite tehnici (ghidul de studiu), prin prescripțiile oferite în formularea sarcinii de lucru.
- *Situații de învățare* gestionate episodic de către profesor. Gestionarea studenților în procesul de învățare se realizează prin monitorizarea și intervenție pedagogică la nevoie.

- *Situații de învățare* autonomă, nederijată de profesor. Studenții singuri își fixează obiectivele, își planifică și își organizează activitatea, își monitorizează și își reglează procesul de învățare, își evaluează rezultatele.

Categorii de situații de învățare după modelul de comunicare între student și profesor:

- *Situații de învățare pasivă*. Să evită abordarea problemelor care apar în procesul de învățare, sunt ignorate drepturile personale în comunicare (de exemplu: dreptul de a fi ascultat, dreptul de a-ți exprima opinia, dreptul de a întreba), primează drepturile profesorului, apare neîncrederea în forțele proprii și în eficiența promovării personale.
- *Situații de învățare asertivă.* Se discută și se clarifică problemele care apar în procesul de învățare, sunt respectate și susținute drepturile personale în comunicare (de exemplu: dreptul de a fi ascultat), se dezvoltă încrederea în propriile forțe și în eficiența promovării personale.
- *Situații de învățare agresivă.* Dificultățile de învățare (critici, conflicte) sunt abordate într-o manieră agresivă și ineficientă, drepturile personale sunt considerate mai importante decât ale celorlalți, se dezvoltă comportamente de ostilitate, de blamare, de acuzare a celorlalți, studentul are starea de „neputință".

Categorii de situații de învățare după modelul de producere a învățării:

A) Situații de învățare algoritmică în care se parcurg secvențe instrucționale stabile, construite anterior. Există mai multe tipuri de astfel de situații de învățare:

- *Situații de învățare prin exersare* (exerciții), în care studentul învață efectuând conștient și repetat unele acțiuni autentice intelectuale și/sau motrice, având ca rezultat formarea unor capacități, abilități și însușirea unor comportamente.
- *Situații de învățare ludică,* în care studenții învață jucându-se în diferite moduri și utilizând diverse elemente de conținut.
- *Situații de învățare prin simulare.* Studenții învață prin simularea unor roluri (jocuri de roluri, învățarea prin dramatizare), prin stimularea conducerii cu ajutorul computerelor sau a unor stimulatoare etc. Studenții se antrenează pe baza unor scheme cognitive sau scripturi (scenarii) aplicate unor date contextuale (reale sau imaginare) în situații reale sau care aproximează realitatea. O simulare tipică conține următoarele elemente: un scenariu bazat pe date reale, chiar dacă acesta este uneori simplificat; date concrete, care oferă baza deciziei sau a rezolvării problemei; o întrebare deschisă care permite formularea de răspunsuri multiple, din perspective diferite.

B) Situații de învățare euristică (creativă) în care parcurg demersuri inedite de cunoaștere și de rezolvare de probleme. Există mai multe tipuri de astfel de situații de învățare:

- *Situații de învățare* prin conservație euristică ;
- *Situații de învățare* prin problematizare;
- *Situații de învățare* experiențială, în care studenții sunt implicați în situații simi-

lare celor care se produc ca în realitate. De exemplu, studenții pot realiza: proiecte, portofolii, experimente de laborator, investigații, studii de caz, reportaje, filme, interviuri, reviste, analiza unui document etc.

Categorii de situații de învățare după procesele psihice predominant utilizate:

A) Situații de învățare care implică reprezentarea

- *Situații de învățare* prin receptare și memorare, în care informațiile sunt transmise de profesor spre student prin metode expozitive; expunerea, descrierea, povestirea, explicația, conversația.
- *Situații de învățare* prin lecturarea și memorare, în care studentul desfășoară o activitate personală, în mare măsură independentă, de autoinstruire, prin care se documentează dintr-o sursă scrisă.
- *Situații de învățare* prin observare prin care studenții efectuează diferite activități:

✓ Extragerea din text a ideilor principale, a unor concepte;
✓ Conspectarea textului (cu interpretări personale);
✓ Elaborarea unor scheme logice sau cronologice;
✓ Completarea tabelelor;
✓ Analiza și interpretarea unor documente (fotografii, digrame, hărți);
✓ Scrierea unor proiecte;
✓ Modelarea unor activități;
✓ Formularea unor întrebări sau a răspunsuri la întrebări, etc.

