

Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova
Universitatea de Stat din Tiraspol



CONFERINȚA REPUBLICANĂ
A CADRELOR DIDACTICE

Republica Moldova, Chișinău,
26-27 februarie 2022

Volumul 3
DIDACTICA ȘTIINȚELOR FILOLOGICE

CHIȘINĂU, 2022

CZU: [37.016:81/82.09]:378(082)=00

C 65

Comitetul științific:

Eduard COROPCEANU, președinte, profesor universitar, doctor, rector al UST
Valentin CRUDU, doctor, șef Direcție Învățământ General, MEC al Republicii Moldova
Valentina CHICU, consilierul Președintelui RM pe domeniul educației și cercetării
Alexandra BARBĂNEAGRĂ, conferențiar universitar, doctor, rector al UPS „Ion Creangă”
Lilia POGOLȘA, conferențiar universitar, doctor habilitat, director al IȘE
Norbert PICULA, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea din Krakow, Polonia
Laurențiu ȘOITU, profesor universitar, doctor, Universitatea A. I. Cuza din Iași, România
Valeriu BORDAN, conferențiar universitar, doctor, prim-prorector, UST
Diana ANTOCI, conferențiar universitar, doctor, prorector, UST
Angela GLOBALA, conferențiar universitar, doctor, prorector, UST
Liubomir CHIRIAC, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Viorica ANDRIȚCHI, profesor universitar, doctor habilitat, directorul Școlii Doctorale „Științe ale educației”
Ilie LUPU, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Victoria COJOCARU, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Maia BOROZAN, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Nicolae SILISTRARU, profesor universitar, doctor habilitat, UST

Comitetul de organizare:

Larisa SALI, președinte, conferențiar universitar, doctor, UST
Lilia ȚURCAN-BALȚAT, conferențiar universitar, doctor, secretar științific, UST
Andrei BRACIOV, conferențiar universitar, doctor, decan, UST
Nicolae ALUCHI, conferențiar universitar, doctor, decan, UST
Ion MIRONOV, conferențiar universitar, doctor, decan, UST
Anatol IONAȘ, conferențiar universitar doctor, decan, UST
Tamara MUNTEANU, lector universitar, doctor, decan, UST
Maria PAVEL, conferențiar universitar, doctor, UST
Dorin PAVEL, conferențiar universitar, doctor, UST
Ala GASNAȘ, conferențiar universitar, doctor, UST
Viorel BOCANCEA, conferențiar universitar, doctor, UST
Elena SOCHIRCĂ, conferențiar universitar, doctor, UST
Boris NEDBALIUC, conferențiar universitar, doctor, UST
Diana CHIȘCA, conferențiar universitar, doctor, UST
Valentina BOTNARI, conferențiar universitar, doctor, UST
Valentina MÎSLIȚCHI, conferențiar universitar, doctor, UST
Silvia GOLUBIȚCHI, conferențiar universitar, doctor, UST
Lilia PAVLENKO, conferențiar universitar, doctor, UST
Tatiana VASIAN, doctor, lector universitar, UST
Nadejda OVCERENCO, conferențiar universitar, doctor, UST
Elena RUSU, conferențiar universitar, doctor, UST
Tatiana CIORBĂ-LAȘCU, lector universitar, UST
Svetlana BUREA, conferențiar universitar, doctor, UST
Natalia STRĂJESCU, conferențiar universitar, doctor, UST
Polina TABURCEANU, conferențiar universitar, doctor, UST
Natalia STRATAN, conferențiar universitar, doctor, UST
Natalia LUPAȘCO, conferențiar universitar, doctor, UST
Teodora VASCAN, conferențiar universitar, doctor, UST

Recomandat pentru publicare de către Senatul UST

**RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL MATERIALELOR PUBLICATE
REVINE ÎN EXCLUSIVITATE AUTORILOR**

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

Conferința Republicană a Cadrelor Didactice : 26-27 februarie 2022, Chișinău / comitetul științific: Eduard Coropceanu (președinte) [et al.] ; comitetul de organizare: Larisa Sali (președinte) [et al.]. – Chișinău : S. n., 2022 (Tipografia UST) – . – ISBN 978-9975-76-382-0.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

Vol. 3 : Didactica științelor filologice. – 2022. – 290 p. : fig., tab. – Antetit.: Min. Educației și Cercet. al Rep. Moldova, Univ. de Stat din Tiraspol. – Texte : lb. rom., engl., fr., rusă. – Rez. paral.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – ISBN 978-9975-76-385-1 (PDF).

[37.016:81/82.09]:378(082)=00

C 65

Copyright © Tiraspol State University, 2022

Tipografia Universității de Stat din Tiraspol

CUPRINS

SECȚIA 7. DIDACTICA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE.....	5
ANȚA Margareta Adela. Pandemia jocului didactic	6
CALALB Mariana. Utilitatea platformelor educaționale în cadrul lecțiilor de limba și literatura română.....	12
CEBANU Natalia, STRATAN Natalia. Metode interactive utilizate în procesul studierii câmpului lexico-semantic	17
CORJIȚA Natalia, STRĂJESCU Natalia. Elogiu graiului matern în creația poezilor basarabeni	20
DANU-STRAISTARI Elena. Aspecte psihologice în romanul „Actorul anonim” de Aurelian Silvestru	26
DOLGU-Popovici Ludmila, STRĂJESCU Natalia. Strategii de predare a romanului „Tema pentru acasă” de Nicolae Dabija	33
DUBENCU Aliona. Elemente de interculturalitate în opera lui Jules Verne („Copiii căpitanului Grant”, „Insula misterioasă”, „Un căpitan de 15 ani”)	39
GALAȚANU Daniela. Îndrumări metodice la predarea operei lui Mircea Eliade în școală	47
GALAȚANU Daniela. Utilizarea instrumentelor digitale în procesul de predare-învățare-evaluare la lecțiile de limba și literatura română.....	52
GOLOVATIUC Elena, TABURCEANU Polina. Modalități de predare/învățare a operei lui George Meniuc în ciclul gimnazial/liceal.....	56
HAREA Tatiana, STRATAN Natalia. Aspecte didactice privind studierea vocabularului cu sferă de utilizare limitată în școală	64
IANCU Iuliana. Textul liric – între tradiție și modernitate	72
LEBEDIUC Adela. Curriculum la disciplina Norma și practica lingvistică – produs din practica educațională	79
LUPAȘCU Lidia. Dimensiuni semiotice ale toponimelor în opera literară	82
MĂRĂCINE Mihaela. Educația interculturală, cheie a desăvârșirii personalității	88
MORARI Victoria, TABURCEANU Polina. Valorificarea operei lui Vasile Voiculescu în procesul educațional	91
PARASCHIV Violeta. Jocul didactic – metodă de dezvoltare a creativității în cadrul orelor de limba și literatura română în clasele primare	98
SANDULEAC Snejana, TABURCEANU Polina. Tema dragostei în romanele lui Marin Preda: Aspecte metodice de predare/învățare în clasele liceale	102
SECU Cristina-Roxana. Integrarea metodelor moderne (activ-participative) în cadrul orelor de limba română.....	110
SERDEȘNIUC Cristian. Copilăria și principiile ei „întemeietoare” de poezie la Grigore Vieru .	117
SOROCATÎL-BRUMĂREL Oxana, TABURCEANU Polina. Modalități de predare/învățare a motivului vânătorii în programul școlar.....	124
SOROCEAN Elena. Discursul ca probă de evaluare orală.....	131
ȘOVA Simona-Andreea. Pedagogia lui Ștefan Bârsănescu. Trei argumente de ordin epistemologic	136
STEPANOV Liudmila. Starea de bine la lecțiile de limba și literatura română sau „Arta de a chema	

orice suflet la lumina înțelepciunii”	143
STRĂJESCU Natalia. Metafora dorului în creația poezilor contemporani basarabeni. Incursiuni didactice.	150
TABURCEANU Polina. Războiul nu are chip de femeie de Svetlana Aleksievici.....	155
TABURCEANU Valeriu. Identificarea confuziilor în predarea părților principale de propoziție în școală.....	162
ZAHARCIUC Doina, STRATAN Natalia. Interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea – tendințe actuale în educație.....	169
ZAPOROJAN Eugenia. Tehnici de predare-învățare-evaluare în baza resurselor educaționale deschise din biblioteca digitală educație on-line în cadrul orelor de limba și literatura română (instituțiile cu predare în limbile minorităților naționale).....	175
SECȚIA 8. DIDACTICA LIMBILOR STRĂINE	181
ARPENTII Tatiana. Using role-play tasks in the development of oral production skills.....	182
BURDUJAN Radu. Implementing task-based language teaching to improve student's listening skill.....	187
BUREA Svetlana. Authenticity in FLL as a vocabulary booster	193
COZACENCO Elena, GRADINARI Oxana. Stratégies d’exploitation de la publicité dans le contexte de la formation des compétences spécifiques de la discipline langues étrangères.....	200
CIOBANU Nicoleta. Importanța limbilor străine în contextul social actual.....	206
COVACI Raluca Narcisa. Performanța în predarea limbii franceze.....	209
DRAGNEV Viorica. Songs as an educational tool in language teaching and learning	213
GÎRLEA Olesea. Dezvoltarea competențelor specifice la disciplina limba germană în baza lecturii pentru acasă (tipuri de lectură).....	218
HROMOVA Anastasia, PAVLOVA Ecaterina. Individual work – extensive reading outside the classroom.....	225
IVANUȚA Natalia. The internet and learner’s autonomy in second language learning.....	233
MUȘINSCHI Tatiana, PROCOPII Liuba. Омонимия vs многозначность в русском языке. Способы отличия для учащихся V –го класса	240
NEȘIU Sânziana. The (inter)net. Special use of English	248
POPA Natalia. Writing tasks in the foreign language classroom.....	252
PORUBIN Lilia. Preparing students for cambridge english qualifications: challenges and approaches.....	257
ROȘCA Dorin, DOLGU Ludmila. Provocări și oportunități de utilizare a practicilor incluzive în procesul de predare-învățare a limbii engleze.....	262
STAN Cristina. Rolul proiectelor e-twinning în dezvoltarea competențelor de comunicare în limbile străine	269
TURUTA Alina. Didactic tools for the optimization of teaching retelling	272
TURUTA Cristina. Effective strategies of developing pupils’ speech fluency	277
TRIPAC Elena. Le rôle des expressions idiomatiques et des proverbes dans l’acquisition de la compétence culturelle	282
ZDRAGUȘ Vera. Le proverbe – outil didactique dans l’enseignement du FLE	286

Secția 7
DIDACTICA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

PANDEMIA JOCULUI DIDACTIC

Margareta Adela ANȚA

Școala Gimnazială „Ion Murgeanu” Zorleni, Vaslui, România

margareta_p_pop@yahoo.com

Rezumat. *Lucrarea își propune să analizeze rolul și implicațiile jocului didactic și ale gamificării la orele de limba și literatura română. În prima parte am vorbit despre contextul actual care presupune necesitatea utilizării tehnologiei la clasă, apoi am făcut un demers teoretic al conceptelor de imaginație, creativitate și improvizație, elemente indispensabile în cultivarea jocului didactic ca metodă de învățământ, după care am prezentat câteva activități propuse la clasă care au în centru jocul didactic.*

Summary. *This paper aims to analyze the role and implications of the didactic game and of gamification in Romanian language and literature classes. In the first part, I talked about the current context, which involves the need to use technology in the classroom, then I made a theoretical approach towards the concepts of imagination, creativity and improvisation, indispensable elements for cultivating the didactic game as a teaching method, and lastly I presented some activities proposed during class, focused on the didactic game.*

Cuvinte-cheie: *joc didactic, imaginație, creativitate, imrovizație.*

Keywords: *didactic game, imagination, creativity, improvisation.*

Introducere

Ultimii ani au venit atât pentru elevi, cât și pentru cadrele didactice cu o nouă provocare. A fost necesar să ne reinventăm, să ne formăm noi deprinderi și abilități, să dobândim noi competențe care să ofere startul pentru o educație și o învățare eficientă. Pentru a fi în acord cu noile nevoi ale elevului contemporan, cadrele didactice au fost nevoite să învețe, să se adapteze, să-și sincronizeze metodele și instrumentele didactice la noile realități, să integreze tehnologia în demersul didactic, pe de o parte, pentru a-și putea desfășura activitatea, iar, pe de altă parte, pentru a-și face predarea mai captivantă. Rolul tehnologiei nu a fost doar acela de a schimba metodele de predare, învățare și evaluare, ci și de a modifica menirea cadrelor didactice de la simplii vehiculi de informații la aceea de co-creatori, antrenori și mentori. Aceasta a permis cadrelor didactice și elevilor să acceseze informații dincolo de copertile manualelor, în mai multe formate și în diferite moduri. Cu ajutorul tehnologiei am putut aborda noi moduri de predare, în care am integrat elevii ca participanți activi. În aceste condiții, datoria noastră ca profesori este de a integra tehnologia în mod natural în experiența pe care le-o oferim partenerilor noștri educaționali. Am început să practicăm un fel de educație experiențială, prin care plonjăm elevii într-o anumită experiență, pentru a încuraja apoi o reflecție asupra acesteia, ceea ce conduce la dezvoltarea de noi abilități și noi moduri de gândire. Elevii sunt puși astfel în situația de a gândi critic. Este bine cunoscut faptul că gândirea critică este una dintre abilitățile pe care secolul XXI își propune să o dezvolte la elevi. Unul dintre vehiculele care contribuie substanțial la dezvoltarea gândirii critice este lectura. Orele de limba și literatura română ne oferă posibilitatea de a-i învăța pe elevi să gândească critic și

analitic legat de ceea ce citesc, ce vizionează la televizor sau chiar legat de ceea ce trăiesc zi de zi, de mediul lor de viață. Strategiile de gândire critică vin în sprijinul elevilor, ajutându-i să facă față exploziei informaționale actuale, conducând la formarea de abilități care îi vor ajuta să selecteze și să creeze legături între informații, să ia decizii și să rezolve o serie de probleme.

Metode și materiale

Unul dintre instrumentele utilizate cel mai adesea în cadrul procesului de instruire și educare și a cărui eficiență a fost dovedită printr-o serie de studii sau cercetări de specialitate este jocul didactic. Jocul devine „didactic” atunci când prin modul de formulare al sarcinii de învățare copilul este adus în contextul de a-și canaliza energiile și potențialul psiho-fizic pentru a-și optimiza parametrii comportamentali.

Jocul didactic este o formă de activitate, atractivă și accesibilă elevului, prin care sunt rezolvate o bună parte din sarcinile instructiv-educative. Valoarea practică a jocului didactic constă în faptul că în procesul desfășurării lui copilul are posibilitatea să-și aplice cunoștințele, să-și exerseze priceperile și deprinderile ce s-au format în cadrul diferitelor activități. Folosirea jocului didactic ca activitate obligatorie aduce variație în procesul de instruire a copiilor, făcându-l mai atractiv. În pedagogia modernă, jocului nu îi este atribuită doar o semnificație funcțională ca în trecut (simplu exercițiu pregător și util dezvoltării fizice), ci una prin care copilul asimilează realul în activitatea sa proprie, motiv pentru care a devenit astăzi una din principalele metode active, atractive, extrem de eficiente în munca instructiv-educativă.

Jocul este strâns legat de imaginație și creativitate. Imaginația este procesul psihic cognitiv, complex și mediat, de elaborare a unor imagini și idei noi pe baza combinării într-o manieră originală a datelor experienței anterioare de natură figurativă. Imaginația mai poate fi definită ca proces psihic de recreere și creare de imagini noi în plan mental. Imaginația este aptitudinea de a reprezenta în mod viu obiectele descrise verbal (Wundt), este o formă de proiectare mentală a acțiunilor trecute sau viitoare.

Funcțiile imaginației sunt dintre cele mai diverse: transformă descrierile verbale în tablouri vii, portrete, scene (pastel, descrierea unei lupte etc); “prepară viitorul” (Claparède), adică îl proiectează în formă de scopuri și planuri; vizualizează obiectul dorințelor noastre, speranțelor noastre, dar și al fricii; sprijină jocul, îl face posibil prin transfer de funcții și însușiri de la un obiect la altul (băiețel călare pe o nuia se vede călare pe un cal alb năzdrăvan etc); sprijină identificarea cu Altul spre a-l înțelege mai bine, pentru a empatiza (imaginează-ți cu tu ești în locul lui ...).

După criteriul noutății produsului său, imaginația se împarte în: a) *reproductivă* și b) *productivă*.

Imaginația reproductivă este acea formă a imaginației care, pe baza descrierilor verbale și a asocierii cu imagini deja cunoscute, construiește mental imaginea unui obiect, fenomen, situație, existentă în realitate, dar niciodată percepută direct anterior de acea persoană. De exemplu, citim un text

în care acțiunea se petrece într-un spațiu necunoscut nouă și ne imaginăm acel spațiu în toate elementele lui, deși nu am fost niciodată acolo. Cu ajutorul acestei forme de imaginație lecturile literare sau științifice capătă viață. Liublinskaia, psiholog rus afirma: ”elevii care nu au atracție pentru literatură au un nivel slab de dezvoltare a imaginației reproductive”. Ei nu „văd” tablourile descrise în carte, eroii prezentați, scenele, ei nu pot transforma conținutul lecturii în film pe care să-l proiecteze pe ecranul conștiinței lor și să-l vizioneze așa precum se vizionează un film la TV, computer sau cinema și de aceea lor nu li se pare interesantă lectura.

Imaginația productivă sau creatoare este forma cea mai înaltă și complexă a imaginației care elaborează în plan mental un produs nou, inexistent în prezent, dar posibil în viitor. Exemple de imaginație productivă din viața școlară: inventarea de către elev a unei istorii, basm, poveste, mit. Imaginația productivă este o componentă a creativității.

După criteriul relației cu viața reală și a implicării subiectului în rezolvarea unei sarcini de viață distingem: a) *imaginația activă* și b) *imaginația pasivă*.

Imaginația activă este imaginația ce răspunde unor nevoi de adaptare sau de transformare a mediului în care subiectul trăiește și activează, cum ar fi elaborarea de scopuri, proiecte, programe de acțiune, transpunerea în locul altcuiva etc. Această imaginație îi permite subiectului să fie un element activ al vieții și să acționeze în condiții de bună cunoaștere a situației.

Imaginația pasivă e imaginația prin care subiectul fuge de realitate (de obicei, din cauză că nu o acceptă sau nu-l satisface), își formează o altă lume (imaginară) mult mai comodă și mai atractivă decât cea reală. E cazul reveriilor, al viselor diurne, al visării cu ochii deschiși.

După criteriul prezenței intenției și a efortului depus de subiect în vederea realizării actelor imaginative distingem: a) *imaginație voluntară* și b) *imaginație involuntară*.

Imaginația voluntară presupune declanșarea intenționată a procesului imaginativ, subiectul și-a pus în gând să realizeze anumite imagini sau să și le proiecteze și depune efort întru efectuarea acestor acțiuni (elaborarea unui plan sau program, de exemplu).

Imaginația involuntară refuză participarea conștiinței subiectului la proiectarea actului imaginativ și la realizarea lui. Actul imaginativ se declanșează de la sine și derulează după o logică proprie. Visul nocturn poate servi drept exemplu de imaginație involuntară. Nimeni nu-și planifică înainte de culcare să vadă vise și, cu atât mai mult, nu le determină conținutul. Visul se întâmplă de la sine. Apare, se derulează, iar persoana este mai degrabă martor, decât agent activ.

Procedee sau tehnici ale imaginației:

a) *tipizarea*: generalizarea caracteristicilor unui grup de persoane și apoi întruchiparea acestora într-un personaj reprezentativ. Exemple din literatură: Ion al lui Rebreanu ca țăran tipic, Vitoria Lipan ca tip al femeii voluntare etc.

b) *schematizarea*: înseamnă extragerea a ceva ce este esențial, reprezentativ și exprimarea lui printr-o imagine care nu trebuie să respecte neapărat structura sau forma reală a obiectului. Caricatura reprezintă un caz de schematizare a chipului uman.

c) *amplificarea*: înseamnă mărire exagerată a unui obiect, trăsături sau însușiri. Setilă, Gerilă din *Povestea lui Harap-Alb* de Ion Creangă. Hiperbola ca mijloc artistic literar este o formă de amplificare.

d) *diminuarea*: înseamnă micșorare exagerată a unui obiect, trăsături sau însușiri. Exemple: Statu-Palmă-Barbă-Cot, Degițica. Litota ca mijloc literar artistic este diminuare.

e) *aglutinarea*: constă în contopirea într-un întreg (nou) a unor elemente (părți) ale altor obiecte cunoscute. Centaur: personaj alcătuit din bust omenesc și trup de cal. Sirenă: cap și bust de femeie și coadă de pește; sfînx- combinație dintre om și leu etc.

f) *multiplicarea*: înseamnă crearea unei imagini prin înmulțirea ei. Multiplicarea capului de șarpe a dus la apariția imaginii balaurului.

g) *analogia*: înseamnă crearea unei imagini noi utilizând asemănarea ei cu un obiect deja cunoscut. Structura atomului (cunoștință nouă) a fost reprezentată printr-o imagine similară cu cea a sistemului solar (cunoscută).

Imaginația este strâns legată de creativitate. Aceasta poate fi văzută nu numai ca o trăsătură de personalitate ci și ca un mod de a gândi. Contrar părerii larg răspândite că ne folosim creativitatea mai mult în artă, se pare că de cele mai multe ori apelăm la aceasta când trebuie să rezolvăm o problemă. Avem nevoie de creativitate mai ales în situațiile ambigue, incerte, în care nu există o soluție ușor de găsit, ci trebuie să descoperim singuri ce e cel mai bine să facem. În aceste situații este important să ne putem gândi la un număr cât mai mare de idei, din care să le putem selecta pe cele mai potrivite. Așadar, în momentele în care dăm dovadă de creativitate nu apelăm numai la imaginație și la emoții, ci și la gândire. Deși este important să producem un număr cât mai mare de idei, este la fel de important și să le judecăm critic și să găsim modalitățile cele mai potrivite de a le pune în practică.

Rezultate și discuții

O activitate ce se pretează foarte bine la orele de limba și literatura română este improvizația și jocul de rol. Improvizatia este abilitatea de a crea, de a canta, juca, dansa sau vorbi, ca reacție spontană la ceea ce se întâmplă în jur sau la propriile gânduri sau sentimente. În acest fel sunt create noi moduri de gândire, noi structuri, noi practici. Improvizatia teatrală presupune adaptarea spontană la situații reale sau imaginare, la propuneri de spațiu sau situații sau relații ale partenerului sau ale coordonatorului de joc. Ca metodă de educație, teatrul de improvizație dezvoltă spontaneitatea, atenția, empatia, prin intermediul tehnicilor de construcție a unor personaje/caractere și favorizează crearea unui mediu stimulativ de lucru. În educație, metoda poate fi utilizată atât în activitățile de predare-învățare, cât și în activitățile de evaluare, atât ca metodă de educație formală cât și ca metodă de educație non-formală.

Exercițiile și principiile acestei metode, accentul pus pe colaborarea reală între partenerii de grup și pe o bună comunicare și coordonare între aceștia, asigură coeziunea grupului (elevi și profesor/profesori). Utilizarea acestei metode în mediul școlar ajută nu doar în exprimarea emoțiilor, ci poate fi folosită în învățarea unor lecții de viață, a experiențelor sociale, istorice sau fictive, în colaborare cu ceilalți. Dezvoltare acestor abilități într-un mediu cooperant în care elevii se simt în siguranță unii cu ceilalți, asigură dezvoltarea potențialului unui individ.

Unul dintre jocurile pe care le folosesc cu succes la clasă, în special în activitățile de evaluare este „Traducătorul”. Îi pun pe elevi să-și imagineze că sunt într-un platou de televiziune, fiind spectatori. Câțiva elevi vor primi anumite roluri: un invitat special dintr-o altă țară, un reprezentant de marcă al unei instituții culturale sau lingvistice de la noi din țară și un moderator. Invitatul străin va rosti într-o limbă inventată de el anumite concepte parcurse într-un anumit capitol, iar elevul care joacă rolul lingvistului sau al omului de cultură va trebui să traducă, prezentând bineînțeles noțiunile însușite în capitolul predat anterior. Acest joc îl folosesc și la sfârșit de semestru sau la evaluarea inițială de la început de an, pentru a recapitula cunoștințele predate în anul anterior.

În aceste timpuri, mai mult ca niciodată, menirea noastră de dascăli este să ne ținem elevii cât mai aproape, dar nu prin metode și mijloace coercitive, ci suscitându-le curiozitatea, determinându-i să participe de bună voie la procesul instructiv-educativ, să aștepte cu interes întâlnirea cu profesorul. Pentru a ajunge la sufletul elevilor, trebuie în primul rând să-i ascultăm, să observăm ce le place și să adaptăm programa școlară la noile tendințe. Unul dintre principiile ce ar trebui să stea la baza demersului educațional modern este „Nu vă mândriți cu predarea unui număr mare de cunoștințe. Stârniți curiozitatea. Mulțumiți-vă să deschideți mințile, nu le supraîncărcați. Puneți în ele scânteia” (Anatole France). Pentru aceasta, profesorul trebuie să dea dovadă de inventivitate, să valorifice aptitudinile și priceperile elevilor, adică ceea ce știu ei cel mai bine să facă, pentru a crea contexte de învățare inovatoare și incitante. Un astfel de exemplu care poate fi folosit cu mult succes la orele de limba și literatura română este utilizarea jocurilor pe calculator în analiza și interpretarea unor secvențe din opera literară, prin care pot fi valorificate o serie de concepte operaționale. Gamificarea conținuturilor propuse spre studiu presupune elemente de tip joc: misiuni, trofee, table de scor, utilizate cu scopul de a crește implicarea și motivația actanților demersului didactic, îmbunătățind experiența lor de învățare. Integrând o serie de concepte teoretice în jocul lor, elevii nici nu conștientizează că sunt angrenați în acumularea de informații noi, fiindu-le sporită astfel capacitatea de a reține, iar învățarea devine mai atractivă și mai distractivă prin interacțiune. Este cea mai valoroasă și trainică învățare, întrucât în aceste contexte de joc elevii devin capabili să angajeze memoria pe termen lung. Atunci când se joacă, copiii fac totul din plăcere, trăiesc această activitate cu intensitate, astfel că învățarea nu are loc ca o obligație, ci în urma unei motivații interioare. Gamificarea conținuturilor didactice are drept scop formarea de competențe ce contribuie la modelarea comportamentului elevilor nu doar pentru a-și însuși cunoștințe, teorii, algoritmi.

Elevul își crează și își dezvoltă propria strategie de a se descurca într-un anumit context, profesorului revenindu-i doar rolul unui facilitator.

Unul dintre jocurile foarte populare în rândul copiilor de vârstă gimnazială îl reprezintă Minecraft care ne oferă posibilitatea în cadrul orelor de literatură să promovăm concepțe legate de caracterizarea personajului literar. Este cel mai eficient mod de a ne convinge elevii să citească, pentru a putea face conexiuni dintre personajele literare și cele din joc. Realizând o legătură între personajele jocului și cele din operele literare, elevii au ajuns la concluzia că putem identifica o serie de similitudini, întrucât ambele categorii sunt fictive, deși sunt inspirate din realitate. O altă particularitate comună celor două categorii de personaje este caracterul colectiv, ce poate fi susținut de faptul că personajele jocului, precum și acțiunile acestora sunt produsul mai multor coechipieri, așa cum la crearea eroilor din basmele populare și-au adus contribuția mai mulți autori anonimi. Întrucât în literatură personajele reprezintă doar niște simboluri, noi avem posibilitatea doar să ni le imaginăm, să le construim un portret la nivel mental, apelând la faptele acestora, la relația cu celelalte personaje, la așezarea lor într-o situație limită. Jocul le-a oferit astfel posibilitatea de a materializa personajul, de a-l reinventa, de a crea contexte potrivit propriei viziuni.

Bibliografie

1. Barbu, H., Popescu, E., Șerban, F. Activități de joc și recreativ – distractive. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1993.
2. Cerghit I., Metode de învățământ. Iași: Editura Polirom, 2006.
3. Johnstone, K. Impro for Storytellers. London: Routledge Publishing, 1999.
4. https://www.youtube.com/results?search_query=ministry+of+games
5. https://www.youtube.com/watch?v=yJY19gO9JOo&ab_channel=DreamsforLife
6. https://www.youtube.com/watch?v=oTpXlpxFoBI&t=10s&ab_channel=AnshumanChaturvedi

UTILITATEA PLATFORMELOR EDUCAȚIONALE ÎN CADRUL LECȚIILOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Mariana CALALB, profesor de limba și literatura română, gr. did. I,

Liceul Teoretic „Lucian Blaga”, mun. Bălți

calalbmariana67@gmail.com

Rezumat. *La ora actuală, atestăm o adevărată revoluție în domeniul instruirii asistate de calculator. Astfel, s-au deschis noi perspective pentru practica educațională, aceasta fiind completată cu metode moderne de predare-învățare și evaluare în cadrul lecțiilor de limba și literatura română. Învățământul la distanță (e-learning-ul) a devenit o alternativă viabilă a metodelor de educație tradiționale.*

Summary. *At present, we are witnessing a real revolution in the field of computer-assisted learning. Thus, new perspectives were opened for the educational practice, this being completed with modern teaching-learning and evaluation methods within the Romanian language and literature lessons. Distance learning (e-learning) has become a viable alternative to traditional methods of education.*

Cuvinte cheie: *instruirea la distanță, limba română, metode, platforme educaționale.*

Keywords: *distance learning, Romanian language, methods, educational platforms*

Învățământul asistat la calculator în era tehnologiilor informaționale cunoaște un ritm alert de dezvoltare. Necesitatea instruirii online a fost dictată și de împrejurările nefaste cu care s-a confruntat întreaga omenire prin răspândirea infecției COVID-19.

E-learning-ul reprezintă interacțiunea dintre procesul de predare/învățare și tehnologiile informaționale- ICT (Information and Communication Technology). Acest proces acoperă un spectru larg de activități, de la învățământul asistat de calculator până la învățământul desfășurat în întregime în manieră on-line. Un sistem de e-learning constă într-o experiență planificată de predare-învățare, organizată de o instituție ce furnizează resurse educaționale stocate pe medii electronice, într-o ordine secvențială și logică pentru a fi asimilate de subiecți în maniera proprie. „Sarcina educației și formării bazate pe noile tehnologii ale informației și comunicării nu este de a înlocui tipurile tradiționale de formare, ci de a le completa în scopul mării randamentului acestora” [2, p. 8].

În urma proiectelor implementate de MECC în perioada anilor 2018-2022, instituțiile de învățământ general și liceal au fost dotate cu echipamente interactive, TIC, laptop-uri, table inteligente, proiectoare. Profesorii au fost instruiți în domeniul pedagogiei digitale. Prin Hotărârea Guvernului nr.411/2020 a fost dat startul Platformei guvernamentale de instruire la distanță. Proiectul-pilot implementat în 47 de școli din UTA Găgăuzia, în perioada anilor 2020-2022, își propune facilitarea unui proces de învățământ eficient prin intermediul învățământului la distanță. Astfel, s-a reușit într-un timp foarte scurt realizarea rețelelor-pilot și pentru școlile situate în zone defavorizate utilizând sistemul de educație la distanță.

Cadrele didactice au avut acces la portaluri de lecții prin platformele *Learning md.*, *Didactic ro.*, *Educațieonline md.* Instituțiile de învățământ superior au deschis poarta de acces în baza platformei MOODLE, iar cele preuniversitare au realizat lecții instructiv-educative prin intermediul instrumentelor de comunicare on-line *Google Meet*, *Zoom*, *Webex*, *Google Classroom*, *eTwinning*, etc.

Una dintre realizările memorabile ale informatizării sistemului educațional este programul eTwinning. Scopul principal al acțiunii eTwinning este acela de a facilita comunicarea și colaborarea dintre școlile din Uniunea Europeană, implicând cadrele didactice și elevii în activități noi de învățare: crearea de diverse produse educaționale care implică utilizarea noilor tehnologii și în elaborarea cărora conlucrează cu echipe din alte țări. Pe termen lung, se urmărește îmbunătățirea competențelor de utilizare a noilor tehnologii (atât în cazul cadrelor didactice, cât și al elevilor), îmbunătățirea comunicării în limbi străine (competență de bază în Uniunea Europeană – comunicarea în cel puțin două limbi străine), cunoașterea și dialogul intercultural.

Predând Limba și literatura română, o disciplină care permite paletă largă în ceea ce privește creativitatea, am folosit o serie de platforme și aplicații virtuale, cum ar fi: Facebook Messenger (video), WhatsApp, Zoom, Kahoot, Socrative, Pinterest, Canvas, Buble-us, Mind-Map etc.

Jigsawplanet este platforma educațională care, prin joc, aduce cunoștințe elevilor. Crearea de puzzle on-line vine cu dezvoltarea capacităților cognitive, atunci când copilul își pune în mișcare fantezia pentru a reface o imagine prestabilită de copil, în acest scop am utilizat instrumentul în cadrul orelor de limbă română pentru alolingvi, clasele I-IV.

Bookcreator este platforma educațională care îți permite să fii autorul propriei creații. Am aplicat platforma cu scop de a elabora produse școlare ale activităților realizate cu elevii și le-am încadrat într-o cărțuție. Astfel, în cadrul unității de conținut *Cartea de-a lungul veacurilor*, elevii din clasa a VI-a au creat cărți de tip e-book în care au reușit să-și prezinte personajele preferate.

Kahoot este una dintre aplicațiile pe care le folosesc cu succes în activitatea cu elevii, în orice moment al activității: în recapitularea cunoștințelor, în fixarea cunoștințelor, în etapa de predare, ca evaluare formativă sau chiar ca evaluare sumativă. Este o aplicație ușor de utilizat, îndrăgită mult de către copii. Este accesată de către aceștia de pe dispozitivul mobil sau intrând pe site-ul kahoot.it, în acest caz fiind util și calculatorul sau laptopul.

Socrative este un instrument de evaluare pentru a obține date instantanee de la elevi. Se pot crea diferite teste, variante multiple, adevărat/ fals, sau teste cu răspuns scurt, rezultatele fiind afișate în timp real, apoi descărcate și se pot face rapoarte în funcție de clasă, întrebare sau student. Este un instrument ușor de utilizat, pentru a crea evaluări formative și pentru a obține rezultate în timp real. Cu Socrative, profesorii pot antrena clasa cu exerciții educaționale: chestionare, sondaje rapide, bilete de ieșire.

Bubble-us, Mind-Map permit organizarea grafică a informațiilor și nu aduc decât un plus de creativitate în ora cadrului didactic. Aceasta tehnică este ușor de aplicat în cazul lecțiilor de sinteză a conceptelor de teorie literară pentru un viitor absolvent al ciclului liceal, un exemplu pe care l-am aplicat în clasa a XI-a, subiectul *Curentul literar Realismul. Noțiuni generale* (Figura 1).

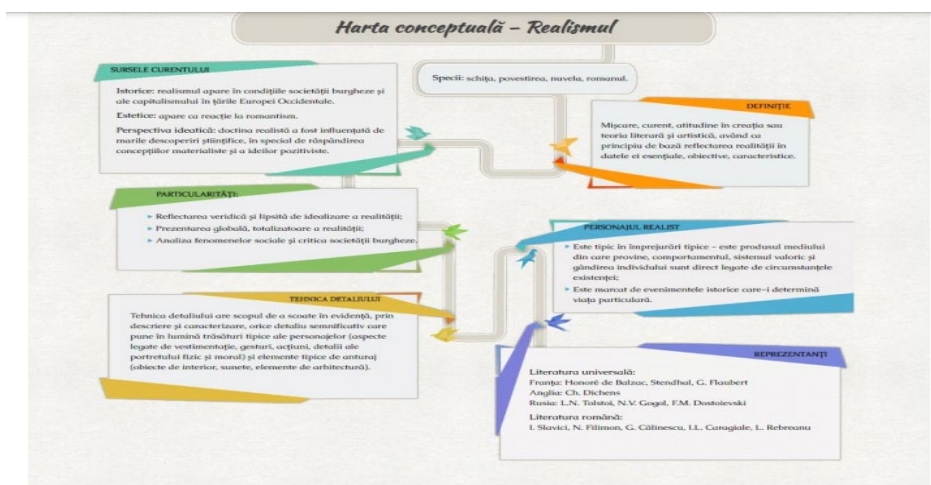


Figura 1. Harta conceptuală realizată în clasa a XI-a, subiectul *Curentul literar Realismul. Noțiuni generale*

Platforma *Quizizz.com* – o platformă interesantă, care propune variante de itemi cu răspunsuri cu multiplă alegere. Este un instrument gratuit de evaluare a claselor, care permite tuturor elevilor să învețe împreună. Este foarte ușor să crezi teste și să te distrezi! Quizizz are avatare amuzante, tabele live, teme, muzică și multe altele, de asemenea conține o bază de date cu milioane de teste create de profesori. Am utilizat *Quizizz-ul* în cadrul temei: *Mijloace de îmbogățire a vocabularului, clasa a VII-a*.

Aplicația Mind-Map am utilizat-o în cadrului orelor de limba și literatura română, în studierea creației Lucefărului poeziei românești atât în ciclul gimnazial, cât și în cel liceal (Figura 2).

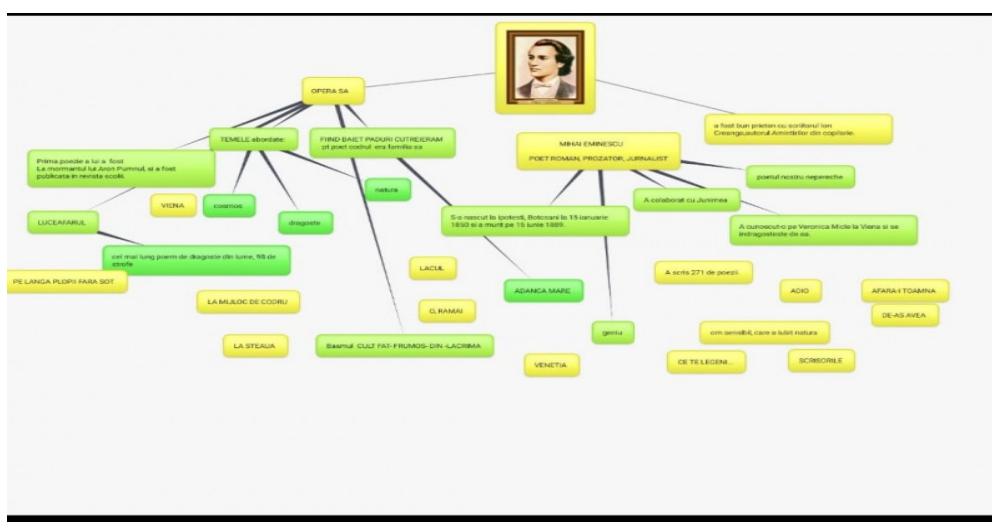


Figura 2. Utilizarea **Aplicației Mind-Map** în cadrului orelor de limba și literatura română

În predarea limbii române vom accesa pagini web pentru dezvoltarea competențelor de lectură, de redactare a textelor proprii, de însușire a lexicului. Aș reține atenția la următoarele:

- **[http:// biblioteca.euroweb.ro/intro.htm](http://biblioteca.euroweb.ro/intro.htm)**

Biblioteca publică, virtuală ce își propune publicarea textelor clasicilor literaturii române; alcătuirea unor volume virtuale de sinteză pentru majoritatea domeniilor culturii și activității intelectuale românești, prezentarea actualității editoriale din țară, a ofertei de carte, precum și a dinamicii fenomenului cultural contemporan.

- **www.referate.educativ.ro/** • **[referat.clopotel.ro/](http://www.referat.clopotel.ro/)** Site-uri cu referate din România. Referate și recenzii pentru toate materiile și domeniile.

- **<http://www.dexonline.ro>** Dicționare ale limbii române în variantă online.

- • **www.dictionaronline.ro/** • **<http://www.rorus.net/>** • **<http://www.dictionare-online.info/>** Dicționare online. Traduceri de texte.

- **www.poezie.ro** Creații ale autorilor români, gen liric.

- **www.proza.ro** Creații ale autorilor români, gen epic.

Față de sistemul tradițional de învățământ, e-learning-ul prezintă numeroase avantaje:

1. Independența geografică, mobilitatea creează posibilitatea de a accesa conținutul materialului educațional de oriunde și oricând, cu ajutorul computerului personal și a rețelei;

2. Accesibilitatea on-line este o caracteristică importantă specifică acestui tip de educație, prin care se înțelege accesul la educație prin Internet în timp real, de oriunde și oricând, 24 de ore din 24, 7 zile pe săptămână, fără dependență de timp;

3. Prezentare concisă și selectivă a conținutului educațional;

4. Individualizarea procesului de învățare. Fiecare instruit are un ritm și stil propriu de asimilare și se bazează pe un anumit tip de memorie în procesul de învățare (auditivă sau vizuală), iar parcurgerea cursurilor poate fi făcută treptat și repetat, controlându-și rapid progresele, beneficiind de un feedback rapid și permanent;

5. Metode pedagogice diverse. Programele e-learning trebuie să aibă la bază diverse metode pedagogice, care să ghideze subiecții pe tot parcursul procesului de învățare: de la parcurgerea materialelor didactice, la realizarea proiectelor, la evaluarea on-line și până la certificarea programului, dacă este cazul. O serie de experimente care studiază efectul pe care îl are utilizarea diverselor medii în însușirea cunoștințelor au dus la concluzia că, în general, un material educațional diversificat este reținut în proporție de 80% prin ascultare, vizionare și interactivitate.

Concluzii

La fel ca oricare proces complex, învățământul la distanță are avantaje și dezavantaje, dar, în mod sigur, acesta ia amploare cu o rapiditate sporită, înlesnind munca profesorului și cea a elevului și contribuind la creșterea productivității educaționale. Platformele educaționale sunt o alternativă și

pentru procesul educațional desfășurat în clasa de elevi, având ca scop antrenarea elevilor în domeniul TIC-ului și dezvoltarea creativității și a motivației.

Bibliografie

1. Botnariuc, P. Noile TIC si învățarea în comunități virtuale. In: *Revista de pedagogie*. 2009, № 7-9, pp. 223-232.
2. Dobrințoiu, M., Corbu, C., Guță, A. Instruirea asistată de calculator și platformele on-line. Petroșani: Ed. Universitas, 2019.
3. Corlat, S. ș.a., Metodologia utilizării Tehnologiilor Informaționale și de Comunicație în învățământul superior. Chișinău, 2001.
4. Cucuș, C. Informatizarea în educație. Iași: Polirom, 2006, p. 133.
5. Vicol, M. I. Strategii didactice interactive în contextul comunicării didactice. In: *Studia Universitatis* (Seria științe ale educației). 2012. Nr. 5 (55), p. 23-27. ISSN 1857-2013.
6. <https://ro.wikipedia.org/wiki/E-learning>

METODE INTERACTIVE UTILIZATE ÎN PROCESUL STUDIERII CÂMPULUI LEXICO-SEMANTIC

Natalia CEBANU, profesoară de limbă și literatură română,

Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, or. Cimișlia

Natalia STRATAN, dr., conf. univ., UST

Rezumat. *Pentru creșterea calității procesului instructiv-educativ, trebuie aplicate și perfecționate metodele tradiționale dar și introducerea unor metode și procedee educative moderne pentru a facilita organizarea eficientă a mersului didactic. În articolul de față sunt prezentate metodele interactive (tradiționale/ moderne), specificul și importanța utilizării lor în procesul studierii câmpului lexico-semantic.*

Abstract. *In order to increase the quality of the instructive-educational process, the traditional methods must be applied and perfected, but also the introduction of modern educational methods and procedures in order to facilitate the efficient organization of the didactic process. This article presents the interactive methods (traditional / modern), the specifics and the importance of their use in the process of studying the lexico-semantic field.*

Cuvinte-cheie: *Tehnologii moderne, metode interactive, sistem educațional, câmp lexico-semantic.*

Keywords: *Modern technologies, interactive methods, educational system, lexical-semantic field.*

Evoluția dinamică a proceselor socio-economice, condiționată de explozia noilor tehnologii, plasează în fața profesorului contemporan sarcini complexe, care necesită revizuirea/completarea unor concepții pentru ca sistemul educațional să corespundă exigențelor actuale și să formeze la discipoli componente valoroase și utile pentru activitatea cotidiană. În acest proces de metamorfoză a întregului sistem, specialiștii din învățământul general sunt obligați să relaționeze simbiotic pentru elaborarea unor concepte viabile, care să asigure schimbarea la nivel de metodologie, mecanisme și asigurare a calității studiilor.

Sistemul educațional actual necesită o abordare inovațională, cu implementarea tehnologiilor moderne, dezvoltarea stilului de gândire original, dar autentic, pentru a forma personalități componente care ar corespunde provocărilor viitorului și ar avea un stil de dezvoltare autodidactic.

În încurajarea elevilor în procesul asimilării cunoștințelor, o importanță mare o au metodele interactive. În cadrul predării câmpului lexico-semantic, profesorul poate opera cu diverse metode interactive, tradiționale (*observația, explicația, conversația, exercițiul, lucrul cu manualul*), cât și cele moderne: *ciorchinele, cubul, metoda PRES, activități cu fișe*, etc.

Una dintre metodele îndrăgite de elevi este *Problematizarea*. Prin specificul ei, *problematizarea* “se întemeiază pe crearea unor situații conflictuale (un dezacord între vechile cunoștințe ale elevilor și cerințele impuse de rezolvarea problemei, între modul de rezolvare, posibil din punct de vedere teoretic, și imposibilitatea de rezolvare practică a lui, necesitatea de a aplica în condiții noi cunoștințele asimilate anterior, de a alege din cunoștințele pe care elevul le posedă doar

pe acelea care ii vor servi la rezolvarea problemei, de a depune un efort de gândire pentru organizarea cunoștințelor într-o formulă sintetizatoare), care conduc gândirea elevilor din descoperire în descriere până la epuizarea conținutului unei teme” [1, p. 95].

Cercetările în domeniu atrag atenția asupra unei reguli, care trebuie respectată în utilizare metodei: „să se chibzuiască momentul și locul potrivit pentru plasarea problemei în structura metodică a lecției, ținând seama de: natura temei, nivelul dezvoltării intelectuale a elevilor, gradul lor de comprehensiune, motivele învățării, capacitatea de documentare și rezolvare de probleme, lacunele lor în cunoștințe, o justă proporționare a elementelor cunoscute și necunoscute” [4, p. 29].

Ciorchinele. Este o metodă grafică care stimulează gândirea critică și creativitatea elevilor. Elevii sunt puși în situația de a crea o structură grafică, utilizând informațiile, cunoștințele acumulate la o lecție, unitate de învățare ori să ajungă să descopere noi informații după lectura unui text. Metoda poate fi folosită în activitățile de învățare sau de fixare a cunoștințelor ori la evaluarea sumativă a unei unități de învățare.

Etapele metodei:

- pe mijlocul foii se scrie un cuvânt sau o propoziție (nucleu);
- elevii sunt invitați să scrie cuvinte sau sintagme care le vin în minte în legătură cu tema propusă;
- cuvintele sau ideile vor fi legate prin linii de noțiunea centrală;
- elevii lucrează în grupe - fiecare grupă prezintă „ciorchina” proprie;
- se analizează fiecare „ciorchină” și se efectuează una comună pe tablă dirijată de profesor.

După rezolvarea sarcinii de lucru, elevii vor folosi noțiunile și legăturile create pentru a dezvolta idei despre conceptul propus [6].

Metoda PRES ajută elevilor să-și exprime opinia cu privire la problema abordată, le dezvoltă capacitatea de argumentare. Procedura de aplicare prevede respectarea a patru pași, acestia fiind scriși din timp pe un poster:

P- Exprimați-vă *punctul de vedere*;

R- Faceți *un raționament* referitor la punctul de vedere;

E- Dați un exemplu pentru clarificarea punctului de vedere;

S- Faceți *un rezumat (sumar)* al punctului vostru de vedere.

Acești pași, precum și exemplul-model scris din timp pe un alt poster de profesor le vor ajuta elevilor să-și formuleze mai lesne răspunsurile [5, p. 71].

Cubul. Metoda este folosită când se dorește exploatarea unui subiect, a unei situații din mai multe perspective oferind elevilor posibilitatea dezvoltării competențelor complexe și integratoare. Etape: realizarea unui cub care are fețele numerotate de la 1 la 6; anunțarea subiectului pus în studiu;

împărțirea clasei în 6 grupe care examinează tema din perspectiva cerinței de pe una din fețele cubului.

Metoda activității cu fișele este o metodă de învățare care presupune utilizarea fișelor elaborate în prealabil de către profesor, conținând sarcini de lucru pe care elevii le rezolvă individual. Fișele pot avea *roluri* diverse: de suport în dobândirea de noi cunoștințe, favorizând autoinstruirea, de control, de realizare a conexiunii inverse; de tratare diferențiată a elevilor, conținând sarcini diferite pentru diferitele categorii de elevi din clasă [5, p. 71].

Metoda *diagrama Venn* reprezintă o modalitate de verificare a validității interferențelor prin reprezentări grafice. Metoda în sine constă în intersectarea unui număr de cercuri, fiecare cerc reprezintă un termen al interferenței. O putem utiliza în cadrul *extinderii*, deoarece permite o sinteză a materiei studiate [6].

Metodele interactive, intrate deja în uzajul pedagogic actual, contribuie atât la formarea competențelor specifice, pe obiecte, cât și la cele de bază, reclamate de documentele europene ca necesități stricte în educația copiilor și adulților, ca și componente indispensabile ale eficientizării strategiei didactice postmoderne. Recurgerea avizată și profesionistă la metodele interactive valorifică în mod original contribuțiile acestora la formarea competențelor, realizând obiective curriculare multiple [2, p. 13].

Așadar, recurgerea cât mai frecventă la câmpurile lexico-semantice, începând mult mai înainte de vârsta școlară mică, cât și învățarea acestora în școli ar conduce considerabil la dezvoltarea intelectuală, la evoluția sistemului lexical, la îmbogățirea limbajului comunicării, al capacității și al dezvoltării intelectuale ale elevilor.

Bibliografie

1. Bojin, Al. Metodica predării limbii și literaturii române. București: Editura didactică și pedagogică, 1998.
2. Cartaleanu, T., Cosovan, O. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: Pro Didactica, 2008.
3. Crăciun, A. Dezvoltarea creativității în procesul studierii liricii filozofice la lecțiile de limbă și literatură română. În: Materialele conferinței republicane a cadrelor didactice, UST, 2018.
4. Drăguleț, M. Problematizarea și valoarea ei formativă. În: *Revista de pedagogie*, nr. 4, 1970;
5. Șchiopu, C. Metodica predării literaturii române. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2009.
6. <https://edict.ro/studiu-comparativ-intre-metodele-traditionale-si-moderne-utilizate-in-procesul-de-predare-invatare/>

ELOGIU GRAIULUI MATERN ÎN CREAȚIA POETILOR BASARABENI

Natalia CORJIȚA, profesoară de limbă și literatură română/ franceză, GD II

Colegiul Național de Comerț al ASEM, Chișinău

Natalia STRĂJESCU, conferențiar universitar, doctor

Catedra Limba și Literatura Română (UST)

Rezumat. *În articolul dat am valorificat graiul matern prin prisma creațiilor poetilor basarabeni. Ne-am axat, în primul rând, pe versurile lui Grigore Vieru, Dumitru Matcovschi, Ion Vatamanu, Nicolae Dabija, considerați adevărați martiri ai limbii române. Limba este izvorul nesecat al afecțiunii, istoriei, literelor și lexemelor ce izvorăște neconținut încă din timpurile străvechi. Limba română este posesoarea unui trecut istoric glorios, remarcându-se printr-o autenticitate nemaipomenită. Nu există limbă mai dulce și mai sonoră decât graiul matern. Să prețuim, să ne iubim și să ne respectăm limba, căci aceasta e datoria fiecăruia dintre noi. Un popor fără limbă e ca pasărea fără cântec.*

Abstract. *The purpose of this article is clearly to describe the mother tongue through the creations of Bessarabian poets. We focused first of all on the lyrics of Grigore Vieru, Dumitru Matcovschi, Ion Vatamanu, Nicolae Dabija, which are considered true martyrs of the Romanian language. The Language is the inexhaustible source of affection, history, letters and lexemes that has been springing incessantly since ancient times. The Romanian language has a glorious historical past, distinguished by its incredible authenticity. There is no language sweeter and louder than the mother tongue. The people without language is like a bird without a song.*

Cuvinte-cheie: *grai, poet, dragoste, elogiu, patrie, poezie, dor, literatură.*

Keywords: *words, poet, love, eulogy, motherland, literature*

Limba română e una dintre „limbile de lucru ale Uniunii Europene. Dar în Patria ei aceasta mai e vorbită cu jumătate de gură. Aici ea mai este o cenușăreasă. Nu cred în patriotismul celora ce-și urăsc limba, adevărul despre ea sau care o stâlcesc vorbind-o. A fi patriot înseamnă a iubi limba moșilor și strămoșilor tăi, înseamnă a o vorbi în așa fel, încât celora care te ascultă să nu le fie rușine. A iubi țara înseamnă a iubi limba ei. A vorbi pocit limba țării înseamnă a-ți iubi pocit țara. Faust, eroul lui Goethe, afirmase: „Pentru liberate trebuie să lupți în fiecare zi.” Parafrazându-l, am putea spune și noi: „Pentru limbă, dacă dorești s-o ai, trebuie să lupți în fiecare zi.” Cel mai mare elogiul, un elogiul zilnic, pe care îl putem aduce limbii noastre este să o vorbim corect și să-i cucerim bogățiile.”

(Nicolae DABIJA)

Dintre toate bogățiile lumii, limba unui neam este o comoară nestemată, este cartea de vizită a poporului dat și cea mai emblematică verigă care scoate în evidență rădăcinile adânci ale unui popor de-a lungul istoriei. Calitatea de neprețuit a graiului matern se explică prin harul ei de a oglindi întreaga istorie a neamului, cu toate bucuriile și tristețile ei, victoriile și înfrângerile trăite, visele realizate și speranțele spulberate de împrejurările nesigure prin care i-a fost sortit să treacă. În graiul matern se ascunde amintirea trecutului nostru, zestrea noastră strămoșească, a originilor cu care suntem înfrății încă de la naștere. Iată de ce oamenii au calificat dintotdeauna limba maternă drept o comoară care nu are vreun preț de vânzare sau cumpărare, dar poate fi moștenită și păstrată cu

sfințenie. Pentru românii de pretutindeni, limba română este ca o veritabilă și solemnă cântare, relevând întregii lumi în toată plinătatea sa lupta și dragostea pe care străbunii noștri au avut-o față de limbă, glorificând-o, închinându-i cele mai autentice rapsodii inefabile.

Cugetând românește, cronicarii noștri au vorbit tot românește. Inteligență limpede și naivă, observație sigură și necomplicată, tablouri simțite și neafectate, concepții mai mult inspirate de bun simț – toate aceste valori pun în relief poporul român; toate acestea caracterizează, în cugetare și în vorbă, pe cronicarii noștri; toate acestea ne lipsesc nouă, literaților proaspăt răsăriți.

Un elogiu zilnic pe care-l putem aduce limbii române, este să o vorbim corect și să-i cucerim bogățiile. Cu Dor și Vers curat ca lacrima și, miruiți de poezia sufletului, elogierea limbii române este un prilej bun de a ne reaminti și preamări personalitățile marcante ale culturii și literaturii românești din Basarabia. Să pătrundem în lumea lui Grigore Vieru, Dumitru Matcovschi, Leonida Lari, Ion Hadârcă, Victor Teleucă, Vasile Romanciuc și a altor poeți de mare valoare. Să omagiem rapsodia lirismului cult a limbii române, cea mai frumoasă limbă din lume, așa după cum au spus poeții!

Personalitate cu renume, poet de mari resurse lirice și civice, dar și ardent eseist în probleme legate de renașterea națională a românilor din Basarabia, autor de manuale școlare, de antologii lirice, Nicolae Dabija s-a impus în societatea noastră ca un scriitor valoros, implicat activ în trezirea conștiinței naționale, un „exponent de frunte al culturii și literaturii noastre, dar și un militant ca nimeni altul pe baricadele românismului” [1, p. 86].

În acest sens, academicianul Constantin Ciopraga, încercând să deceleze „elementele coagulante” din lirica autorilor români din Basarabia, spunea: „Indiferent de instrumentația poetică, de nucleele matriciale ori de temperament, frapante sunt, la nivelul viziunii, unele note comune, începând cu redefinirea sentimentului de patrie, consonant cu cel de autohtonie, inclusiv cu cel de istorie, realitate inconfundabilă. La poeții reprezentativi patria e, în esență, o triadă, Pământul, Neamul, Limba maternă, toate acestea sintetizate afectiv în formula «casa străbună».” Iar mai recent, un alt academician, istoricul Ioan-Aurel Pop, referindu-se la limba noastră, observa că aceasta „constituie o parte componentă fundamentală a identității românești, păstrată încă de la etnogeneză și confirmată de argumente solide” [2, p. 31]. Dezamăgit profund de importanța scăzută care se acordă astăzi limbii noastre, Ioan-Aurel Pop ține să ne reamintească de Antonio Bonfini – secretar al lui Matei Corvin – care se minuna că, în coloniile romane din Dacia «înecate sub valuri de barbari», «oamenii luptă nu atât pentru păstrarea neatinsă a vieții, cât a limbii».” Și tot el reproduce acest ilustrativ fragment dintr-o scriere a lui Nicolae Iorga: „Într-un timp când orice frunte românească era aplecată spre pământ de stăpâniri străine, când sufletul românesc nu vorbise încă în nepieritoare forme literare, era nevoie de exagerarea ca puritate a acelu singur element de legătură a tuturor românilor, de rehabilitare morală a lor, care era limba. În ea s-a văzut curcubeul vremurilor mai bune, în numele ei s-au dat luptele de redeșteptare; în acel semn am învins.”

La rândul său, poetul-academician Nicolae Dabija, devenit în 1990 cel dintâi președinte al Societății *Limba noastră cea română* (care număra atunci peste 30.000 de membri), aduce și el un vibrant elogiul graiului matern într-o poezie omonimă, inclusă ulterior în volumul *Doruri interzise* și dedicată lui Grigore Vieru.

E o creație de factură populară, am spune, alcătuită din șase catrene cu ritm trohaic, măsură de opt silabe și rimă împerecheată (ca și *Doina* lui Eminescu). Adică o creație care îl plasează fatal printre „tradiționaliștii” generației ’70 – cum spunea Eugen Simion – care însă avea grijă să adauge: „Însă, cum am dovedit cu alt prilej, tradiționalismul este inevitabil pentru o generație care trebuie să apere valorile morale și spirituale ale unei nații amenințate să-și piardă identitatea. Nicolae Dabija se supune acestei necesități și poemele sale muzicale, impecabil trăite, oscilează între poezia politică propriu-zisă și poezia ca stare de suflet” [3, p. V].

Acesta este și cazul poemului *Limba noastră cea română*, care, în strofele a doua și a cincea, conțin inspirate metafore menite a caracteriza elogios limba noastră, ca în aceste versuri: „Ea îi e păsării zborul/ Tânără precum izvorul/ Ca veciile-bătrână.../ Limba noastră cea română” sau: „Iar când dânsa-n bolți răsună/ Parcă fulgeră și tună,/ Parcă plouă pe țărână.../ Limba noastră cea română.” În strofele mediane însă, a treia și a patra, autorul schimbă registrul într-unul politic, spunând: „Unii au zis că e săracă/ Valaha-româno-dacă,/ Și miroase a zer și-a stână/ Limba noastră cea română.// Și-au ținut-o după ușe,/ Și-au pus-o și în cătușe,/ Dar s-a înălțat, stăpână –/ Limba noastră cea română.” O particularitate compozițională – după cum se poate lesne observa – o constituie epifora, adică plasarea versului eponim *Limba noastră cea română* la final de strofă, în chip de refren. În sfârșit, atât strofa inițială, cât și cea finală conțin ideea că limba maternă constituie chezașia unității noastre naționale: „...Face iarba să răsară./ Noi prin ea suntem o Țară/ Ea ne-adună și ne-ngână,/ Limba noastră cea română (...)// Ca o mamă ne adună,/ Ea ne ține împreună,/ Ea aici e-n veci stăpână,/ Limba noastră cea română.”

În cartea *Aripă sub cămașă*, cântarea graiului matern devine o adevărată performanță artistică a lui Nicolae Dabija. De exemplu, în *Prefață la Mateevici*. Această poezie are forma unui dialog imaginar cu un copil. Adresarea directă, îndemnul poetic, reproșul decent, interogația retorică și alte procedee de artă îi ajută scriitorului să exprime un mesaj de cea mai importantă valoare: „Tu limba ta s-o îndrăgești –/ găseasc-o unii cioturoasă –/ pe mama ta cum o iubești/ nu de atâta că-i frumoasă.” Interogația retorică e aspră și răvășitoare: „Dar știi câți au căzut sub coasă/ și limba-n gură li s-a fript,/ pentru ca tu s-o ai frumoasă/ și s-o vorbești nestingherit?” Înaintașii noștri luminați, adevărați patrioți, au apărat prin toate mijloacele limba: „Când sabia sărea din teacă/ sau când cu sânge-n două-a nins,/ei graiul au știut să-l tacă,/ însă de el nu s-au dezis.” Trădători de neam au fost (și sunt) acei care au uitat ori s-au lepădat de limba strămoșească: „În țară când au fost intrat/ dușmani cu legiuire strâmbă,/ întâi știi cine au trădat?/ acei ce s-au dezis de limbă.”

Scriitorul se dovedește un militant pentru graiul nostru matern și prin constatări oarecum obiective, din care însă nu lipsește participarea afectivă ușor cenzurată: „Și doina nu va conteni/ de noi în lume să vorbească./ Vom fi atât cât vom trăi/ această limbă strămoșească”.

Totuși, poezia fără de care portretul de creație al lui Nicolae Dabija nu este deplin se numește *Baladă*. Astăzi sunt puține acele opere literare în care sentimentul patriotic se îmbină atât de firesc, organic și măiestrit cu expresia lirică aleasă, cuceritoare. Versul este simplu, figurile de stil nu-l îndepărtează pe cititor de relațiile familiare, cotidiene („pădurile ne dor”, „în cer e sărbătoare”, „durea-ne-vor izvoare”), anafora și epifora sunt la îndemâna tuturor celor obișnuiți cu creația populară orală a neamului nostru. Autorul a reușit să creeze o atmosferă în care adevărurile mari și sfinte sunt parcă împământenate, iar lucrurile cu care ne-am obișnuit se încarcă de mare sfințenie: „Cât trăim pe acest pământ/ Mai există ceva sfânt/ O câmpie, un sat natal,/ O clopotniță pe deal.”

Elementele banale ale existenței noastre sunt sacralizate. „Cât pădurile ne dor/ Și avem un viitor,/ Cât trecutul-l ținem minte,/ Mai există lucruri sfinte” – apare, și aici, nevoia de rădăcini ca una dintre condițiile dăinuirii noastre în viitor. Trubadur al timpurilor zbuciumate, toate problemele durute și-au găsit o abordare și o reflectare vie în toată plenitudinea în creația lui N. Dabija, acestea înscriindu-se într-o formulă de rezonanță prin menținerea focului sacru în „vatra doinelor străbune”, prin verticalitate/ demnitate națională pentru neamul românesc cu limba, istoria, tradițiile lui.

Limba este semnul caracteristic prin care membrii aceleiași popor se recunosc, e lanțul trainic ce-i leagă împreună și-i face a se numi frați. Limba e altarul în jurul căruia cei cu inimi iubitoare se adună. Mai multe inimi au cei care știu mai multe limbi, ziceau românii din negură de vremi. Limba se identifică cu dragostea maternă. Drept exemplu servesc versurile lui N. Costenco: „Limba mea de-acasă/ Răsădită-n suflet/ De al mamei dor...”

Fiecare om crede că limba maternă e cea mai scumpă, cea mai frumoasă. Drept confirmare a acestui gând pot fi aduse versurile lui Victor Teleucă: „Mai dulce și mai bună decât toate/ E pentru mine limba mea/ Și pentru tine limba ta/ Și pentru dînsul limba lui/ O altă limbă mai frumoasă nu-i/ Din care omul cîntecul își scoate”. A avea o limbă a ta, pe care s-o stăpânești cu dibăcie e ca și cum ai avea o comoară. Limba maternă e limba viselor noastre, e leagănul copilăriei, e o mireasmă plăcută de flori de măr, veșnic aducătoare de mângâiere și pace. „Limba mea sfătoasă./ Creangă ce-a iubit-o./ Și-a-naripat-o-n vers Alecsandri/ Eminescu forma ți-a desăvârșit-o/ În cultura lumii spre a ne mândri” (Nicolae Costenco).

Contemporan cu noi, Grigore Vieru este poetul-simbol al neamului nostru. De o tristețe luminoasă, poezia lui este leagănul spiritualității românești și zălog al dăinuirii noastre în timp și în spațiu, iubitor de plai, de limbă și de neam. A iubit poporul până la lacrimi și și-a consacrat întreaga sa viață copiilor, îndrăgostiților, maturilor, lăsându-ne o operă monumentală, de o muzicalitate și frumusețe rară. Poet al neamului, care a știut cel mai bine să așeze alături cuvintele *Grai*, *Mamă*, *Patrie*, *Iubire*, el a fost poetul cuvintelor alese, al dragostei de țară, al dragostei de neam, al dragostei

de adevăr. În ciuda simplității versului său, el se numără prin acei poeți „ce-au scris o limbă ca un fagure de miere.” Opera lui ne-a întărit demnitatea de neam, ne-a hrănit-o cu speranță și cu putere de a continua cu fruntea sus. „Ne-am ținut veșnic de limba română într-un deșert aprins în care singura umbră era – umbra ecoului”, zicea Poetul.

Analizând unul dintre cele mai vechi poeme ale lui Grigore Vieru, și anume *În limba ta*, poem dedicat lui A. Mateevici, monografistul Theodor Codreanu relevă că poetul și-a făcut din harul și rațiunea sa un scut de apărare a limbii române, limba celor îngropați sub pietrele Prutului, cu atât mai mult cu cât el are conștiința faptului că întreaga sa ființă e legată de aceasta. De aceea unul din aforismele sale sună așa: „Toate zilele mele izvorăsc și se înalță din adâncul și din puterea Limbii Materne”. Theodor Codreanu atenționează, pe bună dreptate, că Grigore Vieru nu este singurul basarabean care a simțit că nu poate supraviețui fără limba maternă. E suficient să ne amintim de Al. Mateevici, L. Lari, N. Dabija, pentru a ne convinge că anume așa stau lucrurile. Cert este că, spre deosebire de mulți alții, Grigore Vieru „a trăit și a exprimat această nevoie ca program arzător, apropiindu-se de condiția arhetipală, ontologică a limbii. Poemul său *În limba ta*, unul dintre cele mai vechi ale lui Vieru, este nu doar o odă la înălțimea celei semnate de Mateevici, dar și o expresie a identificării ontologice cu limba română, ceea ce lipsește multor elogiatori ai limbii. În ultimele versuri ale poeziei, Vieru are intuiția profundă a coincidenței dintre ființă și limbă, în perspectivă, cum s-a mai spus, heideggeriană și în concordanță cu ceea ce modernii au numit estetica tăcerii” [4, p. 171].

Grija autorului pentru destinul limbii, pentru păstrarea ei nealterată devine o sacră și permanentă datorie. „Nici un grai nu e mai mare decât Patria, nici un grai nu este mai mic decât istoria Patriei”, constată el. Limba maternă exprimă glasul conștiinței naționale, căci graiul nostru strămoșesc, „cu ochi umezi de dor și de istorie”, este ființa nepieritoare a poporului nostru, în existența sa spirituală.

Dumitru Matcovschi a fost unul dintre scriitorii care, alături de Leonida Lari, Grigore Vieru sau Ion Vatamanu au luptat pentru triumful limbii române și al grafiei latine. Fără pedanterii stilistice, fără disoluții de ordin sintactic sau lexical, fără intelectualizarea excesivă a „produsului liric” numit poezie, versurile lui Dumitru Matcovschi stau, în primul rând, sub semnul limbii române și nu e de mirare, de vreme ce poetul însuși făcea următoarele afirmații: „Eu nu-mi pot imagina altă limbă în care aș putea scrie un vers, o poezie. Limba română este cea mai frumoasă limbă și cea mai expresivă, din acest punct de vedere. La universitate am învățat și am avut contact cu alte limbi, dar m-am convins că limba noastră este cea mai frumoasă. Este sfântă. Este limba română”: „Vine din vreme și suie-n poeme,/ Lângă baladă și rost –/ În mit, în țară paște-o mioară,/ Frate ciobanul mi-a fost.// Vine din soarte, pășind peste moarte/ Cu bucurii și dureri/ În cer, departe, luceafărul arde/ Astăzi mai tânăr ca ieri.// Limbă de pace, de sufl et ce tace/ Neînfricat și imens/ Crește pământul și umple cuvântul/ Cu adevăr și cu sens.”

Ion Vatamanu este cel ce a iubit și primenit nobila ființă a limbii românești. Profund marcat de legătura spirituală a eului cu limba română ca valoare morală, criticul literar Ion Ciocanu susține: „Poezia lui Ion Vatamanu capătă sens de testament spiritual, lăsat oamenilor să păstreze cu sfințenie tezaurul lingvistic rămas de la strămoși” [5, p. 15]. Datoria aceasta de a păstra limba moștenită de la părinți este un ideal al crezului poetic vatamanian, ce se revarsă din plin în textele sale, un exemplu cert servește și textul: „Cuvintele limbii materne/ Și-s toate demne și stăpâne,/ Și au atât cat are-o limbă/ A-și spune dorul și destinul,/ Și-mbărbătează ca și vinul,/ Și-și compun din viață cartea,/ Și-s toate vii, și-i viata lor./ Le spune azi, le spune mâine/ Cu inima ce bate-n tine,/ Căci eu de-acolo, din vecie/ Mai am a spune și a scrie.”

Abordarea problematicii identitare, protejarea și cultivarea limbii române, promovarea valorilor culturii și istoriei naționale sunt motive frecvent abordate în creațiile literare ale scriitorilor din Basarabia, cu precădere în creațiile poetice ale scriitorilor matiri ai neamului românesc precum Dumitru Matcovschi, Leonida Lari, Grigore Vieru, Nicolae Dabija, Grigore Vieru ș. a. Prin limbă, ei și-au revendicat apartenența la marea familie a latinității. „Latinitatea a fost și este, în continuare, dimensiunea esențială al identității românești”, susține Eugen Simion [6, p. 25].

În pofida tuturor circumstanțelor, putem constata că pledoaria pentru limba română în Basarabia a fost evidentă în literatură, fapt susținut și de criticul român Alex. Ștefănescu, care, considerându-l pe Mihai Cimpoi, „erou al luptei pentru cauza limbii române, va sublinia că acesta, împreună cu intelectualii din acest spațiu, în Basarabia sovietizată cu forța au fost nevoiți mereu să apere limba română și să o reconstituie” [7, p. 127].

Limba pentru poezii basarabeni face parte din valorile spirituale care trebuiau recuperate, în dimensiunea lor adevărată. Astfel, analizat în contextul sociocultural, discursul literar din Basarabia manifestă tot mai insistent tendința de regăsire a identității naționale, scriitorii încercând o detașare de rigorile impuse de dogma cenzura timpului. Valorile pe care și le însușesc sunt: limba, istoria, scriitorii clasici, folclorul, credința. Toate acestea fac parte din întregul câmp al ideilor și emoțiilor.

Bibliografie

1. Cimpoi, M. Cumpăna, simbol al centrării. Eseuri. Critică literară. Chișinău: Știința, 2004.
2. Pop, I. A. De la romani la români. Pledoarie pentru latinitate. Chișinău: Litera, 2019.
3. Simion, E. Poezia e o bucuroasă tristețe. În: Nicolae Dabija. Fotograful de fulgere. Poezii. București: Minerva, 1998.
4. Codreanu, Th. Duminica mare a lui Grigore Vieru. Iași: Princeps Edit, 2010.
5. Ciocanu, I. Din neliniști și frământ. În: Ion Vatamanu – scriitor al existenței. București: Detectiv literar, 2017.
6. Simion, E. Însemnări rapide despre identitatea românească. În: Magazin istoric, 13 iulie, 2013.
7. Ștefănescu, A. Istoria literaturii române contemporane. București: Mașina de scris, 2005.

ASPECTE PSIHOLOGICE ÎN ROMANUL *ACTORUL ANONIM* DE AURELIAN SILVESTRU

Elena DANU-STRAISTARI, profesor de limbă și literatură română

Liceul Teoretic „Academician C. Sibirschi”

Rezumat. Acest articol tratează aspectele psihologice în romanul „Actorul anonim” de Aurelian Silvestru, reliefând relația dintre limba și literatura română și psihologie, precum și alte științe conexe, asigurând abordarea interdisciplinară și pluridisciplinară a subiectului romanului.

Abstract. This article talks about psychological aspects in the novel „The Anonymous Actor” by Aurelian Silvestru, emphasizes the relation of Romanian language and literature and psychology and another sciences ensuring the interdisciplinary and multidisciplinary approach to the subject of the novel.

Cuvinte-cheie: psihologie, interdisciplinaritate, pluridisciplinaritate, personalitate, strategii didactice, educație, cultură, comunicare.

Keywords: psychology, interdisciplinary, multidisciplinary, personality, teaching strategies, education, culture, communication.

***Actorul anonim*, între inter- și pluridisciplinaritate în studiul personalității**

Romanul *Actorul anonim* de Aurelian Silvestru reprezintă o lecție de limbă și literatură română pentru un public de diferită vârstă, o posibilitate de cercetare a romanului contemporan basarabean, care, grație eforturilor autorului, a facilitat conviețuirea reușită a domeniului literaturii și altor științe, prevalând aspectele psihologice.

Autorul romanului, pedagog de profesie, oferă posibilitate cititorului de a obține cunoștințe suplimentare în mai multe domenii, manifestând abordare interdisciplinară și pluridisciplinară în tratarea personalității în literatură.

Ce înțelegem prin *interdisciplinaritate* și *pluridisciplinaritate*? Aparent nou, termenul *interdisciplinaritate* a fost fixat pentru prima dată în *Dicționarul de cuvinte recente* în 1997, fiind explicat astfel: „caracterul a ceea ce aparține mai multor discipline, provenind din franceză *interdisciplinarité*” [1, p. 252].

Referințe privind *pluridisciplinaritatea* au fost făcute în anul 2000, în *Marele dicționar de neologisme*, fiind explicat drept „caracter pluridisciplinar” [2, p. 960]. Mai mulți cercetători tratează *pluridisciplinaritatea* prin plasarea alături a unor discipline, care nu sunt neapărat vecine, corelarea lor pentru a explica tema și se realizează la nivel inferior de integrare a acesteia.

Fiind în discuție continuă, conceptele respective au apărut anterior, drept dovadă fiind expunerile lui J. J. Rousseau încă în 1700, care susținea necesitatea unui curriculum bazat pe necesitățile și interesele individului, pornind de la experiențele vieții cotidiene, dar curriculumul educațional medieval rămânea strict delimitat și monodisciplinar. „Abia în secolul al XIX-lea, L. N.

Tolstoi a încercat să pună în practică ideea, creând la moșia sa o «școală liberă», centrată pe «viața celui care învață», considerând că «singura metodă educativă este viața însăși» [3].

Totodată, *interdisciplinaritatea* și *pluridisciplinaritatea* oferă soluție pentru a stimula procesul de învățare și menținere a unui interes permanent pentru studiu al elevilor. Odată cu utilizarea acestora în predarea materiei, ar oferi răspuns la întrebarea permanentă a elevilor privind necesitatea unui obiect de studiu sau altul, subliniind faptul că informația nu ar fi actuală și utilă pe parcursul studiilor și chiar a vieții.

Dacă în cazul *pluridisciplinarității* vorbim de o „corelare” a eforturilor și a potențialităților diferitelor discipline pentru a oferi o perspectivă cât mai completă asupra obiectivului investigat, *interdisciplinaritatea* presupune o intersectare a diferitelor arii disciplinare. „Proiectarea interdisciplinarității la nivelul procesului de învățământ presupune ieșirea din impasul hiperspecializării, solicitând o nouă perspectivă de integrarea cunoștințelor” [4, p. 57].

În prezent, este sesizată tendința de trecere lentă de la *monodisciplinaritate* la *interdisciplinaritate* și *pluridisciplinaritate*. La baza cercetărilor se propun câteva tipuri de învățare, specifice unei abordări interdisciplinare/ pluridisciplinare: învățare în baza inteligențelor multiple, învățarea bazată pe proiect, învățarea bazată pe probleme, dar cea mai apreciată de elevi, în acest sens, este învățarea-aventură, care ar fi o învățare realizată, spre exemplu, în cadrul activităților extra-curriculare, cercurile literare. Evident, că aceasta înregistrează rezultate semnificative și la lecția de literatură propriu-zisă, indiferent dacă ne referim la ciclul primar, gimnazial sau liceal, fiind menținut un conținut adaptat conform vârstei discipolilor, cerințelor curriculare.

Optând pentru interdisciplinaritate, nu este necesară aplicarea metodelor didactice complicate. Totodată, nu se va neglija accesibilitatea informației cu care se operează, ci se va opta pentru originalitate în elaborarea propriilor modalități de lucru, într-o manieră flexibilă de realizare a lecției. Doar a preda interdisciplinar în alternativa educațională înseamnă „a îmbunătăți elementele învățate anterior, a completa progresiv teme încât să nu devină o repetare monotonă a sarcinilor propuse în cadrul acțiunilor frontale și jocurilor alese” [5].

Dimensiuni psihologice în cercetarea personajului literar

Actorul anonim... În locul acestuia, în anumite împrejurări, putem fi oricare dintre noi, fiind reliefată personalitatea la diferite etape ale vieții, care caută și găsește soluții, parcurge starea de depresie ajungând la euforie, înlocuiește pesimismul cu optimism, plânge și râde, cade și se ridică, luptă și învinge, se confruntă cu diverse probleme, pe parcurs identificând soluțiile optime.

Multe cercetări psihologice în psihologia modernă vizează studierea emoțiilor, motivației și autoreglării activității umane. Oamenii de știință au început să manifeste un mare interes pentru acest subiect la începutul secolului al XX-lea. Sfera relațiilor interumane prezintă, de asemenea, subiect

pentru cercetări ale multor psihologi. Chiar și psihologia iubirii și a prieteniei a devenit deja un subiect de cercetare științifică. În contextul dat, autorul romanului *Actorul anonim*, Aurelian Silvestru, s-a referit la om și activitatea umană, la personalitate, reliefând elemente din psihologia personalității între normal și patologic.

În accepțiunea sa cea mai largă, termenul de personalitate denumește ființa umană considerată în existența ei socială și înzestrarea ei culturală. „Personalitatea integrează în sine (ca sistem) organismul individual, structurile psihice umane, și, totodată, relațiile sociale, în care omul se încadrează, și mijloacele culturale, de care dispune” [6, p. 136].

Referindu-ne la tendințele actuale în cercetarea personalității, romanul reliefează prima tendință care răspunde „foamei” de eficiență personală și socială. Aceasta constă în deplasarea atenției de la studiul „morfologiei” personalității la studiul eficienței ei. Introducerea conceptului de „personalitate optimală” reprezintă chintesența acestei tendințe. Dezideratul eficienței asociat personalității reprezintă nu doar o problemă axiologică, ci și una ontologică, deoarece o personalitate fără valoare nici nu există. Cu timpul, într-o lume a căutărilor și eforturilor spre mai bine, personalitatea eficientă, devine una de interes maximal.

„Natura nu face oamenii nici buni, nici răi, după cum spun unii moraliști. Ea face ființe mai mult sau mai puțin sensibile, mai mult sau mai puțin active, mai mult sau mai puțin energice, mai mult sau mai puțin inteligente. Educația face restul, dezvoltându-le capacitățile intelectuale” [7, p. 83]. În această ordine de idei, Aurelian Silvestru atrage atenția asupra acțiunilor care ar trebui să fie realizate de om pentru a-și valorifica din plin potențele de care dispune sau pentru a-și forma și dezvolta altele noi. Prin intermediul personajelor Tudor Cerescu și Suzana, spre exemplu, se demonstrează cititorului că orice dificultate poate fi învinsă. Trecând prin diverse încercări ale vieții, cauți și găsești soluții. Pentru a învinge, e necesar să demonstrezi voință, să-ți manifeste aptitudinile, capacitățile în artă și nu numai. Referindu-se la studiile de analiză factorială, autorul a reușit să descrie „structura personalității” [8, p. 224].

Astfel, referindu-se la *stabilitatea emoțională* a eroilor romanului, aceasta s-a manifestat, de exemplu, prin calmul, liniștea, încrederea în sine, în cazul Suzanei. Scalele acestei dimensiuni care includ nevrotismul, stabilitatea emoțională, afectele, deseori au fost descrise prin intermediul personajului Adi Corn, care spune că „nu există un sentiment mai sufocant decât furia”, îndreptată împotriva neputinței tale, precum și a lui Tudor Cerescu, în situația când vorbea de „bezna de dincolo de suflet, această fereastră, murdară, de după care pândesc gândurile negre ale sinucigașilor, a pus stăpânirea pe mine.” Cu ajutorul lor se măsoară capacitatea de concentrare, distractibilitatea, rezistența la efort, impulsivitatea și manifestarea furiei și a frustrării.

Deschiderea la nou/ noi experiențe este asociată cu creativitatea, gradul înalt de educare, curiozitatea. Se măsoară viteza de luare a deciziilor, energia investită și capacitatea de a duce la bun

sfârșit mai multe sarcini. Căutările Suzanei au demonstrat atât curiozitatea de a descoperi lumea nouă în Paris, cât și creativitatea întru obținerea unui rol și a angajarea în calitate de actriță într-un teatru străin, departe de casă, în scopul îmbrățișării acestei profesii. Viteza de luare a deciziilor este văzută la Adi Corn și acțiunile „militare” ale acestuia în perioada aflării în vila sa și așa-zisul sanatoriu.

Prin prisma personajelor sale, autorul a abordat specificul personalității dificile, referințe privind tulburările de personalitate care ridică probleme complexe, greu de descifrat și, deseori, greu de soluționat sau reprezentând tot atâtea provocări pentru abilitățile tuturor celor angajați în efortul de înțelegere și corectare a anomaliilor și a eșecurilor. S-a evitat suicidul în cazul lui Tudor Cerescu, au fost șterse gândurile negative, fiind găsit, totuși, rostul vieții.

Romanul reliefează profilul spiritual al personalității, ce prevede dominanta *Eului psihic* – centrarea pe cunoaștere, pe nevoia de înțelegere, pe creație. Utilizarea frecventă a cuvântului „Eul”, permite definirea nucleului sistemului personalității, în alcătuirea căruia intră cunoștințele și imaginea despre sine, precum și atitudinile față de cele mai importante interese și valori; formă de organizare dinamică a proceselor subiective prin care ne raportăm conștient la lume și la noi înșine.

Pe parcursul întregului roman *Actorul anonim* întâlnim un complex de sensuri și semnificații care se cer interpretate, clarificate și înțelese, de aceea, în demersul de descifrare a textului literar, se apelează la diverse discipline auxiliare. Deși se impune relația *literatură-psihologie*, aceasta atrage indubital aspectele filozofice, cele de artă și istorie, medicină și religie etc. Prin urmare, la nivelul acestor interdependențe se manifestă *pluridisciplinaritatea* în studierea psihologiei personalității.

Experimentul didactic

La orele de literatură, noțiunile *interdisciplinaritate*, *pluridisciplinaritate* sunt intrinseci demersurilor de interpretare a unor texte artistice. Atât profesorul, cât și elevii sunt, în majoritatea cazurilor, nevoiți să facă anumite conexiuni între diferite discipline, să transfere metode din diverse domenii ale cunoașterii în cel al literaturii și să le aplice în vederea interpretării textului artistic.

Propunem un experiment didactic la lecția de limbă și literatură română, prin care să identificăm elementele de structură a romanului analizat, ce țin de temă, subiect, expoziție, mesaj etc, care vor permite interpretarea complexă a operei.

Împreună cu elevii vom constata că termenul „personalitate” este frecvent menționat, fiind completat cu alte noțiuni din psihologie: Eul, voința, caracterul, conștiința etc.

Din considerentul dat, elevul va avea posibilitatea să distingă tipurile de personalitate ale eroilor romanului, precum și să observe fațetele Eului, să adune mai multe detalii ce țin de caracter și voința eroilor romanului.

Analizând acțiunile personajelor în diverse împrejurări, elevii vor reliefa structura Eului, identificând o simetrie perfectă. Astfel încât, cei care vor fi implicați în procesul de analiză literară, vor acumula cunoștințe despre „fațetele” personalității, asociate cu 6 „fațete” ale Eului:

1. ***Eul real (cum este):***

– Personajul Tudor Cerescu, la 32 de ani rămase fără funcția de director al teatrului.

2. ***Eul autoperceput (cum crede că este):***

– Tudor Cerescu accentuează: „nu am suficient talent”, dar „nu poți renunța la tine însuși fără să aluneci în ticăloșie.” Acest personaj avea impresia că „fusesse alungat din viață și că era nedrept să mai trăiască.”

– Suzana crede că „a avut nenumărate situații de conflict cu sine însăși.” Tudor Cerescu „se simte învins de personajul său” și crede că „în creație nu știi la ce poți să te aștepți în clipa următoare.”

3. ***Eul ideal (cum ar vrea să fie):***

– Adi Corn: „visam să am o expoziție personală, cu lucrări geniale.” Tudor Cerescu vrea „o situație stabilă și demnă de respect.”

4. ***Eul perceput (cum percepe Eurile celorlalți):***

– Adi Corn despre Florin Montana: „Era mai bun decât oricare din colegii noștri, îl admiram”;

– Adi Corn despre Tudor Cerescu: „dacă nu aș ști că ești un optimist.”

5. ***Eul reflectat (cum crede ca îl percep alții):***

– Adi Corn către Tudor Cerescu: „chiar mă condamni?”

6. ***Eul actualizat (cum se manifesta):***

– Profesorul de retorică despre Suzana: „a ieșit prea mult din Eul său”;

– Tudor Cerescu: „mă simt eliberat, teatrul îmi acaparase viața” etc.

Elevii vor depista în ordine descrescătoare, conform numărului de menționări, multiple aspecte psihologice: personalitatea, Eul, sinele, voința, caracterul, talentul, geniul, emoțiile etc.

Cel mai important exercițiu propus îl va reprezenta caracterizarea personajului. Adunând mai multe informații despre personajele romanului, implicate în diverse acțiuni, le va furniza idei de a face portretul desfășurat al eroului ales. Obișnuința de a descrie personajele conform schemelor standard a fost completată cu unele aspecte psihologice. Astfel, personalitatea celui descris, prezentată structural, va oferi posibilitatea de a face un portret amplu al personajelor.

Caracterizarea personajului va fi prezentată într-un mod nou. Trăsăturile morale descrise de autor vor fi completate cu cele deduse din acțiunile și gândurile personajului analizat. Astfel, diverse sentimente de tristețe, dragoste, frică, neliniște, gândire vor fi expuse nu doar prin multiple figuri de stil, ci prin reliefa stării Eului, vocea lăuntrică, dialogul cu sinele, dialogul autorului cu personajul.

Elevii vor completa, după schemă propusă, caracterizarea personajului literar: nume, vârsta, ocupația; aspecte fizice și morale, relațiile cu celelalte personaje; aspecte psihologice: caracterul, voința, temperamentul, sentimentele, Eul etc.

O altă sarcină ar fi caracterizarea personajului literar Tudor Cerescu prin prezentarea acestuia în roluri diferite:

- la început în calitate de director de teatru, demis urmare a unor conjuncturi politice;
- personajul care a trecut prin suferințe și a încercat să găsească o nouă ocupație, refugiindu-se în artă, așternând gândurile sale în viitoarea capodoperă literară – despre împăratul Romei, Nero, și pictând concomitent eroul în culorile antichității;
- personajul literar înfățișat în calitate de actor, scriitor, pictor;
- personalitate care este măcinată de diferite sentimente, în relație cu celelalte personaje.

Caracterizarea personajului va fi realizată de către elevi prin definirea personalității, Eului, voinței, emoțiilor, temperamentului, talentului, geniului, inteligenței, precum și a altor noțiuni caracteristice psihologiei etc. Elevii vor reliefa noțiunile descrise prin exemplele respective.

Profesorul va prezenta elementele de psihologie și literatură, asigurând predarea temei în mod original, într-o manieră flexibilă de realizare a lecției. Elevii vor observa cum sunt descrise acțiunile eroilor, vor însuși un vocabular specializat, vor utiliza cuvinte noi.

Pentru realizarea acestui experiment vor fi aplicate metodele: metoda interactivă (Jigsaw), metode de fixare și sistematizare a cunoștințelor și de verificare (harta conceptuală), metode conversative (conversația euristică), metode expositive (explicația), metode de comunicare (primirea și prelucrarea de informații), etc.

Descrierea personalității este văzută în cazul *pluridisciplinarității* prin „corelarea” eforturilor și a potențialităților diferitelor discipline pentru a oferi o perspectivă cât mai completă asupra obiectivului investigat. Concomitent, sunt utilizate aspecte istorice și filozofice, la care face referință nemijlocit personajul, demonstrând nivelul înalt de inteligență.

Concluzii

Aplicând elemente de psihologie și alte științe conexe în roman, autorul încurajează dezvoltarea inteligențelor multiple. Romanul *Actorul anonim* poate fi propus pentru studiu alternativ în clasele gimnaziale și liceale, favorizând un mediu de învățare interactiv, asigurarea unui climat favorabil activităților diferențiate, crearea premiselor pentru dezvoltarea gândirii critice a elevului.

Studierea acestui roman reliefează abordarea *interdisciplinară* și *pluridisciplinară* în literatură, la orele de profil dezvoltând abilități de comunicare, expunere liberă, interpretare. Elevii își vor extinde cultura generală prin informații din mai multe domenii, formându-și valori și atitudini, înțelegând mai ușor realitățile vieții.

Bibliografie

1. Dimitrescu, F. Dicționar de cuvinte recente. ediția a II-a: București: Logos, 1997.
2. Marcu, F. Marele dicționar de neologisme. București: Saeculum, 2000.
3. Croitoru, N. Abordări interdisciplinare la orele de română. În: *Limba română*, nr. 3, anul XXIV; <https://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=2450>
4. Grosu, A. Interdisciplinaritatea? În: *PRO Didactica*, nr. 3, Chișinău, 2000, p. 57; https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Interdisciplinaritatea.pdf
5. Stan, C. Interdisciplinaritate, transdisciplinaritate și pluridisciplinaritate în cadrul orelor de literatură. <https://tribunainvatamantului.ro/interdisciplinaritate-transdisciplinaritate-si-pluridisciplinaritate-in-cadrul-orelor-de-literatura/>.
6. Ețco, C. Psihologia generală. Suport de curs. Chișinău: USMF, 2007.
7. Cucer, A. Psihologia personalității. Chișinău: IȘPCA, 2013.
8. Opre, A. Noi Tendințe în Psihologia personalității. Modele teoretice. Vol I. Cluj-Napoca: ASCR, Asociația de Științe Cognitive din România, 2002.
9. Silvestru, A. Actorul anonim. Chișinău: Tocono, 2021.

Notă: Lucrarea a fost realizată în cadrul proiectului de cercetare nr. UST. PCSt. 17.2022, „Romanul contemporan basarabean: între inter- și pluridisciplinaritate”, aprobat pentru finanțare pe anul 2022 în ședința Senatului UST proces-verbal nr. 6 din 25 ianuarie 2022.

STRATEGII DE PREDARE A ROMANULUI *TEMA PENTRU ACASĂ* DE NICOLAE DABIJA

Ludmila DOLGU-POPOVICI, profesoară de limba și literatura română,

IP Liceul Teoretic „Boris Dînga”, or. Criuleni

Natalia STRĂJESCU, conf. univ., dr.

Catedra Limba și Literatura Română, UST

Rezumat. *Lectura are un rol foarte important în viața copiilor, cu impact profund pentru anii următori. Cartea reprezintă cel mai complet depozit al inteligenței omenеști dobândit de-a lungul existenței noastre, devenind un prieten de necontestat. Didactica modernă așază în centrul procesului de învățămînt elevul, care participă la propria sa formare, profesorului revenindu-i rolul de a proiecta, organiza, de a conduce, de a corecta activitatea propriu-zisă, în vederea dezvoltării inteligenței și însușirii unei conduite adecvate. În cele ce urmează, vom încerca să reflectăm câteva strategii de predare a romanului Tema pentru acasă de Nicolae Dabija, cartea de căpătâi a intelectualității basarabene.*

Abstract. *Reading plays a very important role in children's life with a profound impact in the following years. The book is the most complete repository of human intelligence acquired during our existence, becoming an undisputed friend. Modern didactics places in the center of the educational process, the student, who participates in his own training, the teacher having the role of designing, organizing, leading, correcting the activity itself, in order to develop intelligence and appropriate behavior. In the following article we will try to reflect some strategies for teaching the novel Tema pentru acasă by Nicolae Dabija, the leading book of the Bessarabian intellectuals.*

Cuvinte-cheie: *didactica modernă, strategii, literatură, operă literară, învățămînt.*

Keywords: *modern didactics, strategies, literature, literary work, education.*

Literatura este văzută ca o ramură a artei, precizare extrem de importantă pentru procesul restructurării însușirii de către elevi a specificului artei, în general, și al literaturii, în special. Miron Costin, marele nostru cronicar definește metaforic actul intelectual al lecturii: „că nu iaste alta și mai frumoasă și mai de folos în toată viața omului zăbavă decât cetitul cărților...” În învățămîntul preuniversitar, prin obiectul literatura română nu „istoria literaturii” trebuie să se înțeleagă, cum s-a înțeles, în învățămîntul tradițional, ci *literatura română ca artă*, un continuu proces de dezvoltare, ca viziune și ca limbaj artistic. În acest context problematic, apare, firesc, întrebarea: *Cu ce trebuie să se ocupe metodică abordării literaturii în școală: cu predarea sau cu receptarea literaturii?* Răspunsul nostru categoric este că, literatura fiind artă, metodică modernă a cunoașterii ei nu predarea ei trebuie să o urmărească, ci receptarea ei, ceea ce înseamnă cu totul altceva. Prin predare se înțelege, în general, emiterea de informații despre o anumită realitate, proces în care emițătorul deține un rol activ, iar cel ce ascultă, unul pasiv, crezându-l pe cuvânt pe cel dintâi. Ca atare, o metodică modernă a însușirii limbajului specific al literaturii trebuie să se preocupe de procesul receptării artistice a

operelor, de metodele, procedeele și mijloacele specifice acestui proces, de înlesnirea contactului direct al elevului cu opera literară.

Ca urmare a celor menționate mai sus, putem observa că se manifestă anumite cerințe privind receptarea literaturii în școală, printre care enumerăm:

- a) „Textele literar-artistice și comentarea lor în școală impun înțelegerea faptului că ele devin mijloace pentru formarea elevilor ca cititori avizați de literatură, cu alte cuvinte, pentru cultivarea receptivității lor literare, ceea ce mai înseamnă și abandonarea practicii de a pune accentul pe excesul de informații istorico-literare, bibliografice, istorice, sociale, etc.
- b) Se impune ca elevii să fie permanent puși în contactul direct cu operele, să fie stimulată pe această cale, sensibilitatea lor, ceea ce presupune abandonarea obiceiului de a transmite observațiile critice ale altora despre operele în cauză.
- c) Profesorului de literatură i se cere să nu uite niciodată că literatura este unul dintre obiectele chemate să contribuie la realizarea educației estetice a elevilor, alături de alte obiecte, precum muzica, desenul. Cerința aceasta înseamnă că profesorul, bazându-se pe virtuțile estetice ale textelor literare, să se preocupe de dezvoltarea gustului pentru frumosul artistic (deci să nu neglijeze – de câte ori este cazul operei literare la opere din alte domenii ale artei – muzică, pictură, sculptură, arhitectură, cinema) pentru frumosul din natură, din relațiile interumane, să aibă în atenție cristalizarea criteriilor de apreciere a valorilor literar-artistice.
- d) Cerințele menționate nu pot fi respectate fără ca profesorul de literatură să fie el însuși avizat de literatură, capabil de reacții și interpretări personale ale fenomenelor literare și în măsură să accesibilizeze pătrunderea elevilor în mecanismele intrinsece ale textelor literare [1, p. 95-96].

Metodiștii Gabi Bărbulescu, Daniela Beșliu scot în prim-plan ca obiectiv fundamental al receptării literaturii în școală „cultura comunicațională și literară a elevilor, având în vedere prin aceasta capacitatea elevilor de a înțelege lumea din jurul lor, de a comunica, de a interacționa cu semenii, de a utiliza în mod eficient și creativ capacitățile proprii, de a continua în orice fază a existenței procesul de învățare” [2, p. 27]. Pornind de la ideea că literaturii, actului poetic trebuie să-i corespundă niveluri și orizonturi ale așteptării, că școala, contribuind la formarea acestora, trebuie să le alimenteze și să le întărească, să obișnuiască elevii cu spațiul, timpul, vocile literaturii, cu specificul imaginilor și cu rigorile expresivității, Ioan Derșidan susține că „gustul literar, imaginația, sensibilitatea și rafinamentul se educă prin lecția de limba și literatura română”, că „înțelegerea și explicarea literaturii cere o participare afectivă și rațională a elevilor, noțiuni clare, exprimare liberă” [3, p. 18].

Dacă opera literară este o expresie esențializată a umanului, a ceea ce este mai profund, mai caracteristic și mai durabil în ființa umană, o receptare a acesteia impune o pedagogie a lecturii. Percepută ca un „eveniment al cunoașterii”, lectura este un act de educație și de formare, astfel încât

cititorul trebuie să aibă conștiința că mesajul estetic al operei literare nu este numai traductibil, ci și transmisibil. Din partea cititorului, opera nu este numai așteptare, ci și provocare, nu numai receptare, ci și angajare. Or, după cum afirmam mai sus, aflat într-o continuă stare de comunicare, cititorul realizează prin lectură nu un act de reproducere, ci unul de creație.

Pentru a face o alegere informată a strategiilor de învățare, pentru a fi pregătit pentru proiectarea lecțiilor, profesorul trebuie să știe: ce metode de predare există, care sunt punctele tari și punctele slabe ale acestor metode, ce scopuri deservește fiecare dintre acestea, cum trebuie aplicate.

O sarcină fundamentală în realizarea unui învățământ cu prioritate formativ este „dezvoltarea capacității de gândire creativă a elevilor, conturarea unei personalități mobile, care se va putea integra cu ușurință în societate” [4, p. 143].

Simularea întâlnirii cu personajele operei literare reprezintă o strategie antrenantă și eficientă în procesul de interpretare a textului artistic. Or, jocurile de simulare „proiectează diferite situații de învățare bazate pe elemente și relații virtuale de conflict, de decizie, de asumare de roluri, etc., care angajează capacitatea de acțiune a elevului, spiritual său de competiție, posibilitățile sale de explorare euristică a realității.” Organizarea unei lecții sub forma întâlnirii simulate cu personajul operei literare le oferă elevilor posibilitatea de a pătrunde în psihologia acestuia, de a-și focaliza gândirea spre problema cu care se confruntă acesta, de a-și forma propria opinie cu privire la personaj. Ținând cont de specificul metodei, remarcăm două etape de lucru: etapa de pregătire și cea de prezentare.

Pentru desfășurarea eficientă a etapei de reprezentare, deosebit de importantă este pregătirea elevilor pentru întâlnire. Chiar dacă nu-i spectaculoasă, etapa de pregătire este cea care asigură succesul metodei. Pe parcursul ei, elevii fiind incluși în diverse activități de cercetare a operei artistice, a textelor de critică literară, vor întocmi (completa):

- a) Fișa biografică a personajului;
- b) Fișele nr.1, 2, 3 de notare pentru întâlnirea cu personajul;

Conținutul fișelor este expus în cele ce urmează. Vom aplica această fișă protagoniștilor romanului: *Tema pentru acasă* de Nicolae Dabija.

Fișa biografică a personajului:

- Locul nașterii și locul de trai;
- Vârsta;
- Categoria socială căreia îi aparține;
- Părinții (date sumare);
- Studiile;
- Ocupația;
- Starea civilă;

Fișa nr. 2, de notare pentru întâlnirea cu personajul:

Personajul: _____

Rolul atribuit: _____

Punctul de vedere propriu despre personaj:

- _____
- _____
- _____

Argumente din operă ce susțin punctul propriu de vedere despre personaj:

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

Răspunsurile posibile pe care le-ați da pentru a-i convinge pe oponenți să accepte punctul vostru de vedere:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

Fișa nr. 3, de notare pentru întâlnirea cu personajul:

- Personajul;
- Rolul pe care personajul crede că i-l atribuie autorul în operă;
- Punctul de vedere al personajului despre sine și despre faptele sale:

• Eventualele argumente (răspunsuri) ale personajului necesare pentru a-i convinge pe alții (pe elevi) să accepte punctul său de vedere cu privire la comportamentul și faptele comise:

• Eventualele argumente/răspunsuri ale elevilor/oponenților, care să combată/să susțină părerea personajului: _____

Întâlnirea cu personajul operei literare poate decurge sub forma unei adunări, a unui interviu, a unei conferințe de presă etc. În cazul organizării întâlnirii sub formă de adunare, vor fi desemnați din timp elevii care vor juca rolul personajului. În timpul adunării, fiecare elev prezintă persuasiv, utilizând fișa biografică, fișele de notare întocmite anterior, punctul de vedere despre personaj. Elevii care sunt în rolul personajului iau notițe, adresează întrebări vorbitorilor. Adunarea continuă cu intervențiile „personajului”, care își exprimă părerea referitoare la cele expuse de oratori, la natura faptelor comise de el, la tipul de comportament manifestat pe parcursul acțiunii operei.

Dacă întâlnirea cu personajul operei literare va decurge sub forma unui interviu ori a unei conferințe de presă, profesorul va avea grijă ca elevii să evite întrebările de tipul: „Ce v-a determinat să acționați anume așa în situația dată?”, „De ce ați manifestat această atitudine față de personajul respectiv?”, etc. Credem că mult mai antrenante vor fi întrebările de tipul: „Dacă vi s-ar oferi șansa de a vă lua viața de la început, la ce ați renunța?”, „Cum ați proceda în situațiile date?”, „Unde ați greșit cel mai mult, dacă acceptați ideea că ați comis erori?” [4, p. 149].

Ecranizarea operei literare. Procedeu interactiv, acest mijloc urmărește mai multe obiective privind interpretarea textului artistic: descoperirea mesajului, a problematicii, a compoziției, caracterizarea personajelor, relevarea modalităților artistice de exprimare, a tehnicilor narrative, etc. Aceste lecții-ecranizare au fost concepute de noi sub forma unor tentative/încercări ale elevilor de a ecraniza imaginar opera studiată. Astfel, după lectura operei, ei sunt solicitați să-și închipuie că trebuie să o ecranizeze. Un prim obiectiv pe care trebuie să-l soluționeze ține de natura proiectatului film. Ce film vor/ pot elevii să turneze, în baza romanului *Tema pentru acasă* de Nicolae Dabija? Pentru a le facilita munca, profesorul le poate oferi o serie de variante posibile, cum ar fi: film social, de dragoste, detectiv, de aventuri, fantastic, istoric etc. În cazul în care elevii vor opta pentru o anumită variantă de răspuns, ei trebuie să o argumenteze cu referințe la materialul furnizat de operă. Astfel, militând pentru un film de dragoste, ei se vor referi la povestea de dragoste a lui Mihai și a Mariei. Profesorul nu va neglija nici variantele de răspuns pe care elevii nu le-au ales. El va solicita elevii să motiveze de ce nu e posibil să fie turnat un film fantastic/ de aventuri/ istoric? Dezbateră se va finaliza cu formularea temelor nuvelei, a problemelor abordate de scriitor. Având ca obiectiv descoperirea elementelor acțiunii, a celor mai semnificative momente ale operei, a rolului acestora în transmiterea mesajului, elevii vor trebui să rezolve mai multe probleme legate de următoarele întrebări-sarcini: Împărțiți lucrarea în cadre aparte. *Ce păreri, propuneri aveți? De ce anume aceste episoade le-ați ales pentru a le ecraniza? Ce vreți să subliniați în film introducându-le? La care din episoade veți renunța? Cum motivați?*

Metoda 6-3-5 sau brainwriting este un exercițiu complex care asigură cu succes activizarea învățării. Stabilește că nu impun perfecțiunea, acceptă alte idei decât cele la care se așteaptă inițial. Se pot crea, astfel, lucrări neobișnute, neașteptate, interesante. Se formează echipe de câte 6 elevi. Fiecare elev scrie 3 soluții la problema propusă pe foaia fiecăruia dintre cei 5 colegi din grup. Foaia circulă într-un sens stabilit. Prin preluarea ideilor colegului se deschid perspectivele și se îmbunătățesc ideile fiecărui participant.

Exemplu: Găsiți trei soluții pentru ca protagoniștii romanului *Tema pentru acasă* să-și înfrunte temerile și traumele cauzate de realitățile sociale. Discuția are semnificația unui schimb reciproc și organizat de informații și idei, impresii, păreri. Moderatorul discuției trebuie să aibă grijă să orienteze cu subtilitate răspunsurile elevilor, să lanseze întrebări provocatoare care să genereze cât mai multe

răspunsuri. Exemplu: *De ce credeți că...? De ce s-a întâmplat așa...? Ce ai fi făcut tu într-o asemenea situație? Ce crezi că a simțit personajul?* Aceste întrebări îi ajută pe elevi „să aprofundeze problema pusă în discuție, să-și clarifice perspectiva asupra cazului, să înțeleagă cauzele și efectele, să găsească soluții.”

Reportajul și interviul. În multiplele metode de interpretare a textului literar epic pot fi înscrise atât reportajul cât și interviul, tehnici care contribuie într-o mare măsură la dezvoltarea capacităților creative ale elevilor. Ca metodă de lucru utilizată la lecțiile de literatură, reportajul îi ajută pe elevi, în procesul/ în urma lecturii și cercetării operei literare, să obțină și să difuzeze informații, să ia unele notițe vizavi de fapt, o întâmplare, o manifestare de comportament al personajului.

Pentru realizarea unui interviu reușit, elevii vor fi îndrumați:

- Să-și concentreze atenția asupra întrebărilor „Cum?” și „De ce?”;
- Să întrebe interlocutorul: „De ce spuneți așa?”;
- Să ceară exemple, evaluări, comparații;
- Să facă în mod intenționat o afirmație greșită;
- Să revină la ceea ce nu s-a spus („Ar mai fi ceva important de adăugat”);
- Să formuleze întrebări adecvate temei și obiectivelor activității.

În concluzie, putem afirma că apelând la exerciții care provoacă mereu elevii spre aflarea noilor soluții, profesorul reușește să formeze o gândire creatoare. Prin rezolvarea exercițiilor creative, elevul încearcă să iasă din vechiul model de gândire. El nu renunță la ideile noi, chiar dacă par imposibil de realizat.

Bibliografie

1. Axenti, V., Verșina, M. Metodica predării limbii și literaturii române (în gimanziu și liceu). Suport de curs. Cahul: Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu”, 2010.
2. Bărbulescu, G., Beșliu, D. Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar. București: Corint, 2009.
3. Derșidan, I. Metodica predării limbii și literaturii române. Oradea: EU Emanuel, 2003.
4. Șchiopu, C. Metodica predării literaturii române. Chișinău: CARMINIS, 2009.

**ELEMENTE DE INTERCULTURALITATE ÎN OPERA LUI
JULES VERNE (*COPIII CĂPITANULUI GRANT, INSULA MISTERIOASĂ,
UN CĂPITAN DE 15 ANI*)**

Aliona DUBENCU, profesoară de limbă și literatură română

Liceul Teoretic „Olimp”, or. Chișinău

Rezumat. *Cadrul conceptual al curriculei la disciplinele Limba și literatura română și Literatura universală este orientat spre dezvoltarea culturii literar-artistice și a comunicării interculturale prin valorificarea unor opere reprezentative din patrimoniul literaturii universale. Textele lui Jules Verne au fost incluse în programul școlar pentru că permit realizarea educației pentru valori, educației pentru pace și toleranță, împotriva discriminării, educației pentru toți și fiecare etc.*

Abstract. *The conceptual framework of the curriculum in the disciplines Romanian Language and Literature and Universal Literature is oriented towards the development of literary-artistic culture and intercultural communication by capitalizing on representative works from the patrimony of universal literature. Jules Verne's texts have been included in the school curriculum because they allow for the realization of education for values, education for peace and tolerance, against, discrimination, education for all and everyone, etc.*

Cuvinte-cheie: *interculturalitate, discriminare, toleranță, tradiții, obiceiuri.*

Keywords: *interculturality, discrimination, tolerance, traditions, customus.*

Opera lui Jules Verne, scriitorul francez care s-a născut în orașul Nantes la 8 februarie în 1828, s-a bucurat de o reală popularitate în rândul cititorilor contemporani cu el, continuând să exercite interes intercultural asupra generațiilor ulterioare, atât pe plan intern cât și internațional, inclusiv în Republica Moldova și România. Acesta fiind unul din cei mai traduși scriitori din întreaga lume. Potrivit datelor luate din sursele electronice, opera sa a fost tradusă în peste 148 de limbi cu un total de 4702 traduceri [8]. Echilibrul dintre complexitatea conținutului și simplitatea scriiturii a asigurat succesul imediat al textelor lui Jules Verne, aceasta fascinând un public numeros și variat, de la tineri cititori de reviste literare, până la cititorii de „cotidiane franțuzești”, iar de aici la masa de cititori ai cărților răspândite în întreaga lume. Astfel educația interculturală deja era asigurată, împletită cu evenimente reale de răspândire a literaturii create de Jules Verne, dar și a evenimentelor globale de dezvoltare, invenție de cercetare și descoperire a aceluși timp. Valoarea culturală a unui popor european plin de aventură, mister, descoperire, civilizație, se deschideau larg cititorului prin lecturarea textelor scriitorului francez. Cele mai importante descoperiri tehnice din zilele noastre (submarinul, aeronavele, dirijabilul, electricitatea, video-telefonul, uriașele structuri urbane futuriste, cinematograful, fonograful, hidroavionul) au reprezentat previziuni consemnate în opera sa, o operă extraordinară, modernistă vizionară și de calitate interculturală a invențiilor, valorilor umane. Opera sa poate fi considerată drept o deschidere de drumuri spre o apreciere și acceptare a tuturor culturilor din lume și în diverse domenii de dezvoltare.

Se cuvine să menționăm că opera lui Jules Verne reflectă împrejurările biografice, literare și științifice ale epocii în care a fost scrisă, fiind rezultatul unui îndelungat și minuțios proces de documentare, dar și de frământări interioare. Cu speranță și hotărâre, scriitorul francez creionează experiențele personale transfigurând aspirațiile proprii în texte memorabile, lăsând moștenire cititorilor o operă complexă. Esența operei scriitorului francez o constituie romanele din seria *Voayges extraordinaires*. Cu siguranță puțini sunt dintre cei care știu că Jules Verne a cochetat mai întâi cu teatrul, plăsmuind comedii și operete ca mai apoi să scrie nuvele grupate în culegeri *Le Doctor Ox*, *Hier demain*, *Manuscrite nantais*, *San Carlos et autres recits*. S-a făcut cunoscut și ca poet, versurile compuse de acesta fiind adunate mai târziu în culegerea *Poesies inedites*, iar cântecele pe muzica apropiatului său colaborator Aristide Hignard, în *Rimes et Melodies*.

Toate aceste genuri și specii literare ca și lucrările de muzică, de artă plastică sau de tehnică, abordate de harnicul scriitor rămân însă materiale de studiu interesant pentru biografi, dar și pentru cercetările în știința interculturală având materiale vaste de cultură a civilizațiilor diferite și la nivele diferite de dezvoltare de la etape primare până la cele mai înalte sisteme de civilizație umană. Dacă am privi prin prisma unui istoric atunci putem remarca deschiderea vizionară a trecutului prezentului și a viitorului care acum este real. Cititorii lui Jules Verne oricum sunt pregătiți prin lucrările sale de a accepta trebuințele, cerințele, necesitățile și prejudecățile omenirii aflate la diverse trepte de evoluție umană. Astfel se creează un cerc în care omul (cititorul) de astăzi prin prisma operei lui J. Verne poate vedea întreg tabloul al culturii umanității în diverse locuri din lume și în diverse ipostaze de dezvoltare.

Jules Verne și-a petrecut copilăria la Nantes, oraș-port de pe malurile Loarei, activitățile ce se desfășurau în jurul casei părintești, poveștile mărinărești pe care le auzea sau descoperirea din corespondența membrilor familiei materne – marinari și exploratori, jocurile pe cheiurile Loarei, precum și informațiile dobândite prin lectura unor romane de călătorie de tipul celor semnate de Fenimore Cooper, toate acestea au stimulat imaginația dar și au creat o cultură bogată și multiplă în diverse sfere de activitate astfel creându-se o interculturalitate a personalității viitorului scriitor, constituind punct de plecare pentru romanele de aventură de mai târziu. Pe de altă parte, educația solidă de tip parizian, primită de la părinții săi a reprezentat o influență decisivă în conturarea personalității lui Jules Verne. De la mama sa moștenește imaginația, de la tatăl său cultivă gustul pentru literatură. Scriitorul afirma : „*tatăl meu era parizian prin gust și educație, devotat literaturii și cu toate că era prea modest pentru a face un efort spre a-și populariza opera, poate de aceea mi-am început eu cariera literară, scriind versuri*” [1]. Dar nimic nu ar avea rost și valoare culturală, educativă, literară, estetică dacă scriitorul nu ar fi fost fascinat de mare, aceasta constituind cea dintâi muză fertilă a viitorului scriitor. Foarte convingător J. Verne mărturisea : „*într-adevăr, pot să spun că sunt credincios mării și nu pot să-mi imaginez nimic mai ideal decât viața de marinar*” [1]. Astfel scriitorul promovează dragostea față de mare, acest spațiu natural al planetei în care se petrece viața și misterul a unei lumi acvatice ascunsă de ochii omului de rând. Tatăl scriitorului, Pierre Verne a

fost un pasionat de științe, de noile descoperiri, având un cabinet de fizică bine dotat. Astfel celor dornici de experiențe științifice le oferea adevărate lecții, călătorind în lumea științei prin explicații simple dar pline de conținut. În aceste împrejurări micul J. Verne creștea într-o lume a științei împletită cu literatura, i-au furnizat o educație culturală inepuizabilă de inspirație, conducându-l pe drumul către glorie.

Climatul cultural științific al căminului părintesc, plăsmuiesc din J. Verne un promotor al interculturalității, care acceptă și unește toate domeniile de activitate umană într-un tot întreg, fără a genera conflicte interne a personalității sale. Astfel acceptând diversificarea domeniilor de știință, descoperiri, invenții, concepții despre lume, coloritul popoarelor- tradițiilor, culturii, prejudecăților, faptelor în dependență de motive, trebuințe și necesități, scriitorul devine un model al umanității interculturale. „Începând seria „Călătoriilor extraordinare”, domnul Jules Verne a urmărit să înfățișeze cititorilor, sub forma romanului, diferite regiuni ale lumii. Africa, în „Cinci săptămâni în balon” și în aventurile a 3 ruși și 3 englezi, Asia Centrală în „Mihail Strogov”, America de sud și Australia în „Copiii căpitanului Grant”, lumea nouă și lumea veche în „Ocolul lumii în 80 de zile”, oceanele-lumea acvatică în „20 000 de leghe sub mări” , „Un căpitan de 15 ani”, merit să ne conducă în regiuni străine și abia de curând cercetate ale globului pământesc [3].

Unii cititori, pasionați de opera verniană, venerează creația acestuia, să fie opera lui J. Verne o divinație? Dacă prin pretinsa „divinație” înțelegem rolul sublimat al unui efort de durată de a se informa, de a cerceta arhive, de a consulta lucrări de specialitate, de a sta de vorbă cu călătorii și savanții. Ca mai apoi să scrie opere actuale și până astăzi. Putem remarca o cultură inedită a personalității marelui scriitor, depănând fir cu fir din diverse domenii a societății, tricotând până la final o operă de o cultură majoră în literatura universală, în educația interculturală dezvăluind procesul existenței a diverselor popoare (indigeni, băștinași, scoțieni, americani, englezi, francezi, ruși, australieni, africani) dar să nu uităm și de marile personalități cu un intelect remarcabil cum ar fi Căpitanul Nemo, inginerul Cyrus Smith. În „Istoria Marilor descoperiri ” Jules Verne scrie despre marile personalități: C. Columb, Marco Polo, Iban Battut, ș.a. dar toate acțiunile făcute în progresul civilizațiilor și de descoperiri provoacă persecuții crâncene a popoarelor băștinașe. Jules Verne este cel care în ciuda personalităților de talie mondială care pretind a avea imunitate de valoare, totuși dezvăluie lait-motivul nu numai a operei lui, dar și a realității, scriitorul nu trece cu vederea faptele care întunecă gloria marilor descoperi. Astfel în 1493 Columb începuse colonizarea, persecutându-i și supunându-i pe indigeni cu ajutorul cânilor de vânătoare apoi îi puse la munca forțată în mine fără remunerare. Nenumărate au fost atrocitățile săvârșite de oameni care se socoteau civilizații și țineau morțiș să convertească la creștinism popoarele poate mai puțin sălbatice. De altfel, întreaga lucrare este străbătută de spiritul de nepărtinire și probitate științifică. Unele urme de antipatie răzbat în textele autorului, el sublinia lipsa de patriotism duce la o defăimare și a altor popoare. Iar progresul este binevenit dacă ajunge pe mâini bune.

Putem menționa că personalitatea scriitorului Jules Verne, pentru literatura universală, dar și pentru educația-literar artistică în context intercultural este o explozie de talie înaltă, multidimensională demnă de urmat. Atitudinile, trebuințele și prejudecățile pe care le găsim în lucrările scriitorului, îndemnul, situațiile create de către personaje și de către evenimentele ce au loc la scară a națiunilor ne stârnesc psihologia emoțională, empatică de toleranță și de acceptare a oamenilor, popoarelor ieșite de sub șabloane, dogme, standarde, limite duce la educarea unei personalități cu un înalt grad de acceptare, armonizare, altruism, și empatie.

Copiii căpitanului Grant este un roman plin de aventuri, suspans, întâmplări de călătorie care ține în continuă încordare cititorul care evadează împreună cu eroii operei într-o viață plină de mișcare, schimbări, evenimente neașteptate și care îl fac pe cititor să trăiască umăr la umăr, sentimentele personajelor care pornesc într-o căutare riscantă pe urmele căpitanului Grant, pentru al readuce în familia acestuia. De fapt, căpitanul pare a fi un simbol al civilizației pierdute undeva în adâncul planetei, un experiment artificial provocat de însuși scriitorul J. Verne pentru a demonstra umanității că omul civilizat cu o înaltă cultură și tărie de caracter poate rezista provocărilor dure, și poate poseda mari abilități de supraviețuire și conformare primind și acceptând toate provocările diverselor culturi a civilizațiilor dezvoltate în roman. Romanul plămăiește în mintea scriitorului călătoria pe care însuși Jules Verne ar parcurge împreună cu echipajul și cu lordul Glenarven, luându-și înfățișarea și caracterul aventurier al geografului francez Jacques Paganel care apare pe neașteptate în roman ca fiind un pasager nepoftit care încurcă vasul spre India cu vasul Duncan. Astfel prin acest personaj această expediție de căutare a căpitanului se transformă într-o expediție întemeiată științific având la bord reprezentant din cercurile academice ale acelor timpuri.

Începutul romanului este unul intrigant, în care fu extras o scrisoare dintr-o sticlă găsită de marinarii care au vânat o balenă. În scrisoare se găsea informația despre cererea disperată de ajutor, de naufragiu, și despre coordonatele, care mai târziu vor avea un rol important în destinația expediției din roman. După ce nava căpitanului Grant naufragiase, lordul și lady Glenarvan din Scoția dau un anunț la ziar, reușind astfel să intre în legătură cu Mary și Robert, cei doi copii ai acestuia. Impresionați de starea copiilor, lordul și soția sa hotărăsc să se imbarce într-o expediție de salvare. Marea problemă este că pe hârtia mesajului coordonatele naufragiului fuseseră șterse parțial, astfel încât nu se cunoștea decât latitudinea (37 de grade); astfel, expediția ar trebui să facă înconjurul pământului de-a lungul celei de-a 37 paralele Sud. Mesajul mai conține câteva indicii sub forma unor cuvinte în trei limbi: engleză, franceză și germană. Textul este lacunar, chiar și după prelucrarea celor trei texte, cărora li se dau diverse interpretări pe parcursul cărții, în încercarea de a afla locul unde a naufragiat căpitanul Grant.

Romanul de aventură și călătorie apare în 3 volume pe 23 iunie în anul 1868 și deschide cititorilor din Europa, dar și de pretutindeni, lumea marinărească, viața insulară și sălbatică a triburilor ruptă de civilizație, dar paralel cu acestea romancierul ne arată și dezvoltarea oamenilor americani din estul sălbatic în care clar se poate vedea degradarea civilizațiilor cauzată de alcool, arme,

inegalități, care în comparație cu indienii americani care au legi supreme și sacre îmbogățesc cumva viața spirituală și zilnică a acestora. Aceasta ne demonstrează peripeția lui Paganel care le ajută indienilor să-și recupereze zeitatea de aur de la oamenii dubioși încurcați cu legea. Drept respect indienii îl înzestreză pe Paganel cu un tatuaj un „vulture” semnificând o zeitate importantă la indieni. Echipajul lordului Glenarvan și cei doi copii a lui Grant sunt personajele care suportă transformările sociale ce se petrec în lumea americană de sud ca mai apoi în Noua Zeelandă să simtă pericolul suprem al triburilor canibale.

Menționăm elemente de interculturalitate în descrierile romanului: acea lume pestrițată, autorul menționând toleranță față de toate popoarele lumii, îndeosebi de cele subjugate de către rasa albă care se crede mai superioară. Conținutul romanului îndeamnă cititorul la o acceptare a tuturor popoarelor, acceptarea și tolerarea a diverselor tradiții, obiceiuri a diverselor popoare băștinașe. Decorul se schimbă când eroii sunt prinși prizonieri de triburile presupuse că sunt canibali. Aceasta semnificând limita. Îi salvează „vulturul” lui Paganel și fenomenul natural de erupție al vulcanului de pe insulă. Drama emoțională a personajelor se desfășoară în spațiul creat de autor parcă intenționat, ce le dă eroilor posibilitatea de a se dezvolta și a se ridica deasupra orgoliului, fricii, influenței negative, demonstrând dualitățile: pozitivul și negativul, drepturile și obligațiile, adevăr și neadevăr. Provocările călătoriei au crescut personajele până la o echipă neînfricată care relatează aceleași atitudini și valori care apar și la începutul romanului: dragostea de oameni, empatia, ajutorul reciproc, ajutorul altruist, respectul față de generații, adevărul, sinceritatea, jertfa de sine. Acestea fiind împletite cultural și literar artistic aducând cititorilor educația interculturală de acceptare a sentimentelor, atitudinilor, identității, obiceiurilor, tradițiilor. Călătorii romanului pornesc pe cărări necunoscute, fiind pentru popoarele băștinașe „străini” de origine europeană, având cu ei bagajul bunelor maniere, toleranței, respectului de sine și cu experiență de viață fructuoasă. Romanul ne demonstrează prin societățile descrise straturi ale interculturalității care sunt acceptate ori respinse de către civilizații. Totuși se lasă resimțită ideea că cel puternic deține puterea, însă câștigă cel ce tolerează schimbarea, acceptarea și voia întâmplării. Găsirea căpitanului este un adevărat noroc și o întâmplare prin care ferm se demonstrează că toate sunt la mila celui de sus. Omul nu este superior și cât de înțelept nu ar fi, oricum poate da greș (în cazul lui Paganel care încurcă mesajele și nava Duncan ia alt curs, dar care se face a fi și o greșală salvatoare). Finalul fericit, mai puțin pentru Ayrton care e un simbol al trădării, dar care vrea să se îndrepte acceptând condițiile de ispășire a imperfecțiunilor sale, rămâne pe insulă în locul lui Grant.

Insula misterioasă este un roman care reprezintă o continuare a cărților *Douăzeci de mii de leghe sub mări*. Opera a fost publicată pentru prima dată în foileton în *Magasin d'Éducation et de Récréation* între 1 ianuarie 1874 și 15 decembrie 1875, apoi în volum pe 22 noiembrie 1875.

În timpul unui război civil american, câțiva prizonieri de război nordiști reușesc să scape din capitala confederațiilor Richmond, pe atunci asediată de trupele generalului inamicilor. Inginerul Cyrus Smith, negrul Nab, ziaristul Gedeon Spilett, marinarul Pencroff și tânărul Herbert evadează cu

ajutorul unui balon în timpul unei furtuni. După o călătorie aeriană de cinci zile ei ajung pe o insulă necunoscută (imaginară) pe care o numesc Insula Lincoln în onoarea președintelui american.

În timpul aflării lor pe insula Lincoln se petrec întâmplări misterioase, o ființă a cărei identitate rămâne necunoscută ajutându-i la nevoie (începând cu salvarea lui Cyrus Smith după căderea sa din balon). Cei cinci naufragați reconstituie o mică societate umană construindu-și o casă în stâncă, practicând activități ancestrale precum agricultura și creșterea animalelor, dar și punând în practică cunoștințele științifice ale epocii (fabricarea nitroglicerinei, instalarea unui telegraf electric). În perioada în care locuiesc pe insulă, ei îl recuperează de pe insula Tabor pe Ayrton, personaj întâlnit de cititori în romanul marinăresc Copiii căpitanului Grant, fostul tâlhar Ayrton este complet transformat, devenind un om cinstit care îi va ajuta pe coloniști.

Romanul *Insula Misterioasă* este dovada unei societăți pașnice cu intenții de supraviețuire și dezvoltare. Ajunși pe insula vulcanică cei 5 naufragați se regăsesc datorită instinctului de luptă pentru existență, deși personajul central care este marele inginer Sayrus Smith este salvat de misteriosul căpitan Nemo. Acțiunile de dezvoltare și recuperare a unei veți civilizate și plină de invenții realizate de acești camarazi în frunte cu Sayrus care era și capul ideilor și invențiilor care au adus viața de pe insulă la o societate de manufactură modernă. Deși în unele situații marele Nemo participa și el la bunăstarea acestora, protejând și aprovizionându-i cu echipamente și ustensile necesare. Prefera să rămână necunoscut, și plin de mister, îi supraveghea și realiza observații dintr-o parte.

Evenimentele petrecută pe Insula Misterioasă este dovada umanității care supraviețuiește și în ciuda faptului de necunoscut, străin și nou. Reușesc să se stabilească ca civilizație și societate. Cultura superioară a inginerului este dovada și sursa de mișcare spre dezvoltare și supraviețuire, deci putem remarca faptul că cei din jurul său acceptă și se subordonează ideilor sale. Jules Verne ne demonstrează prin acest roman cum relațiile interculturale dau roade și că poate fi construită o societate care să tindă spre perfecțiune. Căpitanul Nemo este dovada superioară de evoluție a omului cult care permite, acceptă și susține dezvoltarea noului grup de oameni văzând că aceștia au un mare potențial, posedând calități pozitive benefice dezvoltării unei societăți culte. Toate se schimbă cu apariția unui vas de pirați care nu erau tocmai ostili. Lupta cu pirații este o dovadă de intoleranță către distrugere și inacceptare a negativismului și a degradării. Decisiv pentru pirați a fost demonstrarea armei necunoscute a căpitanului Nemo care dintr-o lovitură scufundă corabia piraților, redând libertate celor cinci prieteni. Dragostea față de invenții, toleranța, acceptarea, dăruirea de sine pentru formarea unei civilizații culte, dezvoltate și independente este mesajul autorului, chiar dacă aceasta nu a durat atât de mult (un an) autorul îndeamnă cititorii spre o meditație constructivă, că tot ce se face se face spre bine și în orice moment poți începe totul de la început având atitudini și valori pozitive și vizionare poți reuși și tinde spre performanțe. Tot ce e nou poate fi explorat, tot ce e necunoscut poate fi studiat, tot ce pare misterios poate fi descoperit e necesar doar să fie toleranță, valoare, empatie, atitudini pozitive, și interculturalitatea va domina ființa umană. Factorul de mediu vine doar să încununeze opera, care poate doar să schimbe decorul dar nicidecum conștiința umană.

Căpitan la cincisprezece ani este un roman de aventură scris de Jules Verne, apărut între 1 ianuarie și 15 decembrie 1878, în *Magasin d'éducation et de récréation*, iar apoi în format mare în același an. El tratează problema sclaviei, în primul rând cea a comerțului cu sclavi, îndeosebi cel practicat de alți africani. Tânărul orfan Dick Sand este mus (elev marinar) la bordul bricului-goeletei *Pilgrim*, comandată de căpitanul Hull. După un sezon slab de pescuit, baleniera pleacă din Noua Zeelandă pentru a reveni în America. În cursul călătoriei de întoarcere se petrec două evenimente cruciale. Primul îl constituie descoperirea unei epave, de la bordul căreia sunt recuperați cinci negri supraviețuitori, precum și câinele Dingo. Al doilea eveniment are ca punct de plecare incapacitatea căpitanului Hull de a rezista tentației de a vâna un cetaceu. Vânătoarea ia o turnură tragică: barca vânătorilor se scufundă, iar tânărul orfan rămâne singurul marinar la bord, alături de soția armatorului, Doamna Weldon, fiul ei, Jack, vărul ei, entomologul Bénédict, negrii salvați și bucătarul Negro.

Întreaga călătorie de întoarcere va constitui o ocazie pentru Dick Sand de a se dezvolta din punct de vedere moral și de a-și dovedi limitele fizice, să facă față unor situații deosebit de periculoase și să reziste amenințării constituite de perfidul Negro, enigmaticul bucătar de la bord. Acesta reușește la un moment dat să defecteze singura busolă de la bordul vasului, conducându-l nu spre Statele Unite, ci spre coastele Africii. Ajunși acolo, Negro se întâlnește cu un prieten de-al său, negustorul de sclavi Harris, cei doi punând la cale un plan pentru vânzarea negrilor ca sclavi. Inocenții naufragiați cred că se află pe coastele Americii de Sud, dar Bénédict constată tot mai multe nepotriviri între vietățile care ar trebui să se afle pe aceste meleaguri și cele pe care le întâlnește în realitate. În cele din urmă, misterul este revelat și, după ce trec printr-o serie de peripeții în care viața lor e pusă în pericol, supraviețuitorii reușesc să scape și să îi salveze pe negri de la soarta crudă a sclaviei. Ei ajung în sfârșit la San Francisco și acolo fac un toast în numele lui Dick Sand, „Căpitan la 15 ani”.

Defectarea busolei face imposibilă pentru Dick Sand stabilirea exactă a poziției navei. Astfel, deși suspectează că drumul parcurs pe ocean a fost mai lung decât era cazul, nu poate fi sigur de nimic, mai ales că o furtună i-a abătut de la calea pe care o urmau. În consecință, deși acostează pe coasta africană a Angolei, îl crede pe cuvânt pe Harris, care le spune că au ajuns în Bolivia americană, la marginea deșertului Atacama. În continuare, Jules Verne se folosește de această neînțelegere pentru a prezenta în paralel diferențele dintre cele două continente din punct de vedere al reliefului, al florei și al faunei.

Romanul este o demonstrare a caracterului neînfricat de luptător și de apărător al valorilor umane. Tânărul marinar devenit căpitan pe neașteptate își preia rolul cu multă seriozitate și tenacitate înfruntând orice discriminare din partea ochilor nemulțumiți ai bucătarului trădător Negro. Romanul tratează tematica sclaviei ca pe o crimă nejustificată a întregii umanități. Jules Verne încearcă prin acest roman să arate cititorilor câtă nelegiuire poate să facă un om perfid, plin de calități primare, inumane. Lupta simbolică a sclaviei dăinuie romanul ca un ecou în acea perioadă scrisă de Jules Verne pentru a pătrunde mințile, și a duce mesajul de dezrobire care se mai practica în acea perioadă în colțuri necunoscute ale lumii. Eroul Dick Sand care este plăsmuit cu cele mai bune calități umane,

care inspiră cititorii spre o conștientizare a faptelor și acțiunilor, prin prisma acceptării, toleranței tuturor popoarelor lumii. El luptă pentru egalitatea, entitatea tuturor și condamnă sclavia, distrugerea națiunilor, el însuși eliberează robii dăruindu-le libertatea și viața pe care toți o merită. Jules Verne prin acest roman condamnă sclavia, crima, trufia, mândria, discriminarea, genocidul și alte fapte infime. Arătându-le cititorului un căpitan adolescent care poate sta dârz la hotarele cinstei, valorilor umane, sociale, spirituale și a umanismului global. Deși la momentul actual nu se mai pune discuția sclaviei, dar există în zilele noastre așa zisele tehnici manipulative umane care duc la o depozitare a oamenilor de propria personalitate, astfel cititorul erudit poate apela la exemplul adolescentului căpitan care nu se lasă pradă situației. Astfel maniera de a fi a căpitanului adolescent, propune modelul de protecție a personalității la atacuri manipulative psihologice și sociale. Educația interculturală a romanului duc la respectarea drepturilor general umane și la acceptarea tuturor popoarelor ca fiind egale și cu drepturi egale de a exista. Micul căpitan practic în roman este pionierul de distrugere a sistemului vechi de sclavie și a concepțiilor învechite și degradante. Având voință puternică el învinge sistema și ajunge cu bine la locul destinat.

Creațiile lui Jules Verne sunt un punct de pornire pentru o cultură umană literar-artistică evocând calitățile cele pozitive umane și ne dezvăluie adevărul – lumea se schimbă, se modifică, odată cu descoperirile celebre, invențiile în știință, tehnică, geografie, fizică și alte domenii care cere omului o conștiință cât mai lucidă îmbogățită cu valori, competențe, trebuințe ce acceptă și dezvoltă profund cultura altora, promovând-o și dezvoltând-o. Interculturalitatea se face înțeleasă și bine împletită cu cerințele și trebuințele omului. Astfel vechile concepții și stereotipuri ale gândirii umane, sisteme primitive, în operele lui Verne treptat decad, lăsând locul noului și nobilului să prospere.

Bibliografie

1. Holban, I. Douăzeci de mii de pagini în căutarea lui Jules Verne. București: Gramar, 2000.
2. Verne, J. Copiii căpitanului Grant. Chișinău: Ed. Prut Internațional, 2004.
3. Verne, J. Istoria marilor descoperiri. București: Ed. Ion Creangă, 1994.
4. https://ro.wikipedia.org/wiki/Copiii_c%C4%83pitanului_Grant
5. https://ro.wikipedia.org/wiki/Insula_misterioas%C4%83
6. https://ro.wikipedia.org/wiki/C%C4%83pitan_la_cincisprezece_ani
7. <https://www.youtube.com/watch?v=tdzQpUcqzH8> insula misterioasă
8. https://ro.wikipedia.org/wiki/Jules_Verne

ÎNDRUMĂRI METODICE LA PREDAREA OPEREI LUI MIRCEA ELIADE ÎN ȘCOALĂ

Daniela GALAȚANU, profesoară,

Liceul Teoretic „George Meniuc”, mun. Chișinău

Rezumat. Acest articol prezintă un ansamblu de îndrumări metodice la predarea operei lui Mircea Eliade în școală. Actualitatea cercetării evidențiază studiul creației literare de tip fantastic, care cultivă elevilor gustul estetic și joacă un rol important în dezvoltarea imaginației și a creativității. Drept model relevant în acest scop se propune nuvela fantastică „La țigănci”. Analiza personajelor, simbolurilor și a stărilor postlecturale conduc spre realizarea obiectivului cercetării – aprecierea dezvoltării anumitor competențe la elevi prin studiul operei lui Mircea Eliade.

Abstract. This article presents a set of methodological guidelines for teaching Mircea Eliade's works in school. The actuality of the research highlights the study of fantastic literary creation, which cultivates students' aesthetic taste and plays an important role in the development of imagination and creativity. The fantastic short story „La țigănci” is proposed as a relevant model for this purpose. The analysis of the characters, symbols and post-reading states lead to the achievement of the research objective - the appreciation of the development of certain competencies at students by studying the works of Mircea Eliade.

Cuvinte-cheie: fantastic, realitate, sacru, profan, simbol.

Keywords: fantastic, reality, sacred, profane, symbol.

Mircea Eliade este un strălucit maestru în arta fantasticului. Cu toate acestea, opera fantastică a acestuia nu este predată în școală, cu excepția unor mențiuni ocazionale în manualele de limbă și literatură română.

În cadrul Curriculumului național [3] din 2019 pentru ciclul gimnazial, sunt recomandate pentru clasa a IX-a mai multe texte pentru studierea temelor literare *Călătorii/Lumi fantastice/Inițierea*, pentru care se alocă opt ore, dar printre textele recomandate nu se enumeră operele lui Mircea Eliade. Totuși, alte propuneri sunt lăsate la discreția profesorilor și autorilor de manuale. Astfel, conform *Manualului de limbă și literatură română pentru clasa a IX-a* [1, p. 176], Eliade este studiat la compartimentul *Adolescența*, unde sunt propuse fragmente de text din romanul *Memorii*, capitolul *Tentațiile unui tânăr miop*. În cadrul temei se oferă o scurtă informație despre scriitor, iar condiția uneia dintre sarcini presupune și cunoașterea operei fantastice a scriitorului: „În textele fantastice ale lui Mircea Eliade (*Șarpele*, *Noaptea de Sânziene*, *La țigănci* ș.a.), imaginația literară se inspiră din mitologia românească sau din cea orientală. Citiți unul din aceste texte și comentați radicala deosebire a acestor texte cu stilistica *Memoriilor*” [1, p.56].

În ciclul liceal curriculumul prevede studierea opțională a *Nuvelei fantastice/filozofice* în clasa a X-a [4], iar în *Manualul de limbă și literatură română pentru clasa a X-a* [2, p. 248] s-a optat în acest sens doar pentru nuvela fantastică eminesciană *Sărmanul Dionis*. În schimb, sunt propuse

sarcini ce presupun o cunoaștere prealabilă a tipologiei romanului românesc, cu informații pentru elevi despre romanele fantastice *Noaptea de Sânziene* și *Domnișoara Christina*.

Deci, autorii curriculumului nu înaintează nici o sugestie concretă cu privire la textele lui Mircea Eliade, nici autorii de manuale nu optează pentru opera acestuia în studierea nuvelei fantastice. Acest fapt însă nu compromite în nici un fel valoarea creației lui Mircea Eliade și impactul acesteia asupra cititorilor. Textele scriitorului sunt receptate cu aceeași comprehensiune și delectare precum cele eminesciene și se poate spera la o opțiune în favoarea fantasticului scriitorului în următoarele ediții de manuale.

În aceste condiții, recomandăm anumite îndrumări metodice potențiale la predarea operei lui Mircea Eliade în liceu, de exemplu în clasa a X-a în cadrul introducerii în *Nuvela fantastică/filozofică*. Interpretarea textului fantastic a lui Eliade în cadrul orelor de literatură ar constitui un adevărat demers complex. În primul rând, în procesul predării unei nuvele fantastice profesorul trebuie să inițieze elevii în „lumea fantasticului”, în cadrul speciei de nuvelă fantastică. Pe parcursul lecturii textului tematic, iar în cadrul creației lui Mircea Eliade relevantă ar fi opțiunea pentru nuvela *La țigănci*, elevii trebuie nu doar să se inițieze în această lume nouă, ghidați și orientați de profesor, dar și să identifice structura compozițională a unui astfel tip de nuvelă și să dezvăluie simbolismul și multitudinea de semnificații deduse din indiciile autorului. Evident, tangențele și analogiile simbolice cer în majoritatea cazurilor o cunoaștere prealabilă a miturilor, simbolurilor și legendelor din cele mai vechi timpuri. De aceea, la astfel de cerințe rolul profesorului în realizarea sensului din partea discipolilor este esențial.

Astfel, urmează să se realizeze în câteva etape valorificarea operei fantastice a lui Mircea Eliade pe parcursul demersului didactic. Etapa de pregătire a elevilor pentru receptarea și interpretarea textului presupune lectura anticipativă și individuală. Astfel, ora poate începe cu verificarea lucrului pentru acasă – rezumarea nuvelei. Textul este captivant și înțeles în mod direct la prima lectură, ceea ce nu va crea dificultăți în realizarea temei pentru acasă. Cu toate acestea, în cadrul orei elevii vor avea revelația unui simbolism conotativ complex, în caz că nu au ajuns la unele presupuneri anticipative lecției de analiză. Se va impune necesitatea recitirii în cadrul orei a unor secvențe, pentru a reanaliza detaliile și viziunile asupra celor înțelese, iar elevii vor veni cu propriile idei și deduceri.

În această ordine de idei, obiectivele etapei introductive ar fi următoarele:

- a) crearea climatului adecvat pentru receptarea și consolidarea cunoștințelor;
- b) verificarea temei pentru acasă (evaluarea gradului receptării inițiale și individuale a textului);
- c) stimularea curiozității elevilor prin orientarea spre întrebări precum: „Ce voi afla nou din analiza acestui text?” sau „Prin ce se deosebește opera în cauză de cea deja studiată?”;
- d) exprimarea și notarea impresiilor postlecturale pe un clustering;

e) antrenarea elevilor în activități meditative precum comentarea unui citat tematic despre *fantastic* sau a aprecierilor critice la adresa autorului;

f) discutarea unor aspecte din biografia scriitorului, semnificative în contextul interpretării operei [5, 178].

La cea dintâi etapă a lecției profesorul stabilește cantitatea și calitatea receptării individuale a textului prin intermediul rezumatelor alcătuite de fiecare elev în urma lecturii, aceasta fiind o modalitate eficientă de a evalua gradul pregătirii clasei de elevi pentru activitățile plănuite. Întreaga clasă începe să fie antrenată în tehnicile active și interactive de lucru încă din acest moment, prin completarea unui *ciorchine* al impresiilor postlecturale, care va reflecta mai clar atât pentru elevi, cât și pentru cadrul didactic - conștientizarea impactului, a atitudinilor și a viziunilor proprii asupra temei de studiu. În calitate de informator, ghid și moderator al lecției, profesorul va avea grijă ca fiecare să fie implicat în cercetarea textului, concentrând la maxim toate tipurile de interacțiuni: activități frontale, individuale, în grupuri și perechi.

Profesorul va crea condiții elevilor pentru exprimarea opiniilor și argumentelor, de exemplu inițierea în studiul categoriei estetice a fantasticului va începe cu comentarea unui citat și conectarea acestuia la atmosfera din nuvela lui Mircea Eliade. Evident, elevilor li se va face cunoștință cu anumite aspecte din biografia și creația cercetătorului pentru a releva originea unor idei în contextul interpretării operei. De asemenea, elevii vor reflecta și asupra unor aprecieri critice specifice adresate creației fantastice eliadiene. Dezbaterile pe marginea veridicității anumitor afirmații și reactualizarea cunoștințelor despre autor au scopul de a pregăti terenul pentru interpretarea propriu-zisă a textului, ideile servind drept ancoră pentru aprofundarea treptată în analiza nuvelei.

De la această etapă, elevii sunt pregătiți pentru a lucra cu nuvela propriu-zisă și profesorul anunță titlul operei și tema lecției. Următorul obiectiv al profesorului este ca elevii să poată demonstra apartenența operei lui Mircea Eliade la genul și specia literară corespunzătoare, și anume – genul epic și nuvela fantastică. Pentru a spori efectivitatea acestei realizări profesorul include în proces întregul colectiv printr-un *brainstorming* în care elevii vor înainta drept dovezi - cât mai multe exemple și idei argumentative pentru un tablou vast al trăsăturilor nuvelei fantastice. Din acest moment, elevii încep a lucra direct cu nuvela în față, fie câte o carte la fiecare bancă, fie în formă electronică.

Îndată ce se acomodează cu tematica nuvelei, elevii pot trece la următoarea etapă de studiu – structura compozițională a textului. Studiul intrinsec urmărește înțelegerea și receptarea complexă a acestuia. Profesorul informează, în acest sens, despre numărul de episoade în care sunt distribuite evenimentele, iar elevilor li se solicită să identifice limitele dintre aceste episoade. Pentru o realizare mai operativă a sarcinii elevii sunt grupați în echipe, desemnând un lider și un scrib. Profesorul poate distribui echipelor, în acest caz, fișe simple de lucru, dar se poate utiliza și *metoda cadranelor*, cu aluzie la cele patru planuri ale realului și irealului în care sunt plasate episoadele. Sarcina elevilor

este să selecteze împreună cu echipa cel mai relevant exemplu (două-trei fraze), pentru a reflecta planul real sau fantastic care domină episodul. Această perspectivă de a privi textul nu doar va forma o imagine structurată și organizată a nuvelei, dar și va elucida pentru elevi contrastul și limita subtilă dintre real și ireal în acest text.

În așa mod, elevii sunt pregătiți pentru o cercetare mai detaliată a nuvelei și următoarele activități cu textul pot concentra deja obiective de altă natură, precum identificarea elementelor ce sugerează *sacru/profanul*, repartizate într-un *grafic T*, a *realității/fantasticului/intermediarului* – într-o *diagramă Venn*. Întrucât planul existențial în cadrul nuvelei este o monedă cu două fețe, se prevede o reorganizare a clasei din grupuri - în perechi, pentru eficientizarea interacțiunii dintre colegi. O a treia activitate are un obiectiv destul de interesant și novator pentru elevii care încă nu au ajuns la revelația intertextualității operei – identificarea detaliilor (personaje, locuri etc.) ce fac aluzie la un anumit mit sau simbol și comentarea indiciilor deduse. În ajutor elevilor vin fișele de lucru repartizate de profesor, unde sunt plasate în celule personaje, locuri și trimiterile mitologice, dar și relatările profesorului, dacă este necesar, despre miturile ce sunt necunoscute pentru elevi. Elevii argumentează analogiile concluzionate, apelând la text. Această activitate are un rol indispensabil în apropierea elevilor de creația fantastică a lui Eliade, care nu comportă o nuanță atât denotativă, cât mai mult conotativă, iar elevii se vor învăța să privească altfel fiecare acțiune și detaliu textual.

Lectura cognitivă a textului, deși anticipată de elevi, va fi numai de câțiva fragmentar pe parcursul orei, deoarece momentele cele mai sugestive, mai captivante și necesare demersului analitic vor fi recitate de elevi și profesor, acest fapt răpind mult din timpul orei. Studiul adecvat al textului poate reuși în două ore didactice consecutive.

Obținerea performanței și feedback-ul din partea discipolilor se poate verifica printr-un exercițiu de creativitate – rescrierea în mod succint a finalului nuvelei. Elevii vor răspunde solicitării prin viziuni alternative, originale, dar adecvate subiectului.

O altă activitate foarte eficientă pentru a încheia procesul de cercetare a nuvelei respective ar fi o activitate frontală aplicând *metoda cubului*. Scopul acestei opțiuni este verificarea asimilării principalelor idei ale lecției, dar și cele mai memorabile aspecte pentru elevi, întrucât fiecare va alcătui o întrebare pentru unul dintre colegii căruia i se va transmite cubul, legată de descrierea personajelor sau locurilor, unele asocieri sau comparații etc.

Finalmente, se face o totalizare a lecției prin stabilirea unor concluzii importante și aprecierea gradului de receptare a celor studiate. Odată ce crearea fantasticului literar operează cu imaginația, elevii pot realiza ei înșiși acasă o activitate independentă sub formă de scurtă povestire la persoana a I-a, în care să își descrie propria experiență de călătorie într-o lume fantastică.

În concluzie, menționăm că opera lui Mircea Eliade constituie indisolubil o sursă de reflecție și delectare artistică, cultivând elevilor gustul estetic și jucând un rol important în dezvoltarea imaginației și a creativității.

Bibliografie

1. Cartaleanu, T., Ciobanu M., Cosovan, O. Limba și literatura română, Manual pentru clasa a IX-a, Min. Educației al Rep. Moldova. Chișinău: Î.E.P. Știința. 2016.
2. Cristei, T., Cartaleanu, T., Ghicov, A., Cosovan, O. Limba și literatura română, Manual pentru clasa a X-a, Min. Educației al Rep. Moldova. Chișinău: Cartdidact (Tipografia *Universul*). 2012.
3. Cutasevici, A., Crudu, V., Grîu; N. Limba și literatura română: Curriculum național: Clasele 5-9: Curriculum disciplinar. Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). 176 p.
4. Cutasevici, A., Crudu, V., Grîu; N. Limba și literatura română: *Limba și literatura română*: Curriculum național: Clasele 10-12: Curriculum disciplinar : Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). 148 p.
5. Goia, V. Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu. Cluj-Napoca: Editura *Dacia*, 2002.289 p.

UTILIZAREA INSTRUMENTELOR DIGITALE ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE LA LECȚIILE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Daniela GALAȚANU, profesoară,

Liceul Teoretic „George Meniuc”, mun. Chișinău

Rezumat. Acest articol prezintă modurile de utilizare a instrumentelor digitale în procesul de predare-învățare-evaluare în cadrul orelor de limbă și literatură română. Actualitatea interesului pentru platformele online de tip eLearning în scopuri educaționale este incontestabilă, mai ales reieșind din contextul actual pandemic și învățământul la distanță. Importanța și rolul acestor instrumente prevede și o soluție pentru problema lipsei de interes și atenție la elevi în contextul utilizării metodelor tradiționale de predare-învățare-evaluare. Astfel, este propusă o colecție de platforme educaționale și instrumente digitale, cu accent pe originalitatea și diversitatea acestora, pe funcțiile specifice, avantaje și dezavantaje.

Abstract. This article presents the ways of using digital tools in the teaching-learning-assessment process at Romanian language and literature classes. The actuality of the interest in online eLearning platforms for educational purposes is undeniable, especially in light of the current pandemic context and distance learning. The importance and role of these tools also provide a solution to the problem of lack of interest and attention at pupils in the context of using traditional teaching-learning-assessment methods. Thus, a collection of educational platforms and digital tools is proposed, with an emphasis on their originality and diversity, on their specific functions, advantages and disadvantages.

Cuvinte-cheie: online, instrument digital, platformă educațională, eLearning, predare-învățare-evaluare.

Keywords: online, digital tool, educational platform, eLearning, teaching-learning-assessment.

Pe parcursul anilor, mulți dintre noi am experimentat personal amplificarea rolului tehnologiilor informaționale în școală. Lipsa atenției și a interesului elevilor de a lucra activ la oră, individual sau în grup, devine o adevărată provocare pentru cadrul didactic. Este o problemă actuală și răspândită, căci în locul conspectării sau înregistrării unor notițe, elevii preferă să navigheze pe internet.

Utilizarea smartphone-urilor, tabletelor și a altor gadgeturi în cadrul clasei nu are un impact strict negativ în reușita elevului. Din contra, accesibilitatea și dezvoltarea tehnologiilor asigură profesorii cu oportunități de a lua doar avantaje de la acestea, pentru a le redirecționa în facilitarea reușitei academice prin căi inovative.

Tehnologiile moderne schimbă accepția de colaborare și asigură oportunități de învățare interactivă. Integrarea acestora în procesul de instruire “devine o condiție pentru formarea și dezvoltarea elevului” [2]. Acestea pot avea impact asupra asimilării elevilor doar dacă profesorii sunt “alfabetizați digital și înțeleg cum să integreze tehnologia în curriculum” [1].

Profesorii pot cu ușurință converti interesele studenților în oportunități și să le direcționeze spre cadrul educațional, primind și oferind toate avantajele din acest proces și din abilitățile și competențele noii generații. Elevii sunt lăsați în propria zonă de confort, precum acasă sau precum

ar fi un joc în care au loc liber pentru propriile decizii, pentru colaborare și autoapreciere. În acest sens, profesorii nu necesită să lupte constant pentru atenția elevului, care poate fi câștigată prin crearea unui mediu educațional ce va încuraja automat implicarea elevului. Acest mediu poate fi numit *eLearning* – „totalitatea situațiilor educaționale în care se utilizează semnificativ mijloacele tehnologiei informației și comunicării” [3]. Este învățarea prin utilizarea tehnologiilor informaționale pentru a accesa curriculum-ul educațional în afara unei săli de clase tradiționale. Profesorul rămâne în aceeași poziție – interacționează, comunică, evaluează implicarea și reușita elevilor. Este un mod de predare-învățare-evaluare ce se dovedește a fi eficient și devine un mod de existență a școlii cotidiene. În acest context, se impune „adaptarea modului de predare și de interacțiune cu elevii la noile cerințe” [4].

Concepția de *eLearning* presupune instrumente digitale de colaborare online, care permit profesorilor și studenților să realizeze un ansamblu larg de procese educative, precum discuții interactive, activități de colaborare online, distribuirea și accesarea resurselor de învățare și multe altele.

Utilizarea instrumentelor digitale potrivite este o condiție importantă pentru deschiderea elevilor spre colaborare la lecțiile de limba și literatură română. Se propune un ansamblu de instrumente digitale, care variază după scop, vârstă, interese și care sunt destinate să faciliteze procesul de predare-învățare-evaluare și să evite rutina.

Padlet este un instrument potrivit pentru distribuirea conținutului digital și activizării elevilor la lecție, asigurând un mediu de învățare controlat, care ajută profesorul să intensifice procesul de scriere. Funcțiile platformei sunt variate: profesorii pot crea sesiuni speciale de brainstorming, unde invită elevii să discute anumite subiecte, să distribuie propriile informații descoperite pe internet, idei, anexe vizuale; sesiuni de lectură, unde studenții distribuie propriile recenzii și comentează ideile celorlalți. Elevii pot utiliza *Padlet* drept un portofoliu pentru a prezenta proiectele cele mai reușite pe profilul personal; un instrument de feedback pentru a asigura evaluarea produselor; sunt dispuse și linkuri către resurse multimedia variate.

Socrative este o altă aplicație, care pune un accent special pe distracție și activități interactive. Printre trăsăturile specifice ale acesteia se enumeră: profesorii creează exerciții pe baza celor mai interesante teme de la ore; realizează o raportare pentru a verifica comprehensiunea individuală a subiectelor; camere de chat și discuții pentru promovarea colaborării online. Jocul “Space Race”, de exemplu, încurajează concurența colegială printre elevi cu un test „intergalactic”. Platforma permite feedback pentru îmbunătățirea experienței elevilor pe parcursul lecțiilor.

Twiddla este un adevărat „teren de joacă” digital, care include o mulțime de teste în scris. Elevii, monitorizați de profesor, sunt adunați în jurul unei foi albe virtuale, unde ei notează toate ideile, creează scheme, discută în chat. Platforma dispune de întruniri online, discuții, distribuirea

imaginilor, documentelor, mesajelor vocale, capturarea ecranului, stocare nelimitată și un control moderat de profesor.

O altă platformă este *Wand.education*, destinată creării de conținut educativ, ajutând profesorii să modeleze lecții interactive. Aplicația dispune de un ansamblu variat de activități de învățare, prin intermediul cărora cadrele didactice pot crea resurse educaționale de calitate.

Piktochart este o un instrument ușor de utilizat, pentru crearea unor infografice de calitate. Acestea sunt niște reprezentări vizuale ale unor date, cifre, informații, evenimente și comportamente. Infograficele prezintă conținutul prin combinarea creativă de numere, cuvinte, ilustrații, imagini și clipuri video.

Edmodo este o rețea socială, unde profesorii pot crea grupuri de elevi, cărora să le distribuie material educativ, le evaluează performanța, comunică cu părinții și alte funcții. Pe pagina profesorului elevii pot găsi dicționare online, teme pentru acasă, anunțuri etc.

ThinkLink-ul permite profesorilor să creeze postere interactive, cu sunet, text, linkuri, locații, fotografiile etc. Acesta oferă posibilitatea de a crea metode de învățare care trezesc curiozitatea elevilor printr-un conținut interactiv: chestionare online, imagini, video, cântece, hărți, interviuri, teste etc.

WordArt este utilă pentru prezentarea unor subiecte ale lecției, enunțuri, proverbe într-o formă mai deosebită. Este captată atenția elevilor, se dezvoltă atenția și observația.

Storybird are scopul de a îmbunătăți abilitățile de scriere și citire la studenți prin povestire. Este bazat pe imagini pregătite care inspiră la crearea a mii de povești. Aici profesorii pot crea proiecte cu studenții și se poate trimite feedback.

Kahoot! este o platformă care oferă o gamă de instrumente pentru a organiza jocuri și chestionare, discuții, sondaje care completează lecțiile academice. Materialul este proiectat în clasă și sarcinile sunt realizate de elevi în timp ce se joacă și învață simultan. Învățarea bazată pe joc intensifică implicarea elevului la lecție și creează un mediu educațional dinamic, amical și distractiv.

Un alt instrument este *Quizlet*. Acesta oferă mai multe fișe digitale cu definiții, cu imagini, dar și cu audio, pentru antrenarea pronunțării. Pe lângă fișe cu vocabular, se propun teste și activități interactive pentru ca elevii să memoreze noțiunile, cuvintele noi etc.

Acestea sunt doar câteva dintre instrumentele destinate eficientizării procesului de predare-învățare-evaluare la lecțiile de limba și literatura română. Unele dintre ele sunt mai complexe, altele mai simple, precum *Diffen* – instrument care ajută să planifici anumite însărcinări pentru dezvoltarea gândirii critice prin compararea a două noțiuni.

Avantajele utilizării instrumentelor digitale în procesul de predare-învățare-evaluare se reflectă în comoditate, atmosferă colaborativă, accesibilitate, feedback și interactivitate. Printre dezavantaje se poate menționa lipsa de securitate virtuală, consumul de timp, posibilitatea dificultăților tehnice și a plagiatului.

Cadrele didactice ar trebui să apeleze la instrumentele digitale drept complementare formelor clasice de predare-învățare-evaluare în cadrul lecțiilor de limbă și literatură română. Nici cel mai bun instrument online nu poate înlocui interacțiunea personală cu un profesor și o lecție. Totuși, în contextul actual, remarcat de predarea, învățarea și evaluarea la distanță, prin combinarea eficientă, moderată și armonioasă a acestor instrumente, se poate construi o lecție de nivel înalt, care să captiveze și activeze elevii în condițiile actuale.

Bibliografie

1. Șchiopu, L., Chiriac, T. Integrarea resurselor educaționale digitale online în dezvoltarea competenței de comunicare. Suport Curricular. Chișinău, 2020.
2. Vinnicenco, E. Specificul tehnologiilor educaționale moderne în învățământul primar. Chișinău: U.P.S. „I.Creangă”, 2011.
3. <https://www.elearning-forum.ro/resurse/a1-elearning.html> (accesat la 10.01.2022).
4. <https://gutenberg.ro/instrumente-digitale-pentru-predarea-online/> (accesat la 10.01.2022).

MODALITĂȚI DE PREDARE/ÎNVĂȚARE A OPEREI LUI GEORGE MENIUC ÎN CICLUL GIMNAZIAL/LICEAL

Elena GOLOVATIUC,

IP Liceul Teoretic „Mihail Koțiubinski”, mun. Chișinău

Polina TABURCEANU, conf. univ., dr.

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Opera artistică a lui George Meniuc depășește canoanele perioadei în care a activat și se înscrie în albia unor căutări notorii, a unor semnificații artistice proprii unui veritabil talent. Din aceste considerente opera lui este recomandată spre predare/ învățare în clasele gimnaziale/ liceale. Articolul se axează pe explorarea particularităților nuvelei „Delfinul” și a poemului „Toamna lui Orfeu” și sunt elaborate unele indicații metodice în predarea/ învățarea creațiilor lui Meniuc în școală.

Summary. George Meniuc's artistic work goes beyond the canons of the period in which he worked and is part of the bed of notorious searches, of artistic meanings specific to a true talent. For these reasons, his work is recommended for teaching/learning in secondary/high school classes. The article focuses on exploring the peculiarities of the novella „Delfinul” and the poem „Autumn of Orpheus” and some methodical indications are elaborated in teaching/learning Meniuc's creations in school.

Cuvinte-cheie: personaj, modernism, imaginar poetic, temă, motiv, mesaj, meditație, simbol.

Keywords: character, modernism, poetic imaginary, theme, reason, message, meditation, symbol.

Este dificil să fii om al culturii într-o lume largă, deschisă pentru multe manifestări sufletești și ideologice, deoarece trebuie mereu să uimești o lume suprasaturată de informație accesibilă, dar și mai greu este să fii om al culturii într-un mediu închis, cu restricții care te culcă în patul lui Procust. Astfel s-a întâmplat și cu scriitorul George Meniuc care a avut destinul de a-și începe activitatea într-o perioadă nefavorabilă pentru poezie, proză, sau, chiar, libertate în gândire. Această situație este periculoasă pentru scriitori, deoarece focul nestăvilat al ideilor îi arde din interior, atunci când ar trebui să reverse lumina asupra a mii de cititori. Totuși, ne bucură faptul că, în final, George Meniuc a reușit să elibereze acel strigăt de Albatros-veridic. Astfel, în prezent, suntem mai bogați și foarte mândri cu creația meniuciană pe care o studiem nu doar la universitate, dar și în gimnaziu, și liceu.

Curriculumul Național, Aria Curriculară Limbă și Comunicare, Disciplina Limba și literatura română, clasele V– IX, Chișinău 2019, recomandă pentru studiu la compartimentul *Proza scurtă* operele lui George Meniuc: *Delfinul* și *Caloian*, iar Curriculum Național, Aria Curriculară Limbă și Comunicare, Disciplina Limba și literatura română, Clasele X – XII, Chișinău 2019, recomandă pentru studiu în clasa a XII-a următoarele opere: *Destin*; *Cade rouă*; *Toamna lui Orfeu* [2].

Nuvela *Delfinul* a fost scrisă în anul 1969. În nuvelă George Meniuc abordează teme și motive: dragostea, natura, marea, fericirea, fidelitatea, singurătatea. Dikomes, protagonistul operei, este în căutarea Ursulei: „De cinci zile încoace, Dikomes o caută pe Ursula. O caută prin marile noianuri

de apă, pe lângă țărături, în golfuri, o caută pretutindeni. Trimiterea semnale disperate tocmai în Marea Neagră, totodată și în aceea Roșie, și în acea Albă, și în acea Egee, și în acea de Marmură: primea răspunsuri contradictorii și vagi. Chiar și Hardus, bătrânul delfin ce înfruntă stihia mării atâtea zeci de ani, când a auzit de Ursula, n-a găsit dezlegarea cea mai bună, ci a mormăit ceva prin somn, în doi peri. Iar vicleanul de Zbrog, după năravul său zeflemitor, a fluierat pagubă: cică așa și pe dincolo, Ursula o fi nimerit în mrejele pescarilor, acum o admiră publicul la circ sau la menajerie. Cu toate acestea, Dikomes rămânea la convingerea că într-o zi o va auzi pe Ursula, îi va desluși vocea, dintr-un meleag de apă” [6]. Scriitorul descrie starea de spirit a personajului umanizat, redând sentimentele lui Dikomes după dispariția iubitei. „Simbolistica delfinului se leagă de cea a apelor și a transfigurărilor” [4, p. 335]. „Marea este văzută ca o origine a vieții (și a lui Venus), delfinii sunt uneori asociați cu dragostea sau cu generarea. Ovidiu îl numește pe delfin un „intermediar în intrigile amoroase” (*Fasti* 2.79)” [3, p. 76].

În baza nuvelei *Delfinul* de George Meniuc s-a elaborat un proiect didactic la treapta gimnazială, în clasa a VII-a. Unitatea de învățare: Genul epic. Subiectul lecției: *Nuvela „Delfinul” de George Meniuc. Rezumatul textului epic. Mesajul operei.*

Unități de competențe vizate:

- 3.1. Confirmarea înțelegerii textului prin prisma componentelor de structură;
- 3.2. Distingerea trăsăturilor specifice ale textului literar și nonliterar;
- 3.3. Formularea mesajului textului literar prin raportare la propria experiență de viață;
- 3.5. Rezumarea unui text narativ cu elemente descriptive;
- 3.6. Comentarea valorilor general-umane ale textului literar;

Tipul lecției: Lecție mixtă

Forma de organizare de bază: Atelier de comunicare și scriere

Obiectivele lecției *La sfârșitul lecției elevul va putea:*

- O₁ *Să reconstituie drumul căutărilor întreprinse de personajul principal;*
- O₂ *Să identifice stările și sentimentele personajului principal;*
- O₃ *Să încadreze opera în specia nuvelă;*
- O₄ *Să rezume textul epic;*
- O₅ *Să comenteze ideile principale ale operei;*

La etapa *Evocare* profesorul va respecta următorii pași:

1. *Moment organizatoric:* Pregătirea elevilor pentru lecție.
2. *Verificarea temei de acasă:*

Elevii au avut de reconstituit traseul personajului principal, delfinul Dikomes. În fața clasei se află un poster și carioci, pe foaie este desenat un traseu, elevii vor fi solicitați alături să se apropie de poster și să plaseze punctele pe unde a călătorit Dikomes pentru a o regăsi pe Ursula.

3. În continuare, pentru a verbaliza stările, sentimentele trăite de personajul principal, profesorul va solicita elevilor să continue enunțurile, construind un lanț logic de la circumstanțele inițiale scrise în text: „*De cinci zile încoace, Dikomes o căuta pe Ursula.*”

De cinci zile...Dikomes...(era profund îngrijorat)

De cinci zile...Dikomes...(se simțea în singurătate)

De cinci zile...Dikomes...(era trist și deznădăjduit) etc.

4. Urmează actualizarea cunoștințelor teoretice:

1. Definiți noțiunea **rezumat**.
2. Enumerați pașii algoritmului pentru întocmirea unui rezumat.
3. Deschideți manualul la pagina nr. 140, lecturați noțiunea despre rezumat și autoevaluați-vă cunoștințele.

Rezumatul este reproducerea pe scurt a conținutului unei lucrări. Un rezumat trebuie să respecte următoarele exigențe: să fie cât mai concis; să fie formulat clar și corect; să rețină esențialul; să omită detaliile secundare; să păstreze consecutivitatea; să reflecte toată lucrarea. Autorul unui rezumat poate, la necesitate, să apeleze la unele cuvinte-cheie și/sau expresii din textul lucrării.

Elevii notează subiectul lecției.

La etapa *Realizarea sensului* urmează lectura interogativă a nuvelei *Delfinul*.

Profesorul va concretiza: *În rezumat nu vom păstra descrierile, reflecțiile, vorbirea directă-dialogul, acțiunile ne semnificative. Rezumatul se bazează pe ideile principale ale textului.*

Elevii lecturează textul și delimitează: circumstanțe-acțiuni-reflecții-comentarii ale naratorului: ex. 4, pag. 140.

Urmează completarea tabelului cu indicii de timp și spațiu, cronotopul:

Timp	Spațiu

Cadrul didactic sugerează elevilor delimitarea indicilor de timp în categoriile trecut (amintiri) – prezent (firul narativ).

Elevii rezolvă ex. 6, pag. 140.

Pentru a identifica ideile principale, elevii vor delimita fragmentele din text care se referă la categoria detalii.

Profesorul le oferă *fișe* în care elevii înscriu ideile principale, respectând etapele acțiunii. În baza fișei completate elevii vor argumenta apartenența textului la specia *nuvelă* (un singur fir narativ, conflict unic-concentrat, acțiunea cuprinde un moment semnificativ din viața personajului/elor principal/e).

Ex. 16 Identificați trăsături ale nuvelei în textul lui G. Meniuc. – pag. 142

Ex. 17 Raportați nuvela lui G. Meniuc la unul din tipurile enumerate mai sus. - pag 142

La etapa *Reflecție* elevii au sarcina: Comentați enunțul final al nuvelei „*Delfinul ține ochii deschiși, vrea să-l înțeleagă lumea.*” Cum vrea delfinul să înțeleagă lumea? Pornind de la temele abordate (dragostea, binele și răul, omul și natura) scrieți mesajul operei. Aduceți exemple din text.

Aici se încheie parcursul didactic al lecției, profesorul oferă tema de acasă, la extindere, de dactilografiat varianta finală a rezumatului, document Office Word, font 14, Time New roman, spațiere 1,5.

Poemul *Toamna lui Orfeu* de George Meniuc se studiază în clasa a XII-a. *Toamna lui Orfeu* exprimă un puternic sentiment de singurătate existențială și are ca temă iubirea care se păstrează dincolo de hotarul eternității. Sensurile titlului se desprind din cele două substantive care îl alcătuiesc: substantivul comun „toamna”, care ar putea semnifica toamna vieții și substantivul propriu Orfeu, care îi reprezintă, prin extensie, pe toți creatorii de artă. La modul concret poetul ajuns în toamna vieții încearcă să reînvie imaginea iubitei lui moarte fără de care se simte atât de singur.

Am încadrat lecția în Unitatea de învățare: Curentul literar **Modernismul**

Subiectul lecției este: George Meniuc, poemul *Toamna lui Orfeu* – operă reprezentativă a scriitorului și perioada de afirmare a acestuia.

Unități de competențe vizate:

3.3. Interpretarea textului literar și de graniță prin raportare la contextul cultural-istoric național și universal.

3.4. Integrarea noțiunilor de teorie literară și a platformelor estetice în interpretarea textului literar și de graniță;

3.5. Sintetizarea componentelor lingvistice, cultural-istorice, stilistice și semiotice ale textelor literare și de graniță;

Tipul lecției: Lecție mixtă

Forma de organizare de bază: Atelier de lectură și scriere

Obiectivele lecției *La sfârșitul lecției elevul va putea:*

O₁ *Să caracterizeze curentul literar Modernismul;*

O₂ *Să identifice stările și sentimentele eului liric;*

O₃ *Să încadreze opera în contextul istoric și al creației scriitorului;*

O₄ *Să identifice mijloacele artistice și să comenteze sugestia acestora;*

O₅ *Să comenteze ideile principale ale operei.*

Proiectul didactic zilnic este organizat în baza modelului ERRE (evocare, realizarea sensului, reflecție, extindere).

La etapa *Evocare*, profesorul neapărat va planifica un *Moment organizatoric*, pregătind elevilor pentru lecție.

Al doilea pas important la această etapă este *Verificarea temei de acasă*: elevii au avut de lecturat informații la tema **Curentul literar. Modernismul**, profesorul le-a oferit mai multe link-uri de unde au putut să se informeze (date generale despre curentele literare existente: https://ro.wikipedia.org/wiki/Curente_literare; caracterizarea curentului literar modernismul, reprezentanți moderniști în literatura română https://ro.wikipedia.org/wiki/Curente_literare#Modernism). Tema de acasă a fost planificată astfel ca să coincidă cu informațiile necesare pentru studierea temei noi. Pentru a verifica tema de acasă, profesorul a creat un tabel, utilizând aplicația *Documente Google-Google LLC*, sălile de clasă sunt dotate cu Wi-Fi, pe tabla interactivă este deschis documentul, profesorul a trimis din timp link-ul acestui document și le-a oferit elevilor posibilitatea de a accesa tabelul. La începutul lecției, elevii vor completa tabelul, înserând informația solicitată, după cum urmează:

Modernismul		
Perioada de desfășurare și dezvoltare a curentului	Trăsături definitorii	Reprezentanți

Cum decurge îndeplinirea acestei sarcini? Aplicația dată oferă posibilitatea mai multor persoane să completeze unul și același document, deci profesorul va profita de acest fapt, ca elevii să structureze într-un *tabel conceptual* informația necesară la tema dată. Prin poșta electronică elevii vor solicita accesul la document și îl vor completa cu informațiile solicitate, în clasă, la lecție, prin intermediul telefonului mobil. După completarea tabelului profesorul va imprima informația și le va oferi elevilor produsul pentru portofoliu.

În continuare, elevii notează tema lecției, primesc de la profesor o *fișă* care conține textul poetic *Toamna lui Orfeu* de George Meniuc, urmăresc lectura expresivă a textului și scriu în caiet stările, sentimentele trăite la lectura acestui poem. Pe fundal se aude melodia compozitorului contemporan Igor Krutoi. (link melodie: <https://www.youtube.com/watch?v=qAHNq584mfg>)

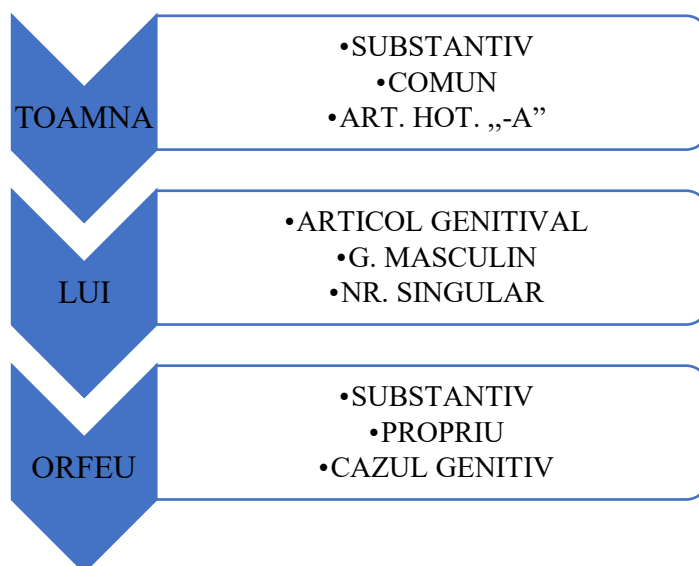
Recitarea textului liric cu o melodie pentru fundal este o tehnică frumoasă care stimulează inteligența auditivă a elevilor și ajută cadrul didactic să inducă elevii în starea corespunzătoare contextului, însă aici trebuie să fim atenți, deoarece melodia aleasă trebuie să corespundă contextului, pentru ca să nu creăm un conflict de stări, o necorespondență între stările eului liric din textul poetic și sentimentele sugerate de melodie.

La etapa *Realizarea sensului*, urmează informarea elevilor, *fișa de lucru nr. 2*, în care sunt organizate în portofoliu datele generale din biografia scriitorului și opera care se studiază la tema dată. Aceste informații vor ajuta elevii să încadreze opera în contextul literar al timpului, deci să o

înțelege mai bine. Profesorul va utiliza la următoarea etapă a lecției „*asul din mânecă*” – un elev care a avut acasă o temă aparte, și anume, să pregătească informații despre Orfeu, să cunoască subiectul mitului să prezinte aceste informații elevilor, jucând rolul profesorului. Elevii primesc sarcina de a audia explicația colegului și a nota ideile principale. (*fișa de lucru nr. 3*)

După completarea tabelului, cadrul didactic va propune elevilor să comenteze titlul poeziei:

Structura titlului:



Semnificația titlului: Eul liric se identifică cu eroul mitologic, trăind aceleași stări de singurătate, dor, așteptare, dragoste neîmplinită, despărțirea de ființa iubită, la baza titlului se regăsește Orfeu și Toamna ca simboluri principale. În acest context toamna simbolizează acea perioadă a vieții când deseori apelăm la amintiri pentru a revizui momentele care au rămas în urmă, este o aluzie la un destin durut, asemenea lui Orfeu. Cum se întâmplă, de fapt, și în viața poetului.

Urmează încadrarea textului literar în curentul Modernism, elevii utilizează informațiile din tabelul completat la începutul lecției.

Pentru a analiza componenta lingvistică, stilistică și semiotică, elevii vor completa tabelul conceptual:

Figuri de stil				
Epitete	Personificări	Comparații	Metafore	Altele
tufișurile aprinse; azurul grozav; etc.	ploaia ce-și vărsa lacrimile pe geam; Din ceață se tânguiau pescărușii; etc.	Alergam și eu, ca stâlpii de telegraf; orașul ațipi, ca o turmă lângă ape; etc.	soarele roșu; troienelor albe, de calcar; etc.	Pescărușii – simbol; Cum aleargă înapoi: halte, poduri, salcâmi – enumerație; Zbura avionul, dar parcă nu zbura – antiteză; etc.

La baza poeziei, elevii vor identifica motivele, simbolurile literare și vor interpreta sugestia figurilor de stil.

Motivul dorului.

Motivul așteptării.

Simbolul Toamnă.

Simbolul Lună.

Simbolul Noapte etc.

Poemul *Toamna lui Orfeu* este o splendidă *ars poetica* la baza căreia se află o mulțime de simboluri. Astfel, în acest context este redat destinul poetului. Cine este oare iubita care îl așteaptă pe eul liric? Este poezia care persistă mereu în gândurile poetului, sau poezia pentru poet este viața însăși.

Primul mijloc de transport nu este ales întâmplător trenul, deoarece este un simbol al perioadei în care și-a început activitatea George Meniuc, iar fuga înapoi sugerează stoparea procesului de creație, conservarea lui, în pofida faptului că timpul trecea, trenul înainta, iar poezia nu evolua (... Trenul se puse în mișcare, contemplam din cupeu / Cum aleargă înapoi: halte, poduri, salcâmi. / Alergam și eu, ca stâlpii de telegraf, înapoi).

Al doilea mijloc de transport este o metamorfoză a poetului, avionul reprezintă personalitatea care încearcă să se elibereze din captivitatea regimului stabilit (avionul decolă), iar scopul este clar – aspirația spre „azurul grozav” – metafora încifrează dorința de a corespunde în creație cu tendințele actuale europene. Dar lucrurile nu se întâmplă atât de ușor fapt sugerat prin antiteza *zbura-nu zbura*.

În aceeași strofă situația *soarelui roșu* se schimbă, devine înghețat pe aripa avionului. Ce simbolizează soarele roșu? Este sugerată marea putere comunistă care nu permitea poetului să se afirme.

Al treilea mijloc de transport, vaporul, este simbol al poetului care se descătușă, iar zbuciumul care se întâmplă pe mare (Țărmlul se clătina, alungit, / Buiiau talazurile negre la proră) prevestește hotărârea de a lupta până la sfârșit. Pescărușii din ceață sunt cei care urmăresc spectacolul, dar nu reușesc să se mobilizeze pentru a înfrunta obstacolele impuse.

În final, poetul remarcă faptul că această luptă a consumat cea mai mare parte a vieții lui (... Luna își anina de nuc costița / Într-o toamnă brumată și nouă.), dar el rămâne fericit, deoarece creația lui demult și-a pierdut urma în lume.

La etapa *Reflecție* elevii îndeplinesc sarcina: *Construiți traseul călătoriei eroului liric, a locurilor în care își regăsește iubita – poezia și verbalizați cum o descrie în fiecare moment (fișa de lucru nr. 4) și exprimați-vă părerea ce cale ați parcurge voi pentru a revedea persoana iubită / ce ați întreprinde voi pentru a reuși în domeniul în care activați? Cum ați depăși situația în care ați întâlni cele mai dure impedimente?*

La *Extindere* elevii vor avea sarcina: De continuat enunțurile, dezvoltând propria variantă:

Trenul se puse în mișcare...

Avionul decolă...

Vaporul ieși în larg...

Unde v-ar duce pe voi aceste mijloace de transport? Dezvoltați enunțul 1-2 fraze.

Poemul *Toamna lui Orfeu* este de o complexitate uimitoare care oferă profesorului posibilitatea de a lucra intensiv în colaborare cu elevii pe parcursul a două și mai multe lecții. Este o creație valoroasă care relatează aspecte importante din istoria patriei noastre. Este important a o studia în școală pentru a explica generațiilor tinere cât de importantă este libertatea cuvântului.

În concluzie, aceste două proiecte didactice, descrise mai sus sunt o dovadă a valorii inestimabile a creației meniuciene. Poetul, prozatorul, eseistul, George Meniuc a transmis cea mai frumoasă parte a sa prin opera care trezește curiozitatea și pune în mișcare toate simțirile și oazele gândirii.

Bibliografie

1. Ciocanu, I. Literatura română. Studii și materiale pentru învățământul preuniversitar. Chișinău: Prometeu, 2003. 512 p.
2. *Curriculum Național*. Aria Curriculară Limbă și Comunicare. Disciplina Limba și Literatura Română, clasele X – XII. Chișinău, 2019.
3. Ferber, M. Dicționar de simboluri literare. Chișinău: Cartier, 2011. 344 p.
4. Chevalier, J., Gheerbrant, A. Dicționar de simboluri: mituri, vise, obiceiuri, gesturi, forme, figuri, culori, numere. Iași: Polirom, 2009, 1072 p.
5. Cartaleanu, T., Ciobanu, M., Cosovan, O. Limba și literatura română: Man. pentru cl. a 7-a. Min. Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova. Chișinău: Î.E.P. Știința, 2018 („BALACRON” SRL). 200 p.
6. Meniuc, G. Delfinul. Chișinău: Cartea Moldovenească, 1973. 184 p.
7. Meniuc, G. Toamna lui Orfeu: versuri. Chișinău: Literatura artistică, 1983. 158 p.

ASPECTE DIDACTICE PRIVIND STUDIAREA VOCABULARULUI CU SFERĂ DE UTILIZARE LIMITATĂ ÎN ȘCOALĂ

Tatiana HAREA, învățătoare

Liceul Teoretic „Țibirica”, Călărași,

Natalia STRATAN, dr., conf. univ.,

Catedra Limba și Literatura Română, UST

Rezumat. *În acest articol ne propunem să tratăm metodic și științific diferite aspecte didactice privind studierea vocabularului ce sferă de utilizare limitată în școală, deoarece tăria unei limbi constă în bogăția și în diversitatea vocabularului ei, iar schimbările din societate se reflectă, în special în lexic, compartimentul cel mai instabil și mai supus influențelor din afară.*

Summary. *In this article we propose to deal methodically and scientifically with various didactic aspects regarding the study of vocabulary with limited use in school, because the strength of a language lies in the richness and diversity of its vocabulary, and changes in society are reflected, especially in the lexicon. the most unstable and subject to outside influences.*

Cuvinte-cheie: *vocabular cu sferă limitată, aspecte didactice, lexic, comunicare.*

Keywords: *vocabulary with limited scope, didactic aspects, lexicon, communication.*

Este cunoscut faptul că, statutul și specificul didacticii limbii și literaturii române decurg din importanța socio-culturală a limbii și literaturii și, mai ales, din dublă valență a limbii materne în școală: cod lingvistic și disciplină de învățământ vizând statutul școlarului ca vorbitor în formare, obiect activ al ambianței lingvistice școlare și al didacticii limbii, în special” [11].

Obiectul *Limba și literatura română* ocupă un loc însemnat în sistemul disciplinelor școlare. Importanța lui este determinată, în primul rând, de specificul conținutului său, precum și de contribuția deosebită pe care o aduce la realizarea obiectivelor instructiv-educative ale școlii [5, p.7].

Importanța limbii române ca modalitate fundamentală de expresie a culturii noastre naționale pentru a fi realizată îi revine profesorului de limbă română. Fără însușirea limbii literare, întregul proces de pregătire și instruire în școală ar fi dificil și lipsit de suport, întrucât cunoașterea limbii facilitează asimilarea cunoștințelor, noțiunilor, conceptelor specifice diferitelor discipline ce se studiază în școală. “Școlii, în ansamblul său, ca instituție de bază a societății, îi revine obligația de a face din cunoașterea limbii române, a limbii noastre naționale, un obiectiv esențial al culturii generale a elevilor. Profesorul de limbă română are datoria profesională și morală să realizeze, prin lecția de limbă română, o activitate dintre cele mai plăcute și folositoare pentru elevi, un act de cultură cu largi răsfrângeri în formarea caracterelor, a personalității” [12].

Dezvoltarea capacității de exprimare corectă, oral și scris, implică în mod necesar cunoașterea fundamentelor teoretice, de ordin lingvistic, pe care se bazează construcția comunicării, înseși

competențele de comunicare. Studiul elementelor de construcție a comunicării urmărește fundamentarea științifică a exprimării corecte a elevilor în limba română [7].

Marea importanță pe care școala românească o acordă astăzi cultivării limbii ridică la cotele cele mai înalte responsabilitatea cadrelor didactice. Acestea trebuie să facă front comun în vederea îmbogățirii, precizării și nuanțării vocabularului elevilor. Rolul cel mai important îl au învățătorul și profesorul de limba și literatura română.

Studiul limbii române este calea necesară și condiția de bază pentru a realiza scopul fundamental al școlii. Accentul se deplasează de pe memorarea unei cantități de cunoștințe pe dezvoltarea gândirii creatoare, pe dobândirea deprinderilor de muncă independentă.

Studiul integrat al limbii și literaturii române urmărește cu precădere formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare/lingvistice, conjugate organic și cu formarea competențelor lectorale și valorice, fără a ignora însă și competențele cognitive, metodologice (inerente oricărui studiu riguros, sistemic, organizat) și competențele sociale, de neconceput în afara celor de comunicare [3, p. 9].

Predarea unei limbi este o activitate care cere exactitate. Pentru atingerea scopului final, utilizarea limbii ca mijloc de comunicare, sub orice formă, scrisă sau orală și în orice circumstanțe, profesorul de limbă română trebuie să clasifice „momentele de limbă” cu exactitate: fiecare aspect al procesului de predare – învățare își are locul și modalitatea de predare bine gândite și metodologic bine stabilite.

Curriculumul la limba și literatura română reprezintă un concept integrator al disciplinei, redimensionat pe un parcurs didactic modern și sistematic. În plus, menționăm că o competență apare ca structură piramidală, având la bază activitățile mai multor discipline școlare. Ea nu se formează la o singură disciplină, la o singură oră sau pe parcurs de semestru. Dacă privim trama educațională a elevului care vine din ciclul primar cu anumite competențe formate, ne dăm seama că studiul gimnazial al limbii și literaturii române îi va dezvolta competențele de comunicare și lectorale, iar gradul de dezvoltare a acestora va varia de la un an la altul. Elevul își va completa vocabularul activ, va asimila termenii inerentei demersului analitic, va citi și va comenta/interpreta numeroase texte literare și nonliterare. Totodată, achizițiile de vocabular și de lecturi nu se vor limita la orele de limbă și literatură română (și istoria, și matematică, și științele contribuie la aceste achiziții), nici nu se încheie la orele de studiu instituționalizat. În acest cadru, asimilarea unor tehnici de muncă intelectuală, aplicate la orice oră, creează premisele pentru formarea și dezvoltarea competenței de a învăța, a ști să înveți [3, p. 3].

Unitățile de conținut constituie mijloace informaționale prin care se urmărește realizarea sistemelor de unități de competențe proiectate pentru unitatea de învățare dată. Respectiv, se vizează realizarea competențelor specifice disciplinei, dar și a celor transversale/transdisciplinare [11].

Este necesar să se analizeze și să se clarifice două concepte: limbă standard și limbă literară. Sarcina profesorului din punctul de vedere al culturii limbii elevilor este să-i învețe pe aceștia limba standard [1, p. 235].

Iorgu Iordan și Vladimir Robu consideră că ”un cuvânt are un sens fundamental, principal sau de bază. Sensul fundamental poate fi egal cu semnificația independentă de context, dar și cu sensul în vorbirea curentă. Sensul fundamental este stabil. Sensurile secundare sunt varietăți sau variante ale sensului fundamental” [2, p. 218].

Dezvoltarea vocabularului constituie o parte componentă importantă a muncii instructiv-educative în școală, realizându-se printr-un complex de metode și procedee din cele mai efective. Scopul principal al cadrului didactic este de a forma la elevi competențe de comunicare orală în conformitate cu normele limbii literare actuale [8].

Analizând Curriculum Școlar la Limba și literatura română pentru clasele gimnaziale am constatat că vocabularul limbii române se studiază abia în clasa a IX-a, la Unitatea de conținut: *Vocabularul limbii române; Structura vocabularului; Vocabularul fundamental și masa vocabularului; Modificări ale vocabularului*. După părerea noastră, pentru predarea acestui compartiment al lexicului sunt prea puține ore. Temele propuse sunt foarte importante, elevul nu va reuși să asimileze și să însușească materialul. Profesorul este pus în situația să aleagă ce tip de exerciții să propună elevilor. La capitolul *Performarea comunicării* elevii au mult de muncit. Fiind influențați de tehnologiile informaționale, având alte preocupări, elevii neglijează exprimarea corectă, folosirea adecvată a sensurilor cuvintelor, mai ales ale celor arhaice. Elevii trebuie permanent să consulte dicționarele explicative, dicționarele de arhaisme, istorisme, de argouri ca să poată formula un enunț sau chiar o comunicare, utilizând cuvinte ce fac parte din vocabularul cu sferă de utilizare limitată. Din aceste considerente, venim cu recomandarea de a se aloca mai multe ore, elevul să fie motivat să citească unele texte, ca să înțeleagă mai bine un sens sau altul.

Mediul școlar își propune tocmai dezvoltarea stilurilor comunicării formale, care „au drept trăsătură esențială îndeosebi utilizarea corectă a formelor limbii literare standard – la nivel fonetic, lexical, gramatical – ca și a formelor zise de politețe, dar și, în general, ale unui stil (oral) mai îngrijit, cu fraze complexe, mai puțin bazate pe parataxă, uneori a unui vocabular special (profesional), sau al diverselor materii în cazul școlii [4, pp.44-49].

Vocabularul unei limbi este alcătuit din totalitatea cuvintelor acesteia. Nu toate cuvintele limbii noastre au însă o circulație la fel de mare. Unele sunt folosite de toți vorbitorii, iar altele de un număr mai restrâns de oameni ce trăiesc într-o anumită regiune sau practică o anumită profesiune; există și cuvinte vechi mai puțin sau deloc utilizate astăzi, ori cuvinte noi, însă insuficient cunoscute de majoritatea vorbitorilor [9].

Vocabularul limbii este studiat din diferite unghiuri, din diferite puncte de vedere, în diferite aspecte; acest lucru determină **sarcini** această secțiune de lingvistică, dintre care cele mai importante sunt: 1) definirea conceptului de cuvânt ca unitate de bază a limbajului; 2) clarificarea relației dintre unitățile lexicale și unitățile altor niveluri ale limbii; 3) determinarea granițelor unui cuvânt, stabilirea criteriilor de separare și identitate a acestuia, dezvoltarea problemei variantei cuvintelor; 4) stabilirea legăturilor sistemice între unitățile lexicale ale limbii, relațiile paradigmatică dintre ele, clasificarea acestora în funcție de diferite criterii; 5) caracteristicile semantice ale cuvântului, definiția unor concepte precum semnificația lexicală a cuvântului, structura semantică a cuvântului, structura sensului lexical al cuvântului; 6) clasificarea sensurilor lexicale ale cuvintelor în funcție de diferite criterii; 7) studierea problemelor de completare și dezvoltare a vocabularului limbii [10].

Vocabularul cu utilizare limitată cuprinde cuvinte care au o arie restrânsă de folosire, dar caracteristic unor grupe de vorbitori, unor zone, epoci sau vârste. Niciun vorbitor al limbii române nu cunoaște și nici nu poate cunoaște toate cuvintele existente în vocabularul ei. Și chiar în mulțimea de cuvinte cunoscute, orice vorbitor folosește numai o parte dintre ele, dar și acest grup de cuvinte variază după împrejurările în care trebuie să se exprime.

Acest vocabular cuprinde cuvinte mai variate decât cel de uz general. Caracteristica cuvintelor acestei părți a vocabularului este că au o mai mică stabilitate în timp, motivată de învechirea celor care nu mai corespund comunicării (*arhaismele, istorisme*), dar și de crearea unor cuvinte noi prin mijloace proprii limbii sau obținute prin împrumuturi (*neologisme*); acestora li se alătură cuvintele specifice vorbirii unei anumite regiuni (*regionalisme*) și cele care aparțin unor grupuri și medii închise (*argourile și cuvintele de jargon*), cât și *termenii tehnico-științifici, profesionalisme* și nu sunt cunoscute în egală măsură de toți cei care vorbesc o anumită limbă. Nu în zadar, s-a definit acest compartiment, *vocabular de uz limitat*, fiindcă într-adevăr cuvintele incluse în acest fond răspund unor necesități sociale, în domenii diverse și în diferite etape de dezvoltare a vocabularului.

Cuvintele cu sferă de utilizare limitată au o frecvență redusă, nu sunt absolut necesare pentru vorbirea de toate zilele, adică sunt întrebuințate numai în anumite domenii de activitate a membrilor societății date; nu sunt cunoscute și folosite de toți vorbitorii, ele de regulă sunt monosemantice și nu fac parte din componența îmbinărilor stabile de cuvinte.

Din această cauză la orele de *Limbă și literatură română*, profesorul trebuie să țină cont de mediul în care cresc copiii, să țină cont ce citește, ce cuvinte folosește în vocabularul lor de zi cu zi.

Profesorul încearcă să propună elevilor diverse strategii de predare-învățare-evaluare pentru o bună însușire a *vocabularului cu sferă de utilizare limitată*. Astfel, elevul constată că cuvintele respective sunt rar utilizate poate spre binele sau poate spre neajunsurile societății, în dependență de criteriile lexicului de utilizare limitată. Propunem în continuare câteva dintre aceste strategii, care ar

îmbunătăți utilizeza adecvată a noțiunile însușite, încercând să motiveze elevii să-și depășească propriile bariere, pentru a-și forma un vocabular activ, bogat, expresiv.

Știu/ Vreau să știu/ Am învățat. Metoda se deosebește prin modalitatea în care sunt structurate cunoștințele din perspectiva orizontului de așteptare al elevului: cunoștințele deja învățate, cunoștințele aflate în orizontul de așteptare și cele asimilate în urma demersului didactic. Structura acestei metode permite aplicarea ei sub forma unei secvențe de lecție, mai ales în faza de evocare, dar și în cea de realizare a sensului, a unei lecții sau a unei suite de lecții vizând același conținut. Este o metodă care poate fi asociată cu brainstormingul, prelegerea și conversația.

Transpunerea metodei în lecție presupune:

- se formează trei grupe ce corespund celor trei rubrici ale tabelului: *ce știm/credem că știm; ceea ce vrem să știm; ceea ce am învățat;*
- elevilor li se cere să facă o listă cu ceea ce știu despre subiectul sau tema investigației. Ideile sunt notate în rubrica *Știu*. În același timp, ei notează și ideile despre careau îndoileli sau ceea ce ar dori să știe despre tema abordată în rubrica *Vreau să știu;*
- se citește cu atenție textul-suport propus ca bază de studiu. Apoi se studiază cu atenție textul, realizându-se o investigație sau dobândire de cunoștințe referitoare la subiect, selectate de către profesor;
- prin metode și tehnici adecvate elevii învață noile cunoștințe. Se reiau întrebările din coloana a doua, apoi se inventariază noile idei asimilate pe care le notează în rubrica *Am învățat;*
- se compară ceea ce știau elevii înainte de abordarea textului cu ceea ce au dorit să afle în urma activității;
- formă de feedback este discuția finală, care va conține mesajul central al demersului derulat [14].

Știu	Vreau să știu	Am învățat
Definiția vocabularul cu sferă de utilizare limitată	Cum identific corect cuvintele din acest vocabular	Să fac diferență între cuvintele vechi și cele recente apărute în limbă.
Definiția regionalismului, cuvântului popular Definiția argoului, cuvintelor de jargon	Cum alcătuiesc corect propoziții folosind cuvinte din vocabularul special sau de grup	Să identific cu ușurință într-un text arhaismele, istorismele, regionalismele etc.
Definiția arhaismului, istorismului etc.	Cum identific corect termenii ce fac parte din acest vocabular fără ca să apelez la DEX.	Să nu confund cuvintele ce fac parte din vocabularul de bază și cele care fac parte din vocabularul cu sferă de utilizare limitată

Metoda ciorchinelui. Considerată o variantă de brainstorming organizată grafic, se poate utiliza în faza de evocare sau de reflecție, elevii fiind puși în situația de a asocia informațiile studiate pe *idei ancoră*.

În lecțiile de *Limbă română* consacrate studierii lexicului utilizăm această metodă în special pentru actualizarea și sistematizarea cunoștințelor, dar și la finalul unei lecții de asimilare de cunoștințe [14]. *Exemplu.* Etapele realizării unui ciorchine didactic într-o lecție de fixare și sistematizare a cunoștințelor teoretice despre vocabularul cu sferă de utilizare limitată. La tablă și pe fișa de lucru distribuită elevilor este scrisă sintagma: *vocabularul cu sferă de utilizare limitată*. Elevii sunt solicitați să scrie cât mai multe noțiuni teoretice însușite despre acest vocabular. Sub îndrumarea permanentă a profesorului, elevii vor aborda toate informațiile solicitate și vor completa schema cu exemple corespunzătoare fiecărei noțiuni teoretice incluse în aceasta. Fișele vor fi păstrate de către elevi în portofoliu pentru a fi folosite oricând vor să-și reactualizeze cunoștințele.

Problematizarea. Este metoda utilizată în dezvoltarea gândirii independente, productive în care profesorul provoacă elevii la învățare, metodă denumită și predarea prin rezolvare de probleme. Presupune mai multe etape:

- a. cunoașterea problemei și a cerințelor;
- b. parcurgerea informațiilor necesare în rezolvarea de probleme;
- c. sintetizarea constatărilor;
- d. obținerea rezultatului final prin confruntarea rezultatelor obținute de elevi. [14]

Jocul de rol. Este metoda utilizată în mod special la clasele gimnaziale, contribuind astfel la dezvoltarea capacității de utilizare a noțiunilor învățate și înțelegerea raporturilor/relațiilor constituite. - poate fi organizat pe grupe, în perechi sau individual: elevii sunt provocați să realizeze o convorbire în care să precizeze relațiile care se pot stabili între unele categorii de cuvinte, și anume, *arhaism* și *neologism*, *cuvinte regionale* și *populare*, *argouri* și *cuvinte de jargon*. Această metodă va contribui esențial la îmbogățirea vocabularului.

„Vocabularul elevilor poate fi îmbogățit și spontan, în procesul contactului cu lumea înconjurătoare, dar dirijarea acestui proces de către pedagog asigură rezultate mai bune. Pentru a îmbogăți lexicul activ al elevilor, e necesar să știm de la bun început bagajul de cuvinte al fiecărui copil care a pășit pragul școlii” [6, p. 142].

Învățarea cu ajutorul calculatorului. Este o metodă modernă de educație care poate fi folosită în toate etapele procesului didactic: în proiectare, în predare-învățare și în evaluare. Utilizarea calculatorului, a soft-urilor educaționale mărește calitatea învățării, contribuie la formarea unei gândiri sistematice, selective, rapide, eficiente - atribute de bază ale unui bun vorbitor și utilizator de limbă română. Folosind calculatorul, elevul va fi capabil: să stabilească relațiile dintre anumite fapte de limbă; să învețe utilizarea dicționarului; să diferențieze informațiile de bază de cele de detaliu; să

caute informații despre un anumit fapt de limbă; să descopere eventualele greșeli strecurate într-un text tehnoredactat și să le corecteze; să construiască sau să rezolve teste de evaluare etc.

Instruirea asistată de calculator (I.A.C.) este o metodă didactică care valorifică principiile de modelare și analiză cibernetică a activității de instruire în contextul noilor tehnologii informaționale și comunicaționale, caracteristice societății de tip postindustrial. I.A.C. presupune utilizarea calculatorului/computerului în procesul de învățământ. Pentru utilizarea acestei metode este necesară prezența unui program de instruire, care este un produs pedagogic, urmând a fi transpus într-un program pe computer, acesta fiind un produs informatic. De asemenea, se impune dotarea școlilor cu suficiente computere pentru ca această metodă să fie aplicabilă. Aplicarea instruirii asistate de calculator în practica școlară implică respectarea unor cerințe și asigurarea unor condiții favorabile, ca:

- adaptarea educației la necesitățile actuale și de perspectivă ale societății;
- îmbogățirea și modernizarea permanentă a sistemului metodelor de instruire,
- eliminarea decalajului existent între domeniile cunoașterii și școală;
- informatizarea progresivă și accelerată a diferitelor sectoare ale vieții socioeconomice;
- realizarea de progrese în domeniul informaticii, al calculatoarelor și al tehnologiilor de comunicare.

Prin intermediul calculatorului pot fi oferite elevilor modelări, vizualizări, justificări și ilustrări ale conceptelor abstracte, ilustrări ale unor procese și fenomene care nu pot fi observate sau pot fi greu observate din diferite motive. Se recomandă folosirea calculatorului în acele momente ale predării-învățării pe care profesorul nu le poate realiza decât parțial în condițiile unei lecții obișnuite: simularea unor fenomene în mișcare prin imagini animate, suplinirea unor demonstrații experimentale, crearea unor situații-problemă cu valoare stimulativă pentru elevi, îmbunătățirea conexiunii inverse, desfășurarea unor activități diferențiate etc. [14].

În concluzie am putea menționa următoarele: la fiecare nivel al învățământului, studiul lexicului i se acordă interes, dar nu beneficiază încă de importanța care i se cuvine. Având în vedere implicarea profesorului în optimizarea comunicării elevilor, acesta va urmări ca elevii să stăpânească bine, în primul rând, cuvintele absolut necesare pentru comunicarea cotidiană. Eficiența comunicării și atingerea obiectivului comunicării depinde, în mare măsură, de vocabularul bogat al discipolului și de capacitatea acestuia de a utiliza corect cuvintele.

Bibliografie

1. Crăciun, C. Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și licee. Deva: Emia, 2007.
2. Iordan, I., Robu, Vl. Limba română contemporană. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1972.
3. Limba și literatura română. Curriculum pentru clasele a V-a – a IX-a. Chișinău: Știința, 2010.

4. Slama Cazacu, T. Contribuie școala la însușirea regulilor de comunicare corectă? În: Revista de pedagogie, 1976, nr. 7, pp.44-49.
5. Șchiopu, C. Metodica predării literaturii române. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2009.
6. Șeptelici, Al. Ghid metodologic. Chișinău, 2009.
7. <https://abcdidactic.net/2016/01/09/top-2-1-importanta-studierii-limbii-romane-nr-16iulie-2012/>
8. http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2404/DidacticaLimbiiLiteraturiiRomane_1-SuportCurs-Vol_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
9. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/283-287_4.pdf
10. <https://ik-ptz.ru/ro/exam-tests---2014-for-physics/ponyatie-o-leksikologii-leksika-ogranichennoi-sfery-upotrebleniya.html>
11. https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_și_lit_romana_sc_nat_gimnaziu.pdf
12. <https://ro.scribd.com/doc/222011615/Metodica-Pred-Rii-Limbii-i-Lt-Rom-Ne-Doc>
13. <https://ru.scribd.com/doc/315446185/Suport-Curs-Metodica-Predarii-Limbii-Si-Literaturii-Romane>
14. <https://www.digitaliada.ro>

TEXTUL LIRIC – ÎNTRE TRADIȚIE ȘI MODERNITATE

Iuliana IANCU, profesor de limba și literatura română, gradul didactic I,
Liceul Tehnologic de industrie alimentară „Terezianum”, Sibiu (România)

Rezumat. *Cercetarea de față nu își propune re-interpretarea unor aspecte deja mult comentate, ci pur și simplu identificarea unor alte posibilități de receptare a poeziei bacoviene utilizând metode moderne, activ-participative, de predare-învățare. Dată fiind tema lucrării și caracterul ei preponderent aplicativ, aceasta va insista asupra unor texte poetice considerate reprezentative, arte poetice selectate din manualele școlare alternative.*

Abstract. *The present research does not aim at re-interpreting aspects already much commented on, but simply at identifying other possibilities for receiving bacovian poetry using modern, active-participatory, teaching-learning methods. Given the theme of the paper and its predominantly applicative nature, it will insist on poetic texts considered representatives, poetic arts selected from alternative textbooks.*

Cuvinte-cheie: *lectură, aspecte metodologice, poezie, analiză, receptare.*

Keywords: *reading, methodological aspects, poetry, analysis, reception.*

Introducere

Lucrarea pornește de la prezentarea aspectelor metodologice privind studierea limbii și literaturii române în școală, marcând rolul decisiv al lecturii, necesitatea înțelegerii și aplicării elementelor de compoziție specifice textului poetic, precizarea nivelurilor textului liric, a limbajului, a expresivității și a muzicalității creației bacoviene, a imaginarului poetic simbolist. După prezentarea teoretică a modalităților de abordare a textului liric în școală, urmează o descriere a creației bacoviene în contextul liricii interbelice, deoarece Bacovia este un poet asociat în general simbolismului românesc, dar trece prin creația sa complexă dincolo de clasificările categorice într-o unică formulă lirică.

Disciplina *Limba și literatura română* impune, în contextul școlii românești actuale, necesită găsirea acelor modalități de a o face mai atractivă pentru elevii de astăzi. În didactica de specialitate, se discută tot mai des despre profesorii de lectură, al căror scop primordial este tocmai acela de a sădi și mai ales de a păstra interesul elevilor pentru citit. Într-adevăr, demersul educațional evidențiază rolul suprem al profesorului care, utilizând strategii didactice interactive, trebuie să reușească a forma cititori.

Literatura română urmărește dezvoltarea interesului elevilor pentru lectura textelor literare, modelarea gustului lor estetic, realizarea unui orizont cultural format din cât mai multe cunoștințe. Formarea de competențe presupune așezarea elevului în centrul activității didactice și presupune atât o competență de comunicare, cât și o competență culturală ale elevului. În clasele liceale, elevii devin tot mai conștienți de specificul literaturii, de influența și farmecul pe care le pot exercita asupra cititorului.

Dintr-o altă perspectivă, literatura stimulează și dezvoltă capacitatea elevului de a fi creativ, de a argumenta un anumit punct de vedere. Textele lirice scrise de Bacovia oferă elevilor posibilitatea de a-și dezvolta gândirea critică, prin evidențierea unui univers poetic straniu, citadin, care ilustrează o nouă sensibilitate artistică, marcată de spleen, conturând noi și imaginare spații poetice, simbolice. De asemenea, trebuie recunoscută dificultatea receptării operei acestui scriitor, dificultate ce constă în a surprinde noutatea tematică și stilistică, calitatea limbajului poetic, dincolo de care se află un subiect liric neliniștit, contradictoriu, ce resimte dureros absurdul și deruta existenței. Prin selectarea și aplicarea unor metode active de predare, textul poetic va deveni mult mai accesibil elevilor, mai atractiv și chiar mai ușor descifrabil. Cu certitudine, este important modul în care profesorul de limba și literatura română reușește să suscite și să mențină interesul elevilor pentru receptarea poeziei bacoviene în spațiul literar simbolist și interbelic.

Textul liric – spațiu al căutării sensurilor

Ca sursă principală de cunoaștere, lectura cu scopuri (in)formative este partea cea mai importantă din cadrul orelor de literatură. Elevul care citește devine un partener activ în actul lecturii, formându-și capacități critice și reflexive, stimulându-și creativitatea și dezvoltându-și emoțiile. Literatura nu mai poate fi percepută ca un obiect al cunoașterii, ci ca un mediator al acesteia, un domeniu al memoriei culturale. În zilele noastre, lectura nu mai este o formă pasivă de receptare, este un proces ce implică mai mulți factori: textul, autorul, contextul, cititorul, extinzându-se dincolo de granițele literaturii. De aceea, scenariile didactice trebuie centrate pe elevul-cititor și pe elementele implicate de actul lecturii. Prin urmare, structurile la nivel textual se diversifică iar elevii trebuie să descopere, prin actul lecturii, sensurile textelor.

Astfel, se trece de la un demers centrat pe text și pe evidențierea elementelor sale integratoare la unul focalizat pe lector și pe învățarea unor strategii de lectură și de interpretare, care să-l transforme într-un cititor avizat: „noua orientare este, în întregul său, expresia spiritului timpului, manifestat prin insistența, devenită aproape obsesivă, asupra momentului lecturii, al interpretării, al colaborării sau cooperării receptorului” [1, p. 130]. Lectura înseamnă edificiu, construit cu ajutorul semnificațiilor textului, pe care elevul le descoperă sub îndrumarea atentă a unui profesor de literatură competent. Prin utilizarea unor strategii didactice moderne, profesorul de limba și literatura română trebuie să sporească interesul elevilor pentru lectură, să dezvolte capacitatea acestora de a comunica liber, de a-și exprima, într-un mod argumentat, un punct de vedere. Deci, metodele activ-participative stimulează creativitatea și gândirea critică a elevilor.

Din perspectiva didacticii, problematica textului poate fi evidențiată în funcție de scopurile formative și de accesibilitate ale acestuia. Valoarea formativă este conferită și de prestigiul scriitorului în cadrul literaturii naționale și universale. Textul trebuie să transmită un mesaj, cu un anumit grad de accesibilitate, dar perceptibil de către elevi, iar tematica și problematica operelor

studiate trebuie să se înscrie în sfera de preocupare a acestora. Se consideră că textele narative sunt mai accesibile decât cele lirice, pentru că pot fi povestite, de cele mai multe ori conțin subiecte atractive pentru elev, pe când liricul impune asimilarea unor cunoștințe din teoria literaturii.

Profesorul trebuie să elaboreze strategii prin care să implice elevii în procesul de analiză a textului liric, amplificând încrederea acestora în forțele proprii. Se fundamentează *competența lecturală* a elevilor, deoarece aceștia devin cititori capabili să sesizeze atât structura formală, cât și cea de adâncime ale textelor studiate. În actul lecturii, cititorul, în cazul nostru elevul, angajează structuri de tip cognitiv și afectiv, cunoștințe despre lume și limbă, tot felul de procese de integrare, de elaborare și metacognitive. Atitudinea față de lectură trebuie să fie deschisă, trebuie modelată, fiind unul dintre obiectivele fundamentale ce trebuie atins în cadrul orei de literatură.

Lectura antrenează mai multe operații de descifrare a textului literar: stabilirea motivelor cheie care intră într-un anumit raport, delimitarea câmpurilor semantice, evoluția seriilor de semnificație, analiza pe nivelurile limbii, a compoziției, prin relevarea tehnicii și viziunii poetice, evidențierea relațiilor intertextuale și integrarea într-o formulă potrivită universului scriitorului. Tocmai de aceea, activitățile de asimilare de cunoștințe, cele de învățare și exersare a unor strategii pe secvențe de text trebuie alternate cu activități de practică a lecturii, prin care se armonizează gânduri și sentimente, trăire și cunoaștere, dezvoltându-se competența lecturală.

Lectura textul poetic – act de comunicare

Textul poate indica o serie de caracteristici ale obiectelor lingvistice, care se regăsesc întotdeauna sub o formă scrisă, sunt legate de o anumită intenție de exprimare, cu o lungime variabilă și fără un conținut specific. În ceea ce privește conținutul, textul poate fi literar (epic, liric sau dramatic), prescriptiv (prospect, instrucțiuni de utilizare, rețetă culinară) sau administrativ-juridic (decret, ordonanță, hotărâre judecătorească). Orice text este supus celui care îl redactează, celui căruia îi este destinat, conținutului care se cere exprimat, scopului cu care este redactat, fiind un enunț scris, cu o lungime ce poate varia de la un cuvânt la fraze, fără o structură lingvistică bine precizată, formă a unei intenții de exprimare.

Obiectivul principal al studierii literaturii române în școală este interiorizarea de către elevi a valorilor domeniului culturii naționale, preluând de la istoria literaturii române un complex de valori. Sunt introduși în programele școlare scriitori de o importanță mai mare sau mai mică și opere ce marchează o etapă în evoluția scrisului românesc. Tot istoria literaturii oferă periodizările, clasificările în funcție de momente și direcții semnificative, fără a se subordona întru totul logicii științei. Literatura română nu poate fi percepută ca un simplu compendiu de istorie literară, ci un factor eficient de educație și de formare a gustului estetic, de dezvoltare a simțului artistic, a spiritului critic.

Prin studierea textului liric în liceu, elevii nu trebuie puși față în față cu o multitudine de informații, ei trebuie învățați să prețuiască literatura, să le oferim repere de interpretare și chei de lectură, criteriile de selecție, înțelegere și apreciere ale operelor lirice. Selecția textelor lirice se realizează în funcție de criteriul accesibilității, al adecvării la caracteristicile vârstei elevilor, la interesele lor intelectuale, la puterea lor de înțelegere și al caracterului reprezentativ al scrierii respective atât pentru creația scriitorului în general, cât și pentru literatura română și cea universală. Profesorul de literatură trebuie să stimuleze spiritul critic al elevilor săi, devenindu-le un adevărat ghid înzestrat cu imaginație, sensibilitate și disponibilitate pentru actul comunicării umane. Constantin Parfene afirmă că lecția de literatură poate deveni *un act de creație*, nu numai sub aspect pedagogic, ci și sub aspect literar. Textul liric trebuie să producă sens, să conducă la apariția spontană a emoției, a dimensiunii estetice, deoarece propune un discurs în care este important *cum se spune*, modul cum se transmite ceea ce simte, trăiește și gândește creatorul, ce oferă prin cuvinte un spectacol de lumi ficționale.

Modalități de receptare a textului liric

Textul liric formează prin cuvinte o lume nouă, lumea textului, diferită de cea a realității sau o copie a acesteia, la care poetul ne invită ca la un spectacol, pe care lectorul trebuie să fie capabil a-l interpreta, a-i găsi sensurile ascunse în *modalitățile spunerii*. Studiul acestui tip de text se realizează cu ajutorul unor cunoștințe de teorie literară, al unor strategii coerente de lectură ce vor începe cu evidențierea modalităților spunerii. Analiza se va continua cu surprinderea substanței textului liric, prin detalieri și nuanțări. În cazul textului poetic, trebuie abordate mai întâi aspectele formale (rimă, ritm, strofe, structuri sintactice), apoi cele care conturează sensurile textului.

Dacă în cazul textelor epice sau dramatice, substanța operei poate fi realizată prin idei principale, rezumat sau povestire, în cazul liricului, acestea sunt eliminate iar comentariul înseamnă multiplicarea și nuanțarea semnificațiilor textului. Asimilarea unor cunoștințe de teoria literaturii reprezintă o parte esențială în demersul de receptare a textului liric în școală. În cadrul lecției de literatură, receptarea textului liric se poate realiza prin forme precum: activitatea independentă (contactul cu textul literar) individuală și pe echipe, consultațiile individuale și colective, cercurile literare și artistice, excursiile sau vizitele pe teme literare.

Constantin Parfene precizează existența mai multor tipuri de lecții: de comentare a unei opere, de prezentare generală a activității creatoare a unui scriitor, de caracterizare generală a unei opere/perioade/curent literar, de recapitulare cu privire la creația unui scriitor, de însușire a unor noțiuni de teorie literară, lecția-seminar/dezbatere și de verificare a lecturilor suplimentare ale elevilor. Pentru receptarea textului liric se impune următorul algoritm didactic: identificarea structurilor cheie și a recurenței lor, surprinderea semnificațiilor imaginilor poetice, a conexiunilor dintre grupurile imagistice, a substanței poetice și a sentimentelor exprimate. Elevii trebuie să

stăpânească noțiuni solide de teorie și critică literară astfel încât să înțeleagă structura operei literare și elementele ei componente, ei trebuie să fie capabili să-și exprime impresiile de lectură și să-și argumenteze interpretările personale. Este important contactul direct cu textul literar iar prin conversație euristică trebuie identificate elementele specifice, apoi prin folosirea metodei învățarea prin descoperire elevii vor fi antrenați în procesul de cunoaștere și de interpretare a textului poetic.

J. Beach și J. Marshall considerau că orice demers didactic, în cadrul orelor de literatură, trebuie să se bazeze pe analiza prozodiei, în cazul textelor lirice, precedate de exerciții de lectură repetată și ritmată corect, lectură ce poate fi realizată nu numai individual, ci și în perechi sau în grupe mari. Elevii pot recunoaște, înțelege și asimila diferitele tipuri de tropi prin jocuri și exerciții de redactare. Pentru a interpreta corect un text liric, este esențială relectura acestuia, nu doar în vederea accesibilității, ci și pentru înțelegerea lui: prima lectură determină reacții de ordin afectiv, evidențiază elementele formale specifice textului dat spre interpretare, dar lectura trebuie să confere sens imaginilor care îl compun.

Relectura înseamnă o privire interpretativă asupra textului care surprinde conexiunile reperabile la nivelul textului, atât aspectele de suprafață, cât și cele de adâncime, evidențiind corespondențele între unele elemente ale textului și problematica întregului univers poetic. În procesul de receptare a textului liric, demersul didactic trebuie orientat dinspre structura de suprafață a textului spre semnificațiile acestuia. Poezia așază cititorul față în față cu o multitudine de elemente specifice fiecărui nivel al limbii, adesea ușor de perceput, dar dificil de interpretat, de a construi un sens prin corelarea diferitelor imagini și structuri ce impun de la început formula de regrupare a semnelor.

În cazul studiului textului liric, acesta trebuie abordat sub două forme fundamentale: comprehensiunea și interpretarea. Etapa comprehensiunii cuprinde primele acte de lectură și activități precum: evidențierea secvențelor, a imaginilor ce formează discursul liric și deschiderea lecției prin reconstituirea câmpurilor semantice, a temei, a ideii poetice, a structurii formale. Etapa interpretării prezintă secvențe care surprind semnificațiile textului, seriile de echivalențe, cărora li se oferă sens: repetarea unor sunete/grupuri ritmice, echivalențele dintre versuri și construcțiile gramaticale sau între termeni din câmpuri semantice diferite. Demersul presupune trecerea de la textul liric citit/privit și auzit la sensurile acestuia, fiind adecvat specificului receptării: planul conținutului nu poate fi separat de cel al expresiei.

O lecție activă de literatură nu se reduce la elevii care au stat tot timpul cu mâna pe sus întrucât activismul pedagogic nu trebuie confundat cu agitația inutilă. O strategie activă pe care să o folosești în timpul orei de literatură este aceea care îl determină pe elev să *învețe făcând*, în funcție de obiectivul urmărit și de natura sarcinii de învățare. Lecțiile în care elevul doar ascultă, devenind un lector pasiv, deci bazate exclusiv pe o prelegere anostă, sunt deja anacronice.

Învățarea literaturii semnifică participarea intensă a elevului pentru înțelegere, analiză aprofundată, creație, spirit critic riguros, simț estetic. Nu e recomandabilă utilizarea în exces a unei strategii sau a alteia în predarea literaturii în școală, ci combinarea lor într-un mod eficient, întrucât lecțiile de literatură ar trebui să-i determine pe elevi să se implice activ. În didactica modernă, profesorul nu mai poate fi perceput doar ca emitent al informațiilor sau ghid absolut pentru elevi, ci partener și organizator al unor activități necesare învățării pentru fiecare elev în parte. Astfel, din simplu obiect al procesului de educație, elevul devine treptat un participant activ și profund interesat de conturarea și dezvoltarea propriei personalități.

Deși în învățământul liceal, accentul cade pe studiul literaturii, aceasta nu se poate realiza fără a cunoaște problemele specifice limbii: fonetică, vocabular, morfologie, sintaxă, deoarece analiza textului literar trebuie să fie completă și complexă. Profesorul trebuie să aibă acces la sufletele elevilor pe care să le îndrume cu delicatețe spre frumos, spre ceea ce ar trebui să reprezinte literatura pentru existența fiecăruia dintre ei. Pătrunderea în tainele textului literar trebuie să se oprească mai întâi asupra particularităților stilistice, dar un loc important îl va ocupa întotdeauna lectura expresivă și exercițiile de activitate independentă ce evidențiază gândirea, personalitatea, imaginația, creativitatea, bucuria elevilor că au înțeles și că pot emite judecăți de valoare cu privire la operele literare studiate. Predarea literaturii în școală presupune contactul cu manualul, cu opera literară propriu-zisă, întrucât elevul trebuie determinat să gândească, să-și exprime punctul de vedere, să-și definească emoțiile, să precizeze impresiile sale de lectură, pe care să le argumenteze. Astfel, se va forma simțul critic al elevilor, ce învață să citească altfel textul literar și să-l aprecieze cu justețe.

Analiza textului literar devine treptat o activitate în care elevul se implică activ iar viziunea acestuia din urmă este adesea uimitoare pentru profesorul care va elimina șabloanele din interpretarea unui text literar, va limita emiterea unor judecăți de valoare pe care elevii trebuie să le repete întocmai. O lecție de literatură reușită presupune înțelegerea operei literare, fără detalieri inutile în comentarea ei, utilizarea succintă a portretului biografic sau psihologic al scriitorului, trasarea subiectului operei (epice sau dramatice) sau a particularităților specifice textului liric (tip de lirism, teme lirice majore, moduri de manifestare), evidențierea locului operei studiate în contextul literaturii române sau chiar universale. Apropiati de literatură, nu doar în vederea promovării diferitelor examene sau altor probe de verificare, elevii devin conștienți de achizițiile pe care le facilitează literatura în privința esteticului și eticului, de importanța identității naționale, de valorile care trebuie apărute, răspândite și dezvoltate.

Concluzii

În cadrul procesului de învățământ, limba și literatura română este o disciplină caracterizată prin dinamism și complexitate, ocupând un loc central mai ales prin modul în care își structurează conținuturile. Disciplina conține două subdomenii: limba și literatura. Pe de o parte, limba română

este limba oficială a statului român, se identifică cu existența poporului român, pe care elevii trebuie să și-o însușească în mod corect, în vederea dezvoltării gândirii, a vieții și a sensibilității. Pe de altă parte, literatura vizează direct sensibilitatea elevilor prin cunoștințe, idei, sentimente transmise cu scopul modelării atitudinilor și comportamentelor umane.

Perechea limbă-literatură presupune atât cunoștințe despre limba română, cât și cunoștințe despre literatură și practici literare. Limba română trebuie să fie învățată din imperative sociale, economice, politice, culturale, cu scopul integrării în societate, ca parte a procesului de dezvoltare a conștiinței și de cultivare a relațiilor interumane pe diferite domenii de activitate. Literatura română oferă modele de artă literară pentru atingerea obiectivelor educativ-formative ale învățământului românesc, prin prisma sensibilizării elevilor. Astfel, se poate afirma că dependența capacităților de o anumită structură genetică preexistentă este pertinentă, în timp ce performanțele reprezintă tot ceea ce aduce benefic exersarea la nivel educativ a capacităților psihice pe care le include.

Bibliografie

1. Pamfil, A. Limba și literatura română în școală. Structuri didactice deschise. Editura „Paralela 45”, 2006. 324 p.
2. Parfene, C. (coordonator). Aspecte teoretice și experimentale în studiul literaturii în școală. Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2000. 231 p.
3. Parfene, C. Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ. Polirom, 1999. 210 p.

CURRICULUM DISCIPLINAR *NORMA ȘI PRACTICA LINGVISTICĂ* - PRODUS DIN PRACTICA EDUCAȚIONALĂ

Adela LEBEDIUC, profesor de limbă și literatură română, grad didactic II, CEITI

Rezumat. În acest articol vă prezentăm Curriculum-ul pentru disciplina opțională *Norma și practica lingvistică*. Factorii educaționali care au condus la dezvoltarea curriculumului se referă la modernizarea educației. Acest curriculum prevede ca subiectul să ofere studenților o serie de cunoștințe, cu referire la conceptul de normă fonetică, semantică, gramatică, utilizare, un număr sporit de activități practice, menite să formeze abilități de comunicare, iar cursul va fi un pas înainte în direcția formării și creșterii profesionale a studenților.

Abstract. In this article we present the Curriculum for the optional subject *Norma and linguistic practice*. The educational factors that led to the development of the curriculum refer to the modernization of education. This curriculum provides the subject to provide students with a series of knowledge, with reference to the concept of phonetic norm, semantic, grammar, use, an increased number of practical activities, designed to train communication skills, and the course will be a step forward in the direction of training and professional growth of students.

Cuvinte-cheie: curriculum, normă de limbă, comunicare, competență, unitate de învățare.

Keywords: curriculum, language norm, communication, competence, learning unit.

În articolul dat ne propunem să prezentăm Curriculum la disciplina *Norma și practica lingvistică*, ce poate fi utilizat ca produs în cadrul procesului de atestare a cadrelor didactice din învățământul profesional tehnic.

Importanța și necesitatea studierii acestui curs, inclusiv de elaborare a curriculumului, rezidă din faptul că învățământul formativ are ca imperativ și dobândirea unui stil intelectual propriu de comunicare, convergent unor perspective diverse de interpretare a textelor literare și de realizare a actelor de vorbire orală și scrisă. Prin urmare, factorii educaționali care au condus la elaborarea Curriculumului la disciplina *Norma și practica lingvistică* se referă la modernizarea învățământului și racordarea științelor educației la principiile comunității mondiale ale educației și comunicării interculturale.

Utilizarea limbii reprezintă o carte de vizită pentru orice vorbitor. Scopul studierii acestei discipline urmărește însușirea normelor lingvistice și formarea abilităților de exprimare corectă, evitarea celor mai frecvente greșeli de limbă utilizate de vorbitorii limbii române.

Curriculum la *Norma și practica lingvistică* prevede ca disciplina să pună la dispoziția elevilor o serie de cunoștințe, cu referire la conceptul de normă fonetică, lexico-semantică, gramaticală, uz, un număr sporit de activități practice, având menirea de a forma abilitățile de comunicare.

Cursul își propune să-i învețe pe elevi să vorbească și să scrie corect, logic, coerent, prin intermediul explicării, exemplificării, exersării. În același timp, cursul respectiv, presupune a fi un suport substanțial pentru studierea altor discipline, punctul tangențial fiind comunicarea didactică.

Disciplina oferă elevilor cunoștințe de bază privind normele limbii române și cele mai frecvente abateri caracteristice limbii actuale. Astfel se va demonstra că normele limbii se schimbă în timp, iar

modificările normelor este un factor intern de evoluție a ei, prin accentuarea și recunoașterea drept corecte a unor foste abateri.

În procesul de elaborare a Curriculumului la *Norma și practica lingvistică* s-a ținut cont de prevederile *Cadrului de referință al Curriculumului pentru învățământul profesional tehnic*, ce reprezintă un document de politică educațională, care stabilește structura și procedurile de elaborare și implementare a curriculumului pentru învățământul profesional tehnic. Totodată, *Cadrul de referință* sugerează modul generic de interacțiune dintre sistemul curriculumului și celelalte componente ale sistemului și procesului de învățământ: instruire, evaluare, management educațional, formarea cadrelor didactice [1, p. 5].

Curriculumului, elaborat conform *Cadrului de referință* și a *Ghidului practic de elaborare a curriculumului pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar*, are următoarea structură: Preliminarii, Motivația, utilitatea disciplinei pentru dezvoltarea profesională, Competențele profesionale specifice disciplinei, Administrarea disciplinei, Unități de învățare, Repartizarea orientativă a orelor pe unități de învățare, Studiul individual ghidat de profesor, Lucrările practice recomandate, Sugestii metodologice, Sugestii de evaluare a competențelor profesionale, Resursele necesare pentru desfășurarea procesului de studiu, Resursele didactice recomandate elevilor.

Competența de comunicare în limba română ca limbă de instruire se regăsește în formula – competența de comunicare corect, coerent și argumentat în limba română, în situații reale ale vieții – și este susținută de componentele specifice ale altor materii, care își propun să formeze competența de a comunica într-un limbaj specific domeniului.

Pentru domeniul *Norma și practica lingvistică* se propun următoarele **competențe specifice**:

CS1. Aplicarea normei ortografice, ortoepice, semantice, gramaticale, punctuaționale, stilistice a limbii române literare în diverse situații de comunicare orală și scrisă.

CS2. Explicarea faptelor de limbă atestate în comunicarea orală și scrisă.

CS3. Recunoașterea raportului dintre normă și abatere lingvistică.

CS4. Producerea personalizată a actelor de vorbire, a textelor argumentative, reflexive și metaliterare.

CS5. Analiza lingvistică a textului literar și nonliterar.

În scopul realizării unui învățământ orientat spre formarea și dezvoltarea competențelor, materiile de studiu sunt organizate pe trei unități de învățare:

1. Norme ortografice, ortoepice și de punctuație;
2. Norme gramaticale;
3. Norme lexico–semantice.

Fiecare unitate de învățare conține în mod explicit rezultatele așteptate ale învățării, formulate în termeni de unități de competență, și unități de conținut necesare pentru atingerea rezultatelor în cauză.

Disciplina *Norma și practica lingvistică* are un pronunțat caracter aplicativ, de aceea presupune accentuarea dimensiunii acționale în formarea personalității elevului.

Ținând cont de aceste aspecte recomandăm unele metode, procedee și tehnici didactice, utilizate în cadrul predării - învățării normelor lingvistice, care vor fi selectate de către profesor, ținându-se cont de specificul fiecărei teme, de contingentul de elevi, de etapele lecției.

Astfel la etapa *Evocare* se recomandă următoarele strategii didactice: brainstorming, freewriting, discuție dirijată, SINELG, știu/vreau să știu/am învățat etc.

La următoarea etapă – *Realizarea sensului* - se propun tehnicile și metodele: explicație, demonstrație, exemplificare, studiu de caz, problematizare, lucrul în grup, conversație euristică, învățare prin descoperire, mozaic, etc.

La momentul *Reflecție*: maraton de scriere, text argumentativ, P.R.E.S., interogare frontală, joc de rol, comentariu, redactare reciprocă etc. Acestea se vor folosi în cadrul orelor destinate contactului direct cu elevii, dar și a studiului individual (ce va prezenta abilitățile elevilor de a se documenta, de a procesa informația, de a o expune corect, de a compara, analiza diverse fenomene, de a argumenta, a formula concluzii etc).

Procesul didactic poate fi organizat eficient doar în prezența celor 3 componente fundamentale: *Predare/Învățare/Evaluare*, iar interdependența acestei triade este incontestabilă. Astfel, evaluarea se realizează în mod curent, periodic și final, la fiecare etapă propunându-se și soluții de remediere a situației, cursul finalizând cu examen, care poate fi desfășurat atât cu prezență fizică (în sălile de clasă), cât și online, pe platforma Moodle (test generat din banca de itemi).

Cursul *Norma și practica lingvistică* oferă elevilor cunoștințe în vederea însușirii teoriei și practicii lingvistice, le deschide noi oportunități atât pentru continuarea studiilor, în vederea unei cariere, cât și pentru desfășurarea unei activități profesionale performante în mediul socioeconomic din Republica Moldova. Pe lângă multiplele informații din domeniul lingvisticii și comunicării organizaționale, programul are drept rezultat înzestrarea elevilor cu abilități de comunicare și întocmire a actelor oficiale, analiză, comparație, proiectare.

În concluzie putem menționa că indiferent de domeniul profesional ales, comunicarea este fundamentul umanității, prin care o instituție, o întreprindere, societatea în ansamblul ei – se construiesc și se mențin, traversând numeroase procese și rețele de comunicare; iar cursul menționat va constitui un pas înainte în direcția formării și creșterii profesionale și a culturii generale a elevilor.

Bibliografie

1. *Cadrul de referință al Curriculumului pentru învățământul profesional tehnic*, aprobat prin ordinul Ministrului Educației nr. 1128 din 26 noiembrie 2015. Chișinău, 2015. 36 p.
2. *Ghid practic de elaborare a curriculumului pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar*, aprobat prin ordinul ME nr. 296 din 21.04.2016, Chișinău, 2016. 84 p.
3. Lebediuc, A. Curriculumul disciplinar F. 03. L. 005 Norma și practica lingvistică. CEITI. Chișinău, 2020. 14 p.

DIMENSIUNI SEMIOTICE ALE TOPONIMELOR ÎN OPERA LITERARĂ

Lidia LUPAȘCU, doctorandă UST

Liceul Teoretic „Măgdăcești”, prof. de limba și literatura română, grad didactic I

Rezumat. *Toponimul, ca semn, determină posibilitățile de interpretare a denotației și conotației, a efectului de sens ca interpretant, efect al relației semnului cu referința. O dimensiune importantă a realității și a textului literar este timpul și spațiul operei. Toponimia reprezintă o bogată și prețioasă sursă de studiere și cunoaștere a culturii și istoriei poporului. În toponimie și-au găsit reflectare momente importante din viața materială și spirituală a oamenilor: ocupațiile, obiceiurile, credința. Spațiul se definește prin repere istorico-sociale și poate fi: cu localizare precisă sau nedeterminată; real sau imaginar, deschis sau închis. Spațiul este reprezentat de totalitatea locurilor în care se desfășoară acțiunea.*

Abstract. *The toponym, as a sign, determines the possibilities of interpreting the denotation and connotation, of the effect of meaning as an interpreter, effect of the relation of the sign with the reference. An important dimension of reality and literary text is the time and space of the work. Toponymy is a rich and valuable area of study and knowledge of the culture and history of the people. In toponymy, they found important moments in people's material and spiritual life: occupations, habits, faith. The space is defined by historical and social landmarks and can be: with precise or indeterminate location; real or imaginary, open or closed. The space is represented by all the places where the action takes place.*

Cuvinte-cheie: *semiotică, cronotop, toponimie, spațiu, semn.*

Keywords: *semiotics, chronotope, toponymy, space, sign.*

Introducere

F. de Saussure, care și-a consacrat viața studierii limbii, a plecat de la principiul că limba nu este singurul sistem de semne ce exprimă idei pentru a comunica. El a conceput semiologia ca pe o știință generală a semnelor, ce trebuie inventată și în cadrul căreia lingvistica, studiul sistematic al limbii ar sta pe primul loc. Cercetările lingvistice, în special, cercetările onomastice, dar și teoriile semnului din semiotică, teoriile actelor de vorbire din pragmatică, demonstrează că funcționarea numelui propriu este rezultatul alegerii și combinării semnelor în acte de comunicare individuale sau colective. Acest punct de pornire, al teoriei saussuriane a semnului lingvistic, se bazează pe izomorfismul dintre forma și conținutul semnului. Mi-am propus să comentez toponimul ca semn, determinând posibilitățile de interpretare a denotației și conotației, a efectului de sens ca interpretant, efect al relației semnului cu referința. Conform studiilor lui Coșeriu, ideea de limbă în funcțiune este acolo unde numele propriu își dovedește cu adevărat valoarea de semn specific.

Opera literară este un obiect al experienței de lectură. Ea este o construcție obiectivă, autosuficientă care se revelează prin lectură. Autorul unei opere epice și dramatice este creatorul personajelor, al naratorului/naratorilor, al subiectului, al acțiunii, al conflictelor. Cititorul nu poate

pătrunde pe deplin în sensul poveștii sau romanului, dacă în descrierea acestei lumi nu sunt suficiente detalii.

Toponimia-sursă de studiere a culturii și istoriei

O dimensiune importantă a realității și a textului literar este timpul și spațiul operei. „Timpul și spațiul sunt noțiuni ce angajează ființa într-o căutare permanentă de răspunsuri la eternele probleme”.[2, p. 95]. Un concept studiat încă de Aristotel *este cronotopul* – conexiunea dintre relațiile temporale și spațiale asimilate într-un mod artistic în literatură, legătura dintre *timp* și *spațiu*. Spațiul se definește prin repere istorico-sociale și poate fi cu *localizare precisă*: Grădina de la Copou, Lancrăm, strada Antim, „La noi, la Viișoara”, „La mormântul lui Aron Pumnul”, Humulești sau *nedeterminată*: „Groapa”, „Un port la răsărit”, frontul din Rusia, peste mări și țări, într-o împărăție; *real*: Iași, București, Ținutul Vasluiului sau *imaginar*: Celălalt țărâm, celălalt ținut; *deschis*: Câmpia Sorocii, Vâlceaua haiducului, Ciutura, în vie sau *închis*: camera de lucru, biserică, castel. Spațiul narativ *deschis* se asociază cu dorința de evadare, aventură, libertate, sau dimpotrivă, cu sentimentul pierderii identității și *închis* semnifică securitate, protecție, dar și moarte, angoasă. Dar, spațiul nu poate fi separat de timp. Acestea sugerează mai curând coexistența unor moduri de viață proprii diferitelor niveluri de civilizație.

Spațiul este reprezentat de totalitatea locurilor în care se desfășoară acțiunea. „*Toponimia* sau *toponomastică* (din gr. *τόπος*, loc + *ὄνομα*, nume) este știința care se ocupă cu cercetarea numelor de locuri” [9]. Alți termeni care sugerează spațiul în operele literare conform dicționarului explicativ ar fi: „*oiconim* – cuvânt care denumește o așezare omenească” [10]. Acestea includ: *urbanonime* pentru orașe, aglomerări, sate, localități, locuințe, spații industriale și altele; *oikodomonime* – desemnează castele și palate, conace, restaurante și clădiri individuale de locuit și de lucru.

Toponimia reprezintă o bogată și prețioasă sursă de studiere și cunoaștere a culturii și istoriei poporului. În toponimie și-au găsit reflectare momente importante din viața materială și spirituală a oamenilor: ocupațiile, obiceiurile, credința. Numele topice păstrează amintirea unor persoane, evenimente și întâmplări demult petrecute. Sunt denumiri care pun în evidență fenomene, stări și etape în dezvoltarea unei limbi. La baza cercetării nomenclaturii topice se află particularitățile fizico-geografice și naturale ale unui teritoriu, specificul local al reliefului, florei și faunei.

Studiul numelor de localități nu a stat întotdeauna în atenția lingvisticii, iar în manualele școlare se abordează doar la clasificarea substantivelor și ortografierea acestora. Este adevărat că etimologia numelor proprii a preocupat pe lingviști, alteori și pe istorici și geografi, pentru informațiile pe care acestea le pot aduce în explicarea unor fapte de limbă sau a unor fenomene istorice ori geografice. „Primul aspect este natura numelor de localități: acestea au fost la origine nume comune care, prin schimbarea statutului lor lingvistic, au devenit nume proprii; în loc să denumească obiecte și clasele

în care acestea se încadrează, ajung să denumească un singur obiect, spre a-l distinge de toate celelalte din clasa respectivă, individualizându-l” [8, p. 13].

În lucrarea *Toponimia românească*, Iorgu Iordan precizează că „tot felul de momente din viața unei colectivități umane: istorice (în sens strict), sociale, economice, politice, psihologice își găsesc ecou, adesea prelungit, uneori permanent și definitiv, în toponimie” [5, p. 2].

Toponimia este destinată să confere obiectivitate discursului epic în romanul *Ion* de L. Rebreanu: Cârlibaba, Someș, Armadia, Jidovița. Celelalte trei toponime, Pădurea Domnească, Cișmeaua Mortului, Râpele Dracului, sunt folosite ca elemente cu valoare anticipativă; ele anunță în prima parte o dramă posibilă; ultimele două au rezonanță malefică – rezonanță care nu este obligatoriu să se actualizeze: picură veșnic apă din izvor răcoritoare: Ieșirea din sat se face sub semnul maleficului suspendat. Intrarea în sat este construită simbolic: crucea neîngrijită este sugestia unei comunități unde sentimentul religios este marginal sau actualizat numai cu ocazia evenimentelor tradiționale (nuntă, botez, înmormântare). Dimensiunea vizuală se concretizează în toponime: dinspre realitatea geografică, Cârlibaba, Jidovița spre realitatea ficțională, Pădurile Domnești, Cișmeaua Mortului, Râpele Dracului, Pripas.

Dacă *cronotopul*, conform filologului rus Mihail Bahtin, scoate în evidență conexiunea esențială a relațiilor spațiale cu temporale valorificate artistic, *proxemica* – definește legătura spațiului cu cealaltă categorie majoră a textului – *personajul*: Cornul lui Sas, Fântâna lui Albotă, Hanul lui Chirilă.

Moara cu noroc, nuvelă de I. Slavici, titlul căreia trimite la numele unui han de la răscruce de drumuri, are o semnificație întoarsă. Moara cu noroc este în realitate o moară fără noroc, este locul unde se macină vieți, nefericire și drame sufletești. Descrierea înfricoșătoarelor locuri ne sugerează ideea că Moara cu noroc este situată într-un loc nelocuit, care este spațiu al nelegiurii unde domnește legea celui mai tare. Toate personajele din nuvelă, în afară de bătrână și cei doi copii, mor.

Moara lui Călifar de Gala Galaction este o povestire cu structură narativă complexă, cu alternarea planurilor spațio-temporale, amintind de nuvela *Sărmanul Dionis* al lui Mihai Eminescu. Spațiul acțiunii este tipic pentru întâmplări ieșite din comun, situate la porțile irealului. În povestire mai sunt prezente și alte elemente ale toposului: *codrul* – bântuit de duhuri rele, nestrăbătut, *iazul* – enigmatic, cu apa încremenită ca gheața, „nu era iaz ca orișicare”.

Conform dicționarului, moara – invenție diavolească și sediu preferat al spiritelor de dincolo, de unde situarea morilor în oarecare depărtare de vatra satului. Acest străvechi instrument de măcinat, ambivalent, moara e locul unde sunt „ucise”, adică strivite semințele. De aici aspectul ei infernal, al locului unde sălășluiesc ființele demonice” [6, p. 182].

La hanul lui Mânjoală de I. L. Caragiale, este o nuvelă fantastică unde este reprezentat hanul ca un tărâm dominat de haos, în opoziție cu lumea exterioară, ale cărei reguli sunt cunoscute de personaj.

Pe parcursul călătoriei sale ireale, în cercul construit de personaj, hanul poate fi considerat un centru al răului. În momentul în care eroul pătrunde în interiorul acestui spațiu, devine captiv și trăiește cu iluzia că va pleca odată de aici.

În *Hanul Ancuței* de M. Sadoveanu spațiul are două dimensiuni: *spațiul exterior*: Moldova, un spațiu mioritic privilegiat în opera scriitorului moldovean. Este un simbol al abundenței, al securității și al libertății; *spațiul interior*: hanul, un veritabil suprapersonaj, este un loc situat la răscruce de drumuri și timpuri, fiind predestinat unor întâlniri revelatorii. În afară de funcția sa principală, aceea de a găzdui călătorii osteniți, hanul este un spațiu al ficțiunii deoarece fiecă călător devine un narator, un creator al unor universuri imaginare.

Imaginea unei persoane în literatură, plasate în anumite condiții de timp și spațiu, este capabilă să dobândească semnificații istorice. Mihail Bahtin nota că cronotopul romanului determină în mare măsură comportamentul personajelor. Spațiul determină o experiență fundamentală pentru identitatea subiectului. În plus, cronotopul este un indicator al afilierii operei literare.

Numele de locuri din basme sunt reflecții ale perioadei precreștine, reminiscențe ale totemismului și animismului – forme elementare de manifestare a religiosului. Ideea de bine și rău, benefic și malefic a fost ulterior împărtășită de creștinism și preluată prin înlocuirea termenilor cu sacru și profan. Dar Eliade afirma: „sacru este camuflat în profan, că nu există o limită clară între cele două noțiuni, deoarece unele spații profane, într-un anumit interval de timp, pot fi sacralizate prin rituri propițiatice [4, p. 19]: **Muntele** – simbol al supremației, „ca și în simbolica universală, muntele (dâmbul) nu reprezintă numai un loc al elevației și sediu al forțelor divine, ci și un mediu „acultural”, necosmetizat, unde sălășluiesc forțele malefice semnificând haosul” [1, p. 360]. **Pădurea** – simbol al spaimelor, pericolelor, rătăcirilor sau morții. Pădurea apare în mit sau în basm ca loc intermediar între lumea de aici și lumea de dincolo. E locul prin care se trece prin infern. Pădurea, pe care eroii din basm și legendă o străbat în călătoria lor inițiativă, e populată de monștri de tot felul, ea reprezintă natura preumană, neîmblânzită, simbolizând haosul” [6, p. 196]. **Răscruce**, răspântie – „cel care călătorește să nu treacă prin răspântia a două sau mai multe drumuri, pentru că este în pericol de a fi schilodit de duhurile rele; în răspântii se îngroapă tot felul de farmece, acolo se găsesc hâburile unor oale în care s-au făcut vrăji și cine calcă în ele, fără să fie atent cum pășește, poate fi betegit în fel și chip” [3, p. 101].

Câmpul toponimic este „un ansamblu denominativ, dezvoltat în jurul unui toponim de bază, cu rol de centru polarizator în seria toponimelor polarizante” [7, p. 229]. Admitem că un câmp toponimic este diferit de cel lexical, deoarece primul amintit se referă la valoarea numelor, la importanța socio-geografică realizată de nominatori. Astfel, câmpul toponimic polarizator se bazează pe diferențierea valorii numelor în condițiile contiguității obiectelor geografice corespunzătoare și nu pe opoziții lexicale. În schimb, câmpul toponimic diferențiator se compune pe baza acestor opoziții lexicale. Așa

cum universul nostru este structurat bipolar, sacru și profan, și toponimele din operele literare pot fi divizate în bune și rele:

❖ *Toponime cu conotație pozitivă*: Valea Fericirii, Raiul, Dumbrava minunată;

❖ *Toponime cu conotație negativă*: Valea Plângerii (*Tinerețe fără bătrânețe...*), Iadul, Tărâmul Celălalt;

❖ Numele care denumesc *oronime*, identificate, sunt grupate din punct de vedere semantic în funcție de ce arată:

• *însușiri*: Țară străină, „Împărăția apelor”, „Valea Frumoasei”;

• *stare climatică*: Munții Secetei, Câmpia Stearpă, Țara de dincolo de negură;

• *materie*: Orașul cu salcâmi, Pădurea de Aramă, Codri de aramă, Palate de cleștar, *Poveștile de la Bradu-strâmb*;

• *evenimente istorice*: Podul Basarab, Podul Înalt, Codrii Cosminului;

• *numele care sugerează termeni cromatici*: Dumbrava Roșie, Izvorul alb, Pădurea Neagră, Valea Albă;

• *termeni din sfera magicului*: Palatul fermecat, Râpele Dracului;

• *faună*: „Ostrovul lupilor”.

Topicele din basme, povestiri, romane se pot clasifica în: **nume reale** – cu un referent în realitate: Radna, Lipova, Arad, Viena din romanul *Mara* de I. Slavici; Măgura Tarcăului (sat de munte), Vatra Dornei, Crucea Talienilor (care simbolizează în termenii lui Mircea Eliade, *stâlpul de jertfă*; **hidronime** – Delta Dunării, Argeș, Ozana, cea frumos curgătoare; **oronime** – Valea Moldovei, Munții Pădurea Neagră; **nume fictive** (unele nume posibil să fi existat/ să existe în realitate, dar altele sunt cert fictive) – cu/ fără un referent în lumea reală (**hodonime**- Curtea Impăratului Roșu, Castelul Impăratului Verde; **oiconime**: Țara de dincolo de Negură, Craii de Curtea- Veche.

Un factor determinant pentru înțelegerea spațiului în operele literare este atitudinea unei persoane față de acesta: spațiul poate fi explorat sau neexplorat, structurat și nestructurat, închis și nelimitat, potențial periculos sau controlat de om. Spațiul, este umplut cu semnificații importante pentru viața umană.

Concluzie

Considerăm că numele reprezintă un mijloc de identificare, de reper, indiferent de domeniul în care se aplică. Funcția fundamentală ca *nume-semn lingvistic* este una de comunicare, pentru că omul se raportează la el în diferite contexte. Se realizează o exploatare contextuală a sensurilor sale: alegorice, asociative, emotive și gramaticale, în funcție de experiența de viață sau de cultura enciclopedică, dar și experiența lingvistică. Noi ne raportăm la semn, asimilând obiectiv sau subiectiv particularitățile obiectului. Calitatea stilistică a numelui integrat depinde de context. Integrat spațiului

socio-afectiv apropiat, toponimul va îndeplini în continuare funcția de reper, dar acesta va fi completat întotdeauna de sensuri emotive care îi va asigura valoare.

Bibliografie

1. Antonescu, R. Dicționar de Simboluri și Credințe tradiționale românești. Iași: Tipo Moldova, 2016. 1314 p.
2. Cimpoi, M. Esența ființei. (Mi)teme și simboluri existențiale eminesciene. Chișinău: Gunivas, 2003. 277 p.
3. Gorovei, A. Credințe și superstiții ale poporului român. București: Editura Grai și Suflet-Cultura Națională, 1995. pp. 36, 101, 105.
4. Eliade, M. Sacrul și profanul. Traducere din franceză de Brândușa Prelipceanu. Ediția a II-a. București: Humanitas, 2000.
5. Iordan, I. Toponimia românească. București: Editura Academiei Republicii Populare Române, 1963.
6. Evseev, I. Dicționar de magie, demonologie și mitologie românească. Timișoara: Amarcord, 1998. 536 p.
7. Moldovanu Dragoș. Sincronia și diacronia câmpurilor toponimice. În: Lucrările celui de-al doilea Simpozion internațional de lingvistică (noiembrie, 2008). București: Editura Universității din București, pp. 139-147.
8. Moldoveanu, G. Antroponimia, parte integrantă a tradițiilor culturale românești. În: *Amfiteatru*, Revista română nr. 3 (61), 2010.
9. <https://dexonline.ro/definitie/oiconim>
10. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Toponimie>

EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ, CHEIE A DESĂVÂRȘIRII PERSONALITĂȚII

Mihaela MĂRĂCINE,

Școala Gimnazială Nr. 5, Râmnicu-Vâlcea, Vâlcea, România

Rezumat. *Educația interculturală înseamnă deschidere, toleranță, schimb de idei și de experiență și îmbogățirea orizontului cultural. O variantă a educației interculturale o reprezintă parteneriatele, menite a facilita socializarea, întâlnirea, schimbul de idei dintre copiii de diverse naționalități. Interculturalismul este perceput ca o modalitate de afirmare a propriei identități, dar și ca o promovare a egalității dintre indivizi, în speranța eliminării oricărei urme de discriminare. Cheia armoniei devine comunicarea prin care se realizează cunoașterea celui de lângă noi, dar și a sinelui.*

Summary. *Intercultural education means openness, tolerance, exchange of ideas and experience and enrichment of the cultural horizon. A variant of intercultural education is represented by partnerships, meant to facilitate socialization, meeting, exchange of ideas between children of various nationalities. Interculturalism is perceived as a way of asserting one's identity, but also as a promotion of equality between individuals, in the hope of eliminating any trace of discrimination. The key to harmony becomes the communication through which the knowledge of the one next to us is realized, but also of the self.*

Cuvinte-cheie: *educația interculturală, toleranță, parteneriatele, egalitate, cunoaștere.*

Keywords: *intercultural education, tolerance, partnerships, equality, knowledge.*

Educația înseamnă iluminarea ființei, scoaterea la suprafață a adevărului, înțelegere și revelare. Prin educație, omul se eliberează de întunericul din el și din jurul său, intrând în sfera luminii, a adevărului, a binelui, a dreptății, a valorilor morale. În acest context, metafora blagiană a luminii este elocventă nu doar pentru cunoaștere, ci și pentru educație în sens larg.

Din perspectiva acestei relații de intercondiționare, educația poate fi percepută drept „o construcție a unui model interior de cunoaștere, apreciere și acțiune în raport cu lumea în care trăim și ca o reconstrucție continuă a acestui model, devenind o formă de adaptare a omului la lume și a lumii la om” [6]. Primul colocviu internațional de perspectivă a conținuturilor educației, organizat de UNESCO [3], evidențiază importanța formării omului pentru schimbare, trecându-se de la verbul „savoir” la „être” și în prezent la „devenir”. Accentul se pune, așadar, pe capacitatea ființei umane de a se adapta exigențelor vieții, astfel încât să reușească să se integreze corespunzător în mediul social. Se consideră necesar nu doar ca tinerii să se adapteze la schimbare, ci și „să prevadă schimbările în scopul de a le orienta și a le stăpâni” [3].

Educația nu mai este percepută doar în sincronie, urmărindu-se aspectul său în diacronie. Atât dezvoltarea cognitivă, cât și maturizarea afectivă a omului epocii contemporane, cer o raportare constantă la realitățile contemporane. Dintre „noile educații” care răspund dezideratului de mai sus, pot fi menționate următoarele: Educația ecologică, Educația pentru mass-media și pentru comunicare,

Educația pentru tehnologie și progres, Educația intercultural, Educația pentru timpul liber, Educația specială a copiilor cu CES.

Se susține că „Noile educații” presupun reconsiderarea conținuturilor și a obiectivelor educației în contemporaneitate.

G. Văideanu [5], apreciază că „noile educații” pot fi promovate în cadrul curriculumului școlar prin integrarea conținuturilor moderne în cadrul celor tradiționale, prin organizarea unor module specifice integrate în cadrul disciplinelor existente sau prin realizarea unor sinteze interdisciplinare. Dintre aceste „noi educații”, un rol primordial îl are educația interculturală, pe fondul migrației populației. Astfel, diversitatea culturilor și a interacțiunilor culturale în cadrul spațiului de existență al unei populații devine un fenomen obișnuit și una dintre principalele caracteristici ale existenței comunităților și indivizilor în contemporaneitate.

Educația interculturală vizează paliere precum „acceptarea altuia, toleranță, cooperare, dar și afirmarea propriei poziții” [1]. Evitarea segregării devine deziderat primordial al acestui tip nou de educație. Este posibil ca multe conflicte interetnice să fie cauzate chiar de lipsa cunoștințelor legate de cultura fiecăreia dintre părțile implicate în altercația respectivă sau în disensiunea apărută. Tocmai din acest punct de vedere, educația interculturală constituie una din condițiile esențiale menite a conduce la ameliorarea relațiilor dintre locuitorii aparținând unor culturi diferite, precum și a raporturilor interumane în general.

UNESCO evidențiază într-un document faptul că „o bună educație culturală trebuie să-i permită persoanei de a transcende aspectele culturii sale, percepute ca fiind limitative și a pune în libertate aspirațiile sale care sunt paralizate ca într-o cămașă de forță” [3].

Interculturalismul este perceput ca o modalitate de afirmare a propriei identități, dar și ca o promovare a egalității dintre indivizi, în speranța eliminării oricărei urme de discriminare. O variantă a educației interculturale o reprezintă parteneriatele, menite a facilita socializarea, întâlnirea, schimbul de idei dintre copiii de diverse naționalități. Scopul ar putea fi și acela de-a lucra împreună la realizarea unui anumit proiect, perioadă în care să se împrietenească sau măcar să se creeze o anumită punte lingvistică sau culturală care să illustreze ideea că, deși suntem diferiți, suntem totuși la fel: ființe capabile a aprecia valoarea, indiferent de unde vine aceasta. Astfel de parteneriate educaționale sau schimburi de experiență s-ar putea derula pe tot parcursul anului școlar, dar, mai ales, în Săptămâna Altfel, denumită sugestiv Săptămâna „Să știi mai multe, să fii mai bun”. S-ar învinge astfel și pragul psihologic al timidității care constituie de multe ori o barieră în comunicarea didactică. Copiii ar putea prezenta un scurt program artistic: cântece, dansuri, dramatizări ale unor pasaje sau opere reprezentative pentru literatura respectivă, pentru a împărtăși în felul acesta specificul cultural al zonei sau țării din care provin. De asemenea, ar fi interesant ca fiecare participant

să aducă anumite imagini sau informații legate de tradițiile sau obiceiurile zonei, prezentate în manieră Power Point.

Valorizarea momentelor s-ar putea realiza prin aplauze, aprecieri verbale sau oferirea unor suveniruri simbolice specifice locului de unde provin. Conform unui plan stabilit de organizatori, copiii ar avea apoi șansa de-a lucra în echipe mixte, urmând a fructifica informațiile aflate anterior. Ar putea folosi cunoștințele legate de țara respectivă, referitoare la tradiții, artă culinară, steaguri, obiective turistice, etc., pentru a realiza panouri sau postere elocvente pentru zona pe care au tras-o la sorți. În felul acesta, copiii din diferite zone ar avea posibilitatea de-a coopera, astfel încât produsul muncii lor să fie unul demn de laudă. S-ar elimina egoismul și s-ar încuraja solidaritatea, spiritul de echipă și dorința de-a vedea că, deși sunt diferiți, pot avea același țel pentru care să lupte și să dea tot ce-i mai bun în ei. Până la urmă, grupul s-ar suda și ar putea deveni o echipă care să vizeze același obiectiv. Prin comunicare, s-ar putea elimina astfel eventualele prejudecăți care ar fi putut să conducă la posibile animozități care să nu fi avut un motiv întemeiat.

Cheia armoniei devine comunicarea prin care se realizează cunoașterea celui de lângă noi, dar și a sinelui. Depășirea anumitor preconcepții înseamnă libertate în gândire, fără constrângeri artificiale. Este calea prin care omul devine „un candidat” la creștinul în adevăratul sens al cuvântului, cel care reușește, nu neapărat să-și iubească aproapele, ci măcar să-l accepte, să-l ajute la nevoie și să nu-i facă niciun rău.

Așadar, se poate afirma cu certitudine că educația interculturală, deschisă multiplelor valori culturale, constituie unul dintre răspunsurile nevoilor existențiale ale individului și ale oricărei comunități în condițiile societății contemporane. Fiecare societate va culege ce-a semănat, mai devreme sau mai târziu. Pentru a fi mândri de rezultatele muncii depuse, este indicat un grad ridicat de implicare, de dăruire și de empatizare cu problemele educabililor, mai ales a celor de natură emoțională, de integrare sau de adaptabilitate a acestora.

Se recomandă găsirea unor soluții optime, ținându-se seama de particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor. Se știe că fiecare copil este unic, fiind înzestrat de divinitate cu un „talant” care ar trebui fructificat, scos la lumină în tumultul întunecat al vieții și făcut să strălucească, pentru a-i pune în evidență aptitudinile native. Să pledăm, astfel, prin intermediul educației interculturale, pentru promovarea toleranței și a egalității de șanse, indiferent de naționalitate, dar, mai ales, pentru afirmarea plenară a personalității oricărei ființe.

Bibliografie

1. Cucuș, C. Pedagogie și axiologie. București: EDP, 1995.
2. Dumitru, V. Managementul clasei de elevi. Râmnicu- Vâlcea: Editura Proșcoala, 2017.
3. Les reformes de l' education; experiences et perspectives. UNESCO, 1980.
4. Radu, I. T. Ezechil, L. Pedagogie. Fundamente teoretice. București: Integral, 2002.
5. Văideanu, G. Educația la frontiera dintre milenii. București: Editura Politică, 1988.
6. Vințanu, N. Educația adulților. București: EDP, 1998.

VALORIFICAREA OPEREI LUI VASILE VOICULESCU ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

Victoria MORARI

Polina TABURCEANU, dr., conf. univ.

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Proza lui Vasile Voiculescu descrie o lume plină de semnificații în care are loc o miraculoasă conviețuire a realului cu fantasticul, iar contactul cu opera lui, în versuri sau în proză, îi oferă cititorului în primul rând prilejul unui exercițiu spiritual. Articolul respectiv conține abordări metodice și valorificarea operei lui Vasile Voiculescu în procesul educațional.

Cuvinte-cheie: text literar, subiect, compoziție, simbol, sens, destin.

Summary. Vasile Voiculescu's prose describes a world full of meanings in which a miraculous coexistence of the real with the fantastic takes place, and the contact with his work, in verse or prose, offers the reader first of all the opportunity for a spiritual exercise. The respective article contains methodical approaches and the capitalization of Vasile Voiculescu's work in the educational process.

Keywords: literary text, subject, composition, symbol, meaning, destiny.

Vasile Voiculescu este un scriitor alcătuit din simbioza tradiției creștine cu știința, izvorâtă din studiile realizate la Facultatea de Medicină. Acest amestec antitetic a dat naștere unor creații frumoase, care ne surprind cu prezentarea unei viziuni aparte. Destinul omului călăuzit de forțele supreme și viața așa cum se întâmplă din alegerea fiecăruia în parte. Ne-a interesat proza scriitorului care este departe de a încânta cititorul cu un final fericit, dar care te cucerește oferind un deznodământ neașteptat, ca în nuvela *Capul de zimbru*, sau unul tragic, firesc în contextul creației, dar profund zguduitor, precum este în proza scurtă *Loștrița*. Aceste texte narative se regăsesc cu titlu de recomandare și în curriculumul pentru disciplina limba și literatura română, treapta liceală, din 2019, în clasa a X-a. [2] Am încadrat operele în unitatea de învățare *Genul epic*, primul proiect zilnic având subiectul: *Proza cultă: Nuvela Capul de zimbru de Vasile Voiculescu. Analiza compoziției textului literar. Funcția cognitivă și educativă a operei.*

La etapa *evocare*, pentru a capta atenția elevilor și a verifica într-un tempou dinamic tema de acasă, cadrul didactic va lipi sub fiecare masă un număr scris pe un abțibild, elevii sunt îndrumați să găsească acest număr și, în corespondență cu ordinea firească a acestora, elevii urmează să relateze subiectul nuvelei *Capul de zimbru* de V. Voiculescu, demonstrând lectura creației. Tehnica *Povestirea în lanț* este o modalitate interactivă de a verifica lectura operelor. Avantajul acesteia constă în faptul că cuprinde toți elevii din grupul unei clase, de asemenea, că presupune relatarea detaliată a subiectului operei și cadrul didactic reușește să evalueze lectura textului literar. Un dezavantaj este faptul că succesul tehnicii depinde în totalitate de implicarea elevilor, dacă aceștia nu au realizat lectura operei, sarcina va eșua. Deci, la *evocare*, profesorul va evalua lectura nuvelei, elevii vor relata

subiectul operei, demonstrând capacitate de concentrare și memorare. Cadrul didactic va monitoriza activitatea ca elevii să respecte firul epic.

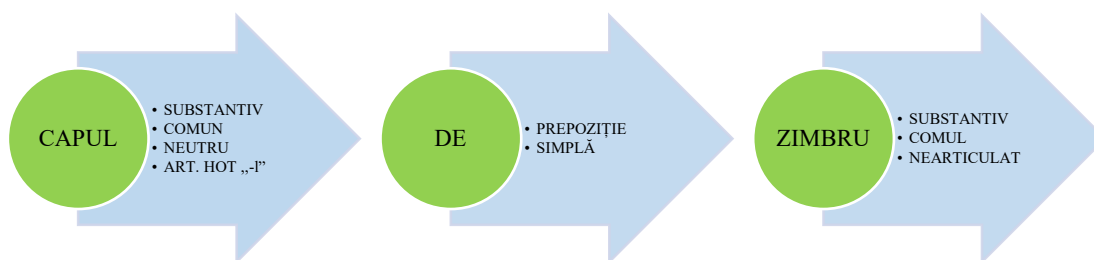
În continuare, profesorul va demonstra pe ecran o imagine inspirată din *Legenda lui Dragoș-Vodă* și va solicita elevii să relateze succint ce văd în imagine. Sarcina urmărește scopul de a indica elevilor una dintre sursele de inspirație ale scriitorului pentru o interpretare veridică a creației *Capul de zimbru*.

La etapa *Realizarea sensului, comunicarea euristică* este urmată de tehnica *diagrama Venn*, în baza căreia elevii vor identifica similitudini și diferențe între operele menționate mai sus.

Zimbrul - simbol central în nuvela lui Vasile Voiculescu, are originile în legende. Sursa inițială sugerând puterea, o putere izvorâtă din năravul sălbătesc al meleagurilor pe care a rătăcit Dragoș-Vodă, întemeietorul Moldovei. Victoria voievodului asupra fiarei nu putea să nu răsune peste ani, așa cum se întâmplă și în nuvela *Capul de zimbru*, în centrul conflictului din această creație se află timbrul pe care regalează *zimbrul*. Podoabă pe care se pune prețul nu doar în bani, dar și prețul cinstei, și prețul vieții.

Legenda lui Dragoș-Vodă	Asemănări	Capul de zimbru
Zimbrul-fiară cruntă Zimbrul- simbol al întemeierii Moldovei; Zimbrul- simbol al puterii;	Prezența zimbrului Valorificarea zimbrului	Zimbrul- timbru prețios Zimbrul- simbol al dragostei materne (talisman) Zimbrul- simbol al onestității; Zimbrul- simbol al patriotismului;

În baza tabelului completat, elevii vor interpreta sugestia titlului, observăm structura:



Autorul pune în centrul atenției simbolul principal al operei, sugerând și intensificând importanța lui. *Zimbrul* care în *Legenda lui Dragoș-Vodă* simbolizează puterea, victoria, se transformă în creația lui Vasile Voiculescu în simbolul dragostei materne, simbolul onestității, simbolul patriotismului, mai înainte de valoarea materială pe care o reprezintă.

La această etapă a lecției profesorul va evalua și cunoștințele teoretice ale elevilor, va iniția o conversație catihetică adresând-le întrebări:

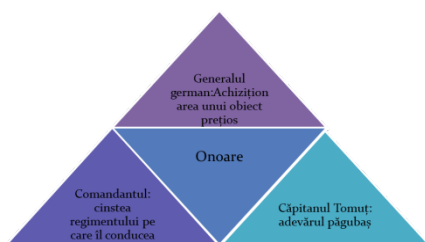
1. Ce trăsături distinctive ale genul epic cunoașteți?
2. Ce particularități specifice nuvelei ați identificat în opera *Capul de zimbru* de Vasile Voiculescu?

După interogare, profesorul va repartiza elevilor fișe de lucru pe care sunt prezentate particularitățile genului epic și ale speciei literare nuvela, organizate în tabel. Inițial ei se vor autoevalua, vor lectura informația primind sarcina de a observa câte trăsături au cunoscut, pe care le-au uitat. Apoi vor bifa în dreptul trăsăturilor caracteristice textului literar pe care îl studiază și vor scrie exemple din text, sau argumente.

<i>Capul de zimbru</i> de Vasile Voiculescu					
Genul epic	Bifează	Exemple text	Nuvela	Bifează	Exemple text
Idei și gânduri exprimate în mod indirect			Un singur fir narativ		
Prezența personajelor			Conflict unic		
Prezența unui narator			Puține personaje		
Volum mare / mediu			Intrigă riguros construită		
Operă structurată după momentele narațiunii			Accentul este pus pe definirea personajelor		
Mod de expunere predominant: narațiunea			Nuvelă istorică		
			Nuvelă psihologică		

Următoarea etapă a lecției este *Reflecția*, această etapă presupune o interpretare riguroasă a ideilor sugerate în text. Cadrul didactic va iniția o *comunicare euristică*, metoda de bază prin care elevii, ghidați de către profesor, deduc, emit idei de valoare.

În centrul conflictului organizat în operă este lesne percepută valoarea *Onoare*. Cadrul didactic le va oferi elevilor fișa de lucru nr. 3, pentru a urmări ce semnifică onoarea din perspectiva a 3 personaje participante la acțiunea din text și va solicita ca elevii să explice cum înțeleg aceste asocieri:



Onoarea mereu a fost o măsură prin care se evaluează personalitatea. În contextul nuvelei *Capul de zimbru*, dispariția timbrului este un eveniment care marchează onoarea personajelor. Comandantul regimentului este constrâns de poziția pe care o are în raport cu generalul german. Primul inițiază un mijloc dur, compromițător, de a rezolva situația percheziționând soldații. Generalul german aprobă această acțiune, deoarece timbrul prezintă pentru el nu doar o valoare patriotică, dar și o valoare materială, de asemenea este vorba și de statutul pe care îl are. Căpitanul Tomuț este „deținutul” sorții. Este omul care trăiește onoarea de a nu se putea recupera fiind în condiția unei omenii absolute.

A cui este onoarea? Cine pășește peste limitele impuse de onoare, pretinzând că e vorba de propria onoare?

Elevii urmează să analizeze comportamentul personajelor, să verbalizeze opinii și să emită judecăți de valoare.

În contextul operei a fost rostită de 2 ori expresia: *Tertium non datur*, în primul caz este vorba de replica generalului german și în al doilea caz este vorba de replica căpitanului Tomuț. Profesorul solicită elevii să revină la context pentru a explica semnificația expresiei în interpretarea acestor două personaje și pentru a formula mesajul operei.

<i>Tertium non datur</i> <i>A treia nu este dat</i>	
Generalul german	Căpitanul Tomuț
Verbalizând acest aforism, generalul accentuează ideea de unicitate a timbrului. El este absolut convins că acesta este unicul exemplar, în varianta lui, și acest fapt sporește importanța personalității lui.	Replica căpitanului Tomuț se bazează pe conceptul destin. El este impresionat de circumstanțele în care ajunge, din cauza timbrului, oferit în calitate de talisman de mama sa. Fiind absolut convins că acesta nu îi poartă noroc, îl aruncă în foc. Astfel, confirmă spusele generalului, se supune destinului. El se exclude din posibilități.

Nuvela *Capul de zimbriu* demonstrează ideea: lipsa controlului absolut a propriului destin, pe alocuri se observă mâna divină. Posibilitatea de a controla tot ce ți se întâmplă este imposibilă, dar acest fapt nu impune indiferență. Este loc pentru decizie, așa cum se întâmplă în rai lui Adam și Eva.

La *Extindere* profesorul va oferi următoarea sarcină: De comentat ideea: Ori cunoști, ori nu cunoști – *Tertium non datur*... Volum 1 pag. În context să fie prezentate exemple din viața personală.

A doua operă în baza căreia am realizat un proiect zilnic este *Lostrîța*, proza scurtă a scriitorului Vasile Voiculescu, în care, de asemenea, eroul principal este marcat de un destin, care se adevărește a fi tragic. Unitatea de învățare în care se încadrează tema este *Genul epic*. Subiectul lecției: *Lostrîța* de Vasile Voiculescu: *Elemente de structură și compoziție a operei epice*.

La etapa Evocare, pentru a capta atenția elevilor profesorul prezintă o secvență din filmul *Pirates of the Caribbean: On Stranger Tides* (intervalul 1,00-1,04 min.) în care este derulat momentul când piratul Barbă Neagră vrea să prindă o sirenă și drept momeală impune mai mulți pirați să meargă pe mare, într-o luntre, timpul trece de miezul nopții, unii pirați dormitează, alții veghează de frică, până când unul începe să intoneze o melodie care atrage sirenele. În secvență pot fi observate ambele aspecte mitologice prin care sunt caracterizate de veacuri sirenele: frumusețea angelică și sufletul demonic.

Utilizarea tehnologiilor digitale în cadrul lecțiilor mereu trezește elevilor interes pentru tema pusă în discuție. Astfel, pentru subiectul prozei *Lostrîța* la baza căreia se regăsește *mitul sirenei*,

secvența de film propusă va oferi și mai multe imagini artistice vizuale care vor ajuta elevii să înțeleagă acțiunile întreprinse de personaj. După vizionarea secvenței profesorul va interoga elevii:

- Ce sentimente ați trăit, privind această secvență?
- Exprimați-vă părerea: de ce marinarii erau atât de mult impresionați de sirene?
- De ce unii marinari se temeau foarte mult de sirene?
- Ce mit se află la baza secvenței de film și poate fi considerat sursă de inspirație pentru povestirea *Lostrita* de V. Voiculescu?

La următoarea etapă, *Realizarea sensului*, pentru a încadra textul în gen și specie, profesorul va chestiona elevii ca să evalueze cunoștințele teoretice:

- Ce este povestirea?
- Care sunt trăsăturile distinctive ale povestirii?
- Enumerați momentele subiectului din narațiune.

Cadrul didactic le oferă elevilor *fișa de lucru* care reprezintă o *fișă de lectură*. În baza acesteia elevii vor demonstra că au citit și au înțeles textul.

Structura fișei de lectură:

1. Titlul operei; Numele, prenumele autorului
2. *Opera face parte din volumul (încadrarea textului în contextul creației scriitorului)*
3. *Date importante din viața și activitatea scriitorului*
4. Genul literar; Specia literară
5. Opera este scrisă în (proză/versuri)
6. Locul desfășurării acțiunii; Timpul desfășurării acțiunii – cronotopul;
7. Naratorul (tipul de narator, indicii prezenței acestuia)
8. *Moduri de expunere*
9. *Semnificația și structura titlului operei*
10. Personaje: tipologia personajelor, trăsături și exemple din text;
11. Rezumat:

Momentele subiectului: Expozițiunea – Intriga - Desfășurarea acțiunii - Punctul culminant - Deznodământul

12. *Mijloace artistice* (figuri de stil, citate care conțin imagini artistice);
13. *Vocabular* (câteva cuvinte noi identificate în textul lecturat și sensul acestora)
14. Citate preferate (scrise între ghilimele, indicând pagina)
15. Mesajul operei

Fișa de lectură este o caracterizare complexă a operei literare, completând-o elevii vor învăța cele mai importante aspecte despre opera propusă, acesta este avantajul acestei metode-produs, însă un dezavantaj este timpul pe care îl necesită completarea fișei.

La etapa *Reflecție*, elevii vor verbaliza impresii în baza operei lecturate și vor comenta mesajul creației. Discuțiile vor fi structurate cu ajutorul fișei de lucru nr. 3, elevii au sarcina să continue enunțurile.

Note de lectură

- *Opera mi-a trezit sentimente de...*
- *Ceea ce impresionează este...*
- *Surprinzător este momentul...*
- *Am admirat...*
- *Am fost curios(ă) când...*
- *Aș vrea să trăiesc în lumea personajului, pentru că...*
- *Nu aș vrea să trăiesc în lumea personajului, pentru că...*

Fișele de lucru oferite în cadrul lecției sunt un suport didactic semnificativ care ajută profesorul să monitorizeze activitatea în direcția necesară, însă un dezavantaj este necesitatea unui timp îndelungat pentru pregătirea fișelor.

Deci, la etapa reflecție elevii vor discuta lumea magică pe care a creat-o scriitorul. O lume în care mitul sirenei devine realitate, în care tinerii se îndrăgostesc de aceste ființe și sunt gata să ofere, în schimbul unei îmbrățișări, sau sărutări, viața.

Pentru a depăși limita intradisciplinară și a merge mai departe, transdisciplinar, cadrul didactic va oferi elevilor a treia fișă de lucru, care prezintă o interpretare a semnificației simbolului *sirenă*: admirația frumosului absolut; întruchipare demonică; întruchiparea dragostei pentru meseria desfășurată.



Eroul principal, Aliman, pescarul norocos de pe Bistrița, este tipul omului îndrăgostit de meseria sa. Lostrita, o întruchipare a mitului micii sirene, este simbolul aspirației spre izbândă, trofeul în urma căruia succeda recunoașterea absolută a dibăciei pescarului. Aici se observă înclinația spre teluric și elementar, dar, în același timp, aceste aspecte, în opera lui Vasile Voiculescu, sunt însoțite de caracterul de basm, de mit, un caracter fantastic, contextul scoate la iveală personajele: vrăjitori și vrăjitoare, diavoli, pești care se preschimbă în fete de o frumusețe nemaivăzută.

Astfel, în opera dată, sirena (Iostrița - o adaptare la cultura românească) poate fi interpretată ca simbol al frumuseții absolute, setea omenirii de frumusețe – forță eternă a universului care depășește granițele rațiunii. Tangențial cu cotidianul, observăm o lume mereu în goană după noi standarde ale frumosului.

Vasile Voiculescu proiectează în interiorul acestei frumuseți o forță malefică, căci nu poate avea diavolul o armă mai distrugătoare decât o femeie frumoasă – sirena simbol al întruchipării demonice. Astfel poate fi explicat finalul tragic, Aliman se pierde în valurile Bistriței, setos de iubirea pătimașă, setos de potolirea acestei patimi. Dorul îl sufoca. O iubire curată nu distruge, ci înaripează. În tradiția populară dragostea pătimașă are origine într-un blestem.

Totuși patima lui Aliman nu izvorăște doar din dragoste, el este pătimaș și după valuri, pescuit, apa turbure care ascunde atâtea enigme, aici sirena fiind întruchiparea dragostei pentru meseria desfășurată. A-liman, cel dincolo de limite, vrea să atingă dimensiunea absolutului care în realitate se echivalează cu trecerea lui în neființă, trecerea în lumea fabulosului.

Mesajul transdisciplinar al operei epice se referă la cunoașterea propriului eu, construirea visurilor în concordanță cu puterile spirituale de care dispui. Visul este o necesitate importantă care ne menține la suprafața valurilor vieții, dar care necesită o creștere a propriei personalități.

La etapa *extindere* profesorul va oferi sarcina: De realizat un document cu informații despre simbolul sirenă, originea, opere din literatura română în care se regăsește simbolul (pentru portofoliu). Volum minim 1 pagină, time new roman, font 14, spațiere 1.

În concluzie, Vasile Voiculescu s-a inspirat permanent din izvorul nesecat al folclorului românesc, reliefând confruntarea dintre civilizația și cultura străveche și cultura modernă, sfârșitul unui ciclu al existenței și începutul altuia. Relația nemijlocită a miticului și magicului cu fantasticul în proza scriitorului atrage după sine înțelegerea problematicii: descrierea semnificațiilor ritualurilor, a practicilor oculte, a timpului magic, a motivelor mitice, a superstițiilor etc. Opera lui Voiculescu prezintă interes pentru elevi prin „subiecte incitante, personaje bizare, istorii senzaționale”, prozatorul „știe să păstreze ambiguitatea dintre realitate și irealitate, dintre uman și animalier, dintre narațiune și lirism”. [1, 519-520]

Bibliografie:

1. Crăciun, Gh. *Istoria literaturii române*. Chișinău: Cartier, 2004. – 960 p.
2. *Curriculum Național, Aria Curriculară Limbă și Comunicare, Disciplina Limba și Literatura Română, clasele X – XII*. Chișinău, 2019.
3. Voiculescu, V. *Capul de zimbru. Povestiri I*. București: Cartea Românească, 1982. – 458 p.

JOCULUI DIDACTIC – METODĂ DE DEZVOLTARE A CREATIVITĂȚII ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN CLASELE PRIMARE

Violeta PARASCHIV, conf. univ., dr.

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract. *Jocul didactic este considerat o verigă esențială a dezvoltării creativității. În clasele primare, în cadrul orelor de limba și literatura română, jocul didactic este utilizat atât ca metodă activ-participativă de instruire, cât și drept tehnică specifică de cultivare și stimulare a creativității.*

Abstract. *The didactic game is seen as an essential link to the development of creativity. In the primary classes, during the Romanian language and literature classes, the didactic game is used both as an active-participatory training method, as well as a specific technique to cultivate and stimulate creativity.*

Cuvinte-cheie: *creativitate, joc didactic, metodă didactică, clasele primare.*

Keywords: *creativity, didactic game, teaching method, primary classes.*

Dezvoltarea creativității elevilor în contextul actual este o problemă majoră ce a depășit limitele școlii și preocupă pe majoritatea psihologilor, pedagogilor și cadrelor didactice. Fenomen multidimensional, creativitatea este o activitate complexă ce se finalizează într-un produs de o valoare individuală, dar mai ales socială, superioară.

Câtă importanță are în evoluția viitoare a copilului de azi desfășurarea unei activități de învățare pe care să o agreeze și să o înțeleagă? Conceptualizarea educației, în perspectiva profesorului universitar Ioan Nicola, conduce către însăși esența problematicii acestui fenomen: „educația este o activitate declanșată intențional în vederea asimilării valorilor sociale” [2, p. 15]. De unde ideea că educația formală, realizată într-un cadru instituționalizat, are menirea de a fundamenta bazele culturale și de a dezvolta spiritul critic al elevilor.

Având în vedere faptul că rolul școlii este de a-l învăța pe copil cum să muncească, cum să dobândească anumite deprinderi, considerăm că jocul ar putea fi cea mai bună introducere în arta de a munci, prin educarea conform căreia munca și jocul sunt polii aceleiași idei, iar ei pot aluneca fără să conștientizeze de la unul către celălalt învățând prin joc și având jocul drept punct de plecare al învățării. Literatura de specialitate vorbește despre funcția de socializare a jocului, dar mai ales despre faptul că jocul se continuă în conduita umană și dincolo de limitele copilăriei. Jocul se convertește permanent, păstrând, totuși, două caracteristici: atractivitatea și indispensabilitatea.

Pornind de la premisa verificată conform căreia jocul este un element fundamental în axa dezvoltării indivizilor de orice vârstă, prezentăm **proiectul unui demers metodico-experimental** care a pornit de la ipoteza că elevii de 9-10 ani sunt într-o etapă propice dezvoltării sociale și intelectuale prin intermediul elementelor ludice, se află în continuare la o vârstă în care jocul este un aspect necesar și esențial.

Obiectivele pe care le-am vizat ar putea identifica nivelul de cunoștințe al elevilor privind competența de comunicare, urmărirea progreselor înregistrate de elevi în urma folosirii jocului în demersul didactic, analiza și interpretarea rezultatelor constatate în urma experimentului, dezvoltarea motivației cunoașterii, a inteligenței și a creativității.

Având în vedere caracterul constatativ-ameliorativ al cercetării, *ipotezele* călăuzitoare au fost:

1. Dacă se utilizează în mod frecvent metode activ-participative în cadrul activităților cu elevii din învățământul primar, se stimulează dezvoltarea capacităților creative ale acestora.

2. Dacă elevii au cunoștințe, priceperi și abilități solide într-un domeniu, pot îndeplini în mod creativ sarcini, ce solicită utilizarea acestora într-o viziune cu totul deosebită.

3. Dacă în activitățile cu elevii se utilizează în mod curent metode de învățare prin colaborare, se stimulează dorința de a învăța, curiozitatea și inițiativa de acțiune creând condiții propice pentru dezvoltarea creativității acestora.

Am stabilit următoarele *obiective ale experimentului*: stimularea creativității elevilor printr-o strategie didactică permisivă; sintetizarea rezultatelor cercetării, elaborarea concluziilor.

Metode de investigare: studiul materialelor bibliografice; observația efectuată în cadrul lecțiilor și activităților extrașcolare; convorbirea cu elevii; teste de limbaj; teste de creativitate; teste pentru originalitate, fluiditate, flexibilitate, experimentul pedagogic; metoda cercetării produselor activității. Metode și tehnici interactive recomandate: graffitti, diagrama Venn, cubul, pălăriile gânditoare, mozaicul, jocul didactic.

În perioada *experimentului* propunem să organizăm:

Exerciții-joc pentru cunoașterea și stimularea creativității;

Exerciții-joc pentru cunoașterea și stimularea fluidității;

Exerciții-joc pentru cunoașterea și stimularea originalității;

Exerciții-joc pentru cunoașterea și stimularea capacității de sinteză;

Exerciții-joc de îmbogățire a vocabularului.

Am ales drept strategie didactică pentru dezvoltarea creativității *jocul didactic*, deoarece această metodă satisface necesitățile copilului: de acțiune, de mișcare, de exprimare. Ca un exercițiu să devină joc didactic, trebuie să aibă scop, sarcină didactică, să includă elemente de joc, conținutul să fie unul atractiv (în funcție de tipul jocului și de disciplină), să se folosească material didactic variat și să aibă reguli clare și precise.

Avantajele jocului didactic în clasele primare: facilitează înțelegerea unor noțiuni noi (în lecția de însușiri de cunoștințe), consolidarea și fixarea cunoștințelor, deprinderilor și priceperilor (în lecția de consolidare și fixare), sistematizarea și recapitularea cunoștințelor (în lecția de recapitulare) și poate fi folosit chiar și pentru verificarea acestora (în lecția de evaluare).

Pornind de la scopul și obiectivele trasate, propunem câteva *jocuri didactice* în spiritul metodelor de stimulare a creativității (în baza Manualului de cl. a 3-a) [1]:

1. Joc „*Procesul crocodilului*” (Tema *Povestea crocodilului care plângea*, după Vladimir Colin; Unitatea a 8-a)

Personajele: crocodilul, avocatul crocodilului, avocatul căprioarei, judecătorul, jurații, publicul.

Sarcina: Notați sentința judecătorului. **Judecătorul a hotărât:** _____

2. Jocul „*Cuvântul interzis*”

Scopul jocului este dezvoltarea vocabularului elevilor, a imaginației creatoare. Sarcina de lucru: elevii vor răspunde la întrebări fără să folosească un cuvânt interzis (ex. iarnă).

3. *Joc de cuvinte cu efecte comice* (Tema *Substantivul*; Unitatea 3; dar și pentru îmbogățirea vocabularului)

un lup – o lupă	un tren – o
un pat –	un banc –
un foc –	un rol –
un par –	un cal –

4. *Jocul „Animale în plante”* (Tema *Noi, albinele...*, după Călin Gruia sau *Veverița*, după Mihail Sadoveanu; Unitatea 8)

gura	ciuboțica
rochița	picioarul
ochiul	coada.....

5. *Joc „Nume în rime”* (tema: *Substantivul. Substantive comune, substantive proprii*; Unitatea 3)

gândăcelu – Relu	veverița –
albinuța –	porumbelu` –
pitulicea –	iepurică –

6. Jocul „*Eu spun una, tu spui multe*” (Tema *Substantivul. Numărul substantivelor*; Unitatea 3; sau acest joc poate fi model și pentru *Capcanele ortografiei*)

un zimbri	– niște zimbri	– toți zimbrii
un codru	– niște	– toți.....
un tigru	– niște	– toți
un membru	– niște	– toți
un scafandru	– niște	– toți
un arbitru	– niște	– toți

7. Joc didactic: *Dă-mi un nume* (Tema: *Substantive proprii*)

Scopul: ortografierea corectă a numelor de persoane.

Materiale: o foaie de hârtie, creioane.

Sarcina jocului: învățarea scrierii numelor de persoane, utilizând inițiala majusculă.

Desfășurarea jocului: se împarte clasa în două echipe. Jucătorii sunt așezați în cerc. Unul dintre ei scrie pe foaie un nume de persoană. Primul din stânga lui trebuie să scrie un alt nume pornind de la ultimele două litere ale numelui precedent. Cel care nu reușește să scrie un nume corect este eliminat. Durata unui joc este o tură completă. Câștigă echipa care a găsit cele mai multe nume și le-a ortografiat corect, cu inițială majusculă.

Exemplu: Marcel → Elena → Narcisa → Sanda → Dana etc.

8. Joc – concurs „Cine găsește mai multe adjective”

om înțelept	carte
piersici	animal
gust	casă.....
băiat	vas

Utilizarea unor strategii didactice bazate pe elemente ludice în predarea-învățarea noțiunilor despre comunicarea orală (despre utilizarea eficientă a dialogului în situații variate de comunicare; cum se aplică normele elementare de etichetă verbală și comportament nonverbal) crește gradul de implicare a elevilor în demersul educativ, fapt care determină ameliorarea performanțelor școlare. Timpul alocat etapei formative a cercetării va contribui la modificarea unor aspecte la nivelul grupului experimental, comparativ cu grupul de control, putându-se realiza astfel comparații în măsură să eficientizeze actul didactic.

Antrenându-i pe elevi în propria formare, stimulând competiția și anulând prin joc efortul pe care îl presupune o activitate de învățare, se vor obține rezultate incontestabile, care într-o primă fază se vor concretiza prin creșterea motivației elevilor pentru învățare, iar ulterior prin rezultatele obținute la probele de evaluare.

Caracterul atractiv al tehnicilor ludice îi va stimula pe elevi să devină actori ai propriei formări, aceste strategii cu valențe ludice facilitând dezvoltarea creativității, a inteligenței și a motivației elevilor și conducând astfel către obținerea succesului școlar.

Creativitatea este o latură a personalității care se învață și care se dezvoltă în sistemul educațional formal, nonformal și informal. Iar ceea ce trebuie să domine în procesul educativ este climatul deschis, în care profesorul este un mediator între copil și lumea înconjurătoare, în care metodele moderne, de tip euristic, îl pun pe elev în situația de a experimenta, a descoperi și a propune soluții.

Bibliografie

1. Buruiană, M., Ermicioi, A., Cotelea S. Manual de limbă și literatură română. Manual pentru clasa a 3-a. Chișinău: Editura Știința, 2020. 208 p.
2. Nicola, I. Tratat de pedagogie școlară. București: Editura Aramis, 2003. 416 p.
3. Strategii-didactice-metode-didactice-mijloace-de-învățământ. Disponibil:
<https://proform.snsr.ro/baza-de-date-online-cu-bune-practici-pentru-educatie-incluziva-de-calitate>

**TEMA DRAGOSTEI ÎN ROMANELE LUI MARIN PREDA:
ASPECTE METODICE DE PREDARE/ÎNVĂȚARE
ÎN CLASELE LICEALE**

Snejana SANDULEAC,

IP Gimnaziu-Grădiniță Calarașovca, r-nul Ocnîța

Polina TABURCEANU, dr., conf. univ.

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *Marin Preda, de-a lungul vieții sale, a repetat în numeroase rânduri că dragostea este justificarea vieții. „Dacă dragoste nu e, nimic nu e”, cuvintele sale din romanul „Cel mai iubit dintre pământeni”, pot reprezenta motto-ul întregii sale existențe. Caracterul inovator al articolului constă în abordarea romanelor lui Marin Preda din perspectiva tematică: tema dragostei, elaborând unele indicații metodice.*

Summary. *Marin Preda throughout his life, has repeated for many times that love is the justification for life. „If there is no love, there is nothing.” His words from the novel „The Most Beloved of Earthlings” can become the motto of his entire existence. The innovative nature of the article lies in the approach to the novels of Marin Preda from a thematic point of view: the theme of love, the development of some guidelines.*

Cuvinte-cheie: *realism, aspecte psihologice, temă, motiv, dragoste, sentimente.*

Keywords: *realism, psychological aspects, theme, motive, love, feelings.*

Marin Preda este personalitatea care a cules în sinele său larg toată durerea realismului, dar care a rămas romantic și visător, sperând că dragostea va salva destine, precum este cel al lui Victor Petrini sau Nicolae Moromete. Romanele *Moromeții* și *Cel mai iubit dintre pământeni* sunt creații de o complexitate narativă și psihologică care te captivează, făcându-te complice la toate evenimentele relatate.

Tema *dragostei*, prezentă în romanele scriitorului, este asemenea unei linguri cu miere adăugată în cana plină de tinctura amară a vieții. Ea, la fel ca mierea, este dizolvată pretutindeni, parcă nu s-ar simți, însă este nelipsită din fiecare înghițitură. Aceste aspecte importante, și nu doar acestea, considerăm că au motivat ca romanele date să fie incluse în programa de liceu. Astfel, romanul *Moromeții* se regăsește printre textele cu titlu de recomandare în curriculumul la disciplina limba și literatura română, treapta liceală, din 2019, pentru clasa a X-a, iar romanul *Cel mai iubit dintre pământeni* – pentru clasa a XI-a. [1] Ne-am propus să realizăm două proiecte didactice zilnice în baza acestor creații, abordând tema dragostei pe parcursul didactic. Deci, primul proiect pentru clasa a XI-a, dezvoltă subiectul: Tema dragostei în opera lui Marin Preda, romanul *Cel mai iubit dintre pământeni*.

Unități de competențe vizate:

3.2. Aplicarea prezentării rezumative a elementelor subiectului operei în procesul de interpretare a textului literar;

3.4. Aplicarea noțiunilor de teorie literară în interpretarea textelor literare din diferite registre estetice;

3.6. Integrarea în comentariul textului literar și de graniță a funcției cognitive, educative și estetice a textului literar.

Obiectivele lecției:

O₁ Să verbalizeze impresii în baza textului epic lecturat;

O₂ Să expună opinii în baza fragmentului de film vizionat;

O₃ Să reconstituie subiectul romanului;

O₄ Să comenteze relațiile dintre personajele romanului;

O₅ Să compare starea proprie de spirit cu starea personajului principal;

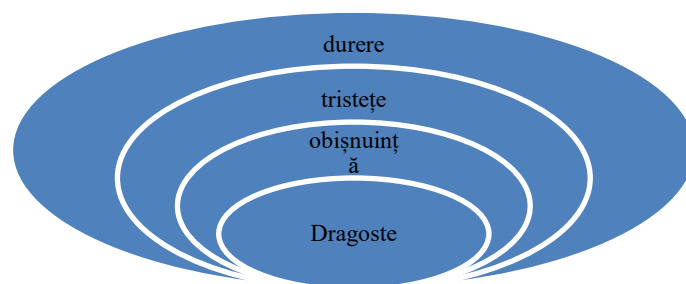
O₆ Să formuleze mesajul textului literar.

La etapa *Evocare*, profesorul urmărește scopul de a verifica lectura romanului și a urmări opiniile elevilor în raport cu textul pe care îl studiază, metoda de bază utilizată este *conversația euristică* care ajută elevii să pătrundă în esența scrierii prin deducție, analiză. Astfel, elevii au avut de identificat în romanul *Cel mai iubit dintre pământeni* de Marin Preda un moment care le-a trezit sentimente profunde, pozitive sau negative, pe care îl vor povesti și vor argumenta de ce au fost impresionati de acest moment. Fragmentul narat - raportat la starea proprie elevului îl va ajuta pe acesta să înțeleagă mai multe lucruri despre sine. Profesorul insistă cu întrebarea: de ce te-a impresionat anume acest moment? Paralel, cadrul didactic va urmări ca elevii să se exprime corect, literar, persuasiv, să urmărească o coerență logică în răspunsul oferit.

Atât romanul *Cel mai iubit dintre pământeni*, cât și *Moromeții* au demonstrat valoarea prin intertextualitate, prin faptul că au reușit să se regăsească în alte opere, ambele texte literare fiind ecranizate, ba chiar în baza Volumului II al *Moromeților* a fost realizat și prezentat filmul în 2018, depășind valurile timpului și schimbările firești ale societății.

Cadrul didactic va profita de această posibilitate de a le prezenta la etapa evocare elevilor o secvență elocventă din filmul regizat în baza romanului pe care îl studiază și le va oferi sarcina de a verbaliza sentimentele trăite la vizionarea acestui fragment și să identifice tema abordată în acest fragment: <https://www.youtube.com/watch?v=3ogUsM3TuWU> – link-ul filmului, intervalul 1,58 min-2,01 minute

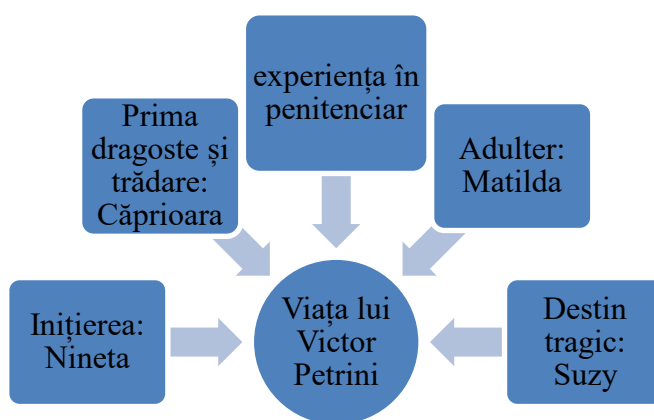
1. Ce personaje ați observat în fragment?
2. Care sunt subiectele lor de discuție?
3. Ce sentimente v-a trezit acest fragment? Scrieți-le în următoarea schemă:



Răspunsuri orientative. Această schemă reprezintă relația de dragoste a personajului principal, Victor Petrini, scrieți sentimentul care se află la baza și în miezul relației și cum evoluează starea eroului.

Fragmentul de film reprezintă scena în care Victor Petrini se află în garsoniera sa împreună cu Matilda, soția fostului său prieten, de care este profund îndrăgostit și pe care o cere de nenumărate ori în căsătorie. Pe cât de sincer este Victor, pe atât de superficială și pragmatică este Matilda, mereu ocupată cu treburi mai importante decât destinul care se țesea între ea și Petrini. Elevii vor urmări un dialog al personajelor, replici care cuprind mesajul esențial al romanului. Matilda găsește pe masă scrisă afirmația filosofică la care ținea mult Victor „*dacă dragoste nu e, nimic nu e...*” și îl întreabă pe acesta cum poate fi adevărat ca să nu existe ea, sau lucrurile care o înconjoară din simplul motiv că nu este dragoste, astfel, punând încă o dată dimensiunea existențială mai presus de cea spirituală. Totuși, fiecare rămâne la convingerile sale, existând împreună un timp, chiar având un copil comun. Secvența dată este valoroasă, deoarece abordează direct tema **dragostea**, conturând bine personalitatea personajului principal. Elevii vor vizualiza personajul în persoana actorului Ștefan Iordache și vor medita asupra stărilor exprimate de momentul surprins.

La etapa *Realizarea sensului*, urmează lucrul în baza romanului lecturat, elevii vor demonstra lectura îndeplinind următoarele sarcini: *Restabiliți firele narrative ale romanului, menționând numele personajelor semnificative care participă la acțiune:* Schemă de reper –



Elevii vor relata succint evenimentele esențiale ale acestor fire narrative și vor stabili actorii principali care construiesc relațiile amoroase ale personajului principal. Din sarcinile îndeplinite elevii vor fi orientați de profesor pentru a identifica tema dragostea în toate etapele vieții personajului

principal. Pentru anumite generalizări profesorul va propune elevilor: *Valorificați trăirile amoroase din memoria personajului principal în contextul circumstanțelor de la penitenciar.*

Exprimați-vă opinia:

1. *Victor Petrini a iubit cu adevărat?*
2. *Victor Petrini a fost iubit?*
3. *Ce importanță au amintirile de dragoste pentru Victor Petrini-deținutul?*

La etapa *Reflecție*, cadrul didactic va lucra în baza metodei PRES -

P. – Exprimați-vă punctul de vedere;

R. – Faceți un raționament (judecată) referitor la punctul de vedere;

E. – Dați un exemplu pentru clarificarea punctului de vedere;

S. – Faceți un rezumat (sumar) al punctului vostru de vedere.

1. Explicați esența afirmației filosofice: *Dacă dragoste nu e, nimic nu e*, în concepția personajului principal.

2. *Ce înseamnă pentru voi dragostea, definiți-o printr-un enunț.*

3. *Cum înțelegeți voi afirmația „dacă dragoste nu e, nimic nu e”?*

4. *Comentați titlul romanului: Cel mai iubit dintre pământeni - formulând mesajul textului literar, bazat pe tema Dragostea.*

Transferați noțiunea „cel mai iubit dintre pământeni” în contextul actualității: cine, după părerea voastră, poate fi numit în prezent astfel?

La sfârșitul lecției profesorul va concluziona faptul că în cele mai grele momente, sau în momentele tragice care apar în viața noastră toate problemele cotidiene se spulberă, deoarece la suprafață se ivesc adevăratele valori, dragostea fiind esențială. Prin aceasta omul este salvat de singurătate, el obține un scop bine conturat, care este starea de bine și siguranța celor dragi. Reflecția chipului nostru în ochii omului care ne iubește și pe care îl iubim valorează mai mult decât orice bun material.

Astfel, la etapa *Extindere*, profesorul va antrena elevii să ofere fericire persoanelor dragi, ei vor îndeplini următoarea sarcină: De întocmit un plan de acțiuni prin care veți transfera unul dintre persoanele apropiate în categoria: *cel mai iubit dintre pământeni*, volum minim – 10 pași.

Al doilea proiect didactic zilnic este în baza romanului *Moromeții* de Marin Preda, pentru clasa a X-a, așa cum este recomandat în curriculumul la disciplină. Tema se încadrează în unitatea de învățare *Genul epic. Specia romanul*. Subiectul lecției este: Tema dragostei în opera lui Marin Preda, romanul *Moromeții*.

Unități de competențe vizate:

3.4. Utilizarea noțiunilor de teorie literară la analiza textului literar și de graniță;

3.6. Explicarea funcției cognitive, educative și estetice a textului literar și de graniță.

Obiectivele lecției sunt:

- O₁ Să verbalizeze impresii în baza textului epic lecturat;
- O₂ Să expună opinii în baza fragmentelor de film vizionate;
- O₃ Să realizeze harta personajelor din roman;
- O₄ Să comenteze relațiile dintre personajele romanului;
- O₅ Să compare starea proprie de spirit cu starea unor personaje;
- O₆ Să formuleze ideile principale în raport cu tema dragostea abordată în roman;

La etapa *Evocare*, elevii au avut ca temă pentru acasă sarcina de a viziona filmul *Moromeții 2*, ecranizat în 2018, profesorul a indicat sursa unde poate fi găsit filmul, site-ul Netflix (https://www.justwatch.com/ro/film/morometii2?fbclid=IwAR0uOadWz8MGebzg7okFxu9nOUHOkkLfBpa_rPm0fK3diCwz1B5RVRLFivg)

În continuare profesorul va prezenta câteva secvențe din filmul regizat în baza romanului pe care îl studiază și le va oferi sarcina de a verbaliza sentimentele trăite la vizionarea acestui fragment în raport cu filmul integral și să identifice tema abordată în aceste fragmente:

- intervalul 10 min 43 sec. – 11 min. 57 sec. – Este prezentat momentul când Ileana este surprinsă de Niculae scaldându-se la Cotigeanoaia, în pădure. Moment în care flăcăul este ademenit de frumusețea trupească a fetei;
- intervalul 27 min. – 30 min. 39 sec. – este prezentat momentul când Ileana îi spală picioarele lui Niculae, de Sânziene, demonstrând prin acest ritual supunerea sa față de el;
- 32 min. 30 sec. – 34 min. – Este vorba despre relația amoroasă târzie dintre Ilie Moromete și Fica, sora mai mică a primei lui soții, „femeie încă tânără, despre care numai Ilinca știa de mulți ani că, deși măritată și mamă a doi copii. Gândul ei fusese totdeauna la Moromete...”;
- intervalul 41 min-43 min. – Niculae și Ileana se întâlnesc pe miriște, la fântână;
- intervalul 58 min. 30 sec. – 1 oră și 55 sec. – Moment erotic între Ileana și Niculae, la Cotigeanoaia, în coliba construită în prealabil de Ileana și sora acesteia.

Elevii vor răspunde la mai multe întrebări în baza secvențelor vizionate și a filmului integral vizionat:

1. Ce personaje ați observat în fragmente?
2. Ce sentimente v-au trezit aceste fragmente?
3. Ce sentimente ați trăit la vizionarea integrală a filmului?
4. Este diferență între aceste două stări expuse mai sus? De ce? Care este motivul diferenței?
5. Ce temă predomină în fragmentele selectate?

Scrieți-le în următorul tabel:

<i>Sentimente provocate de secvențele selectate</i>	<i>Sentimente la vizionarea filmului integral</i>

Scopul sarcinii este de a observa în plan comparativ diversitatea sentimentelor trăite în viață și care este impactul dragostei în contextul vieții. Astfel, elevii vor expune sentimente de fericire, pasiune, admirație, supunere, etc – în baza fragmentelor și vor completa spectrul de stări cu durere, deznădejde, dezamăgire – în baza filmului. Dragostea fiind un refugiu, o oază în calea unui om slăbit de pustie.

La etapa *Realizarea sensului*, elevii vor defini dragostea prin asocieri libere în contextul romanului *Moromeții* de Marin Preda. De exemplu:

DRADOSTEA: refugiu, sevă a vieții, scop, tradiție, încredere, responsabilitate, dăruire, curaj, etc.

Pentru a demonstra lectura romanului elevii vor realiza harta personajelor, stabilind relațiile dintre ele. Profesorul va preîntâmpina că relațiile amoroase vor fi marcate cu culoarea roșie. Pentru a întocmi harta personajelor profesorul le va oferi o *fișă de lucru*. Urmează analiza hărții și concluzionarea în baza ei:

- *Care este rolul dragostei în viața țăranului?*
- *Care este rolul dragostei în viața intelectualului?*
- *Poate fi lipsită viața omului de dragoste?*

Firul dragostei de pe harta personajelor a demonstrat că iubirea este prezentă pretutindeni. Chiar dacă este plină gospodăria de necaz, sau vârsta este înaintată, sau prea crudă. Iubirea poate fi salvare, sau otravă, dar ea nu poate lipsi.

Profesorul va oferi elevilor sarcina să reconstituie firul narativ care relatează destinul personajului Niculae, fiul cel mai mic al lui Ilie Moromete, și să structureze un *studiu de caz*.

Această metodă, studiul de caz, este complexă și presupune analiza minuțioasă a comportamentului personajelor, a deciziilor pe care le iau în situații cunoscute. Elevii vor gândi critic în raport cu aceste aspecte pentru a găsi soluții proprii.

De exemplu:

Studiu de caz

Destinul lui Niculae Moromete

Niculae Moromete este un tânăr de vreo 25 de ani (la momentul când deja e căsătorit și are un copil) care s-a născut în familia lui