Studentul caută informația dorită (a se documenta), extrage informația necesară, o înregistrează, o prelucrează, o raportează la alte informații, o aplică în situații noi.

- *Situații de învățare prin explorare* (cercetare, descoperire). Situațiile de învățare prin explorare cere implică un proces de cunoaștere inductivă, servesc cunoașterii unor obiecte, procese sau fenomene, și construirii, îmbogățirii și diferențierii unor concepte, la evidențierea unor principii, legi sau teorii, iar în cele în care se parcurge calea raționamentului deductiv se ajunge, prin silogism, la propoziții cu caracter concluziv. Și în al doilea caz, studenți emit ipoteze asupra cauzelor unor fenomene, asupra relațiilor dintre ele, asupra efectelor posibile în anumite condiții.

B) Situații de învățare care implică măsurarea

- *Situații de învățare* prin rezolvarea de probleme în care studenții rezolvă problemele prin calcul matematic prin aplicarea unor reguli prin raționament, pornindu-se de la un ansamblu de date cunoscute.

Categoriile de situații contextuale după cerințele profesionale/ cerințele pieței muncii:

- *Situații de învățare* prin modelarea activităților profesionale pe baza tehnologiilor comunicaționale (în dependență de profilul profesional);
- *Situații de învățare* la locul de muncă (situații privind stagiile de practică);
- *Situații de învățare* prin activități de cercetare a problemelor profesionale.

E. Dulamă se referă la categorie specială favorizantă utilizării eficiente a situațiilor de învățare după tipul cunoștințelor dobândite:

a) Situații de învățare a cunoștințelor declarative ce implică situații de învățare a cunoștințelor punctuale, de învățare a conceptelor, a cunoștințelor factuale (atenția, imagistica mentală, reprezentarea și organizarea cunoștințelor), situații de învățare a enunțurilor declarative;

b) Situații de învățare a cunoștințelor procedurale (a abilităților) sau a situații care vizează dezvoltarea structurii operaționale: situații de învățare a regulilor de acțiune, situații de învățare a procedurilor, situații de învățare a algoritmilor, etc.

c) Situații de învățare a cunoștințelor atitudinale, cele care îl fac pe cel care aplică situația independent față de presiunile din exteriorul propriei conștiințe [5, p.61-62].

I. Cerghit consideră că actul de instruire presupune o permanentă confruntare cu o mare varietate de situații. O astfel de întâlnire cere un efort de explorare și examinare, de interogație și de evaluare, de construcție și soluționarea imaginativă, contrar aplicării mecanice a unor rețetare. Aflat în fața unei situații de acest tip, în mod inevitabil, profesorul va simți nevoia să întrebe: „Care sunt acele componente care prefigurează situația respectivă?”, „Asupra cărora dintre acestea trebuie să acționez cu prioritate?”, „Prin care dintre ele aș vrea sau aș putea să ating rezultatele dorite?”, „Cum aș putea face mai eficientă combinația acestora?”, ș.a.

Angajat într-o asemenea interogație cel care predă se află, de fapt, într-o poziție de explorare a posibilităților de acțiune, a alternativelor care stau la îndemână; el trebuie să enunțe ipoteze explicative, ipoteze strategice (modalități de lucru); el este nevoit să examineze opțiuni și decizii posibile, să ia decizii adecvate, să-și propună întrebări în legătură cu decizia pe care o ia, să se gândească la condițiile pe care ar trebuie îndeplinite și la ce efecte sau rezultate s-ar putea aștepta [2].

CONCLUZII GENERALE

În ansamblul ei, o situație de instruire apare, așadar, ca o situație-problemă/ situație contextualizată care urmează să-și găsească cea mai bună rezolvare prin intervenția pedagogică. În felul acesta, profesorul devine, din ce în ce mai mult, un conceptor, organizator de situații de instruire, persoana care creează situații de acest gen. Rolul organizator se va prelungi la cel de evaluator al propriilor organizări.

Faptul că este accentuată importanța contextului, subestimată până acum, ridică problema organizării optimale a tuturor factorilor și a resurselor situaționale, astfel încât ceea ce denumim intervenție pedagogică apare ca o soluție de natură metodologică la o situație-problemă dată; ea se impune ca o încercare de armonizare a soluțiilor (răspunsurilor) parțiale ale numeroaselor probleme parțiale pe care le ridică o situație-problemă în ansamblu ei, pentru a deveni o soluție globală la final.

Luată în sine, o situație devine o solicitare, o sursă de tensiuni intelectuale și afective, deopotrivă pentru profesori și grupul de studenți, de implicarea activă și colectivă în rezolvarea ei.

Abordarea situațiilor contextuale din perspectiva funcțiilor, structurilor și clasificării acestora ne permite să deducem unele prevederi teoretice privind reactualizarea curriculumului academic la limbile străine din perspectiva contextualizării fiind axat pe situații contextualizate de învățare a limbilor străine de către studenții din diferite profiluri profesionale:

- Situații contextuale/ situații de învățare-cercetare determinate taxonomic și profesional pot deveni elemente structurale ale curriculumului academic la limbile străine.
- Situații contextuale pune accentul pe adaptarea curriculumului și procesul de predare-învățare la realitățile profesionale, sociale, culturale, lingvistice și cognitive ale studenților. În cazul limbilor străine această abordare este esențială pentru dezvoltarea conceptului de comunicare reală și funcțională care să permită utilizarea limbii în contexte autentice profesionale și de viață.

BIBLIOGRAFIE:

1. BOCOȘ, M, JUCAN, D. Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului, Editura Paralela 45, 2022, ISBN 878-873-47-35.
2. CERGHIT, I. Metode de învățământ. Iași :Polirom, 2006, 315 p.
3. CRISTEA, S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. DPH, București, 2015. ISBN 978-606-683-295-3.
4. DEWEY, J. Fundamente pentru o știință a educației. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1992.
5. DULAMA, M. E. Fundamente despre competențe. Teorie și aplicații. Cluj: Editura Presa Universitară, 2010, 435 p.
6. HAINAUT, L. Des fins aux objectifs: un cadre conceptuel et une methode generale pour etablir les resultats attendus. Bruxelles: Les Edition Labor, 1983.
7. KERRI, J.F. Changing in curriculum. London, 1968.
8. LAVALLE, M. Apprendre didactigue par objectifs operatories Press de L universite du Quebec, 1983.
9. MIALARET, G., DEBESS, M., Traite des sciences pedagogiques, Vol.I, Introduction Paris: PUF, 1969.
10. POTOLEA, D. Curs de pedagogie. București, 1988.
11. RHOADES, G. Conception and institutional categorias of curriculum crossnational comparisons of upper secondary education. In journal of Curriculum Studies, 1988, Vol.22, Nr.1.
12. ROBBITT, F. How to make a curriculum. Boston: Houghton Mifflin, 1924.

13. ROEGIERS, X., Des situations por integrer les acquis. Paris-Bruxells. De Boeck Universite, 2003.
14. ȘOITU, L., GHERCIU, R. Strategii educative centrate pe elev. București: Editura Alphia, 2006, 312 p.
15. ȘTEFAN, M. Teoria situațiilor educative. București: Editura Aramis, 2001, 198 p.
16. TYLER, R.W. Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1969.
17. VLADESCU, I. Particularitățile dezvoltării competenței de comunicare didactice în contextul situațiilor de învățare. Teza de doctorat. Chișinău, 2013.
18. WAKER, D. Fundamentals of Curriculum, San Diego, Nerber, Brace: Ivanowich Publishers, 1990.

N.B.: Articolul a fost realizat în cadrul Subprogramului (2024-2027) „*Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a curriculumului școlar*”, cifrul 01.14.01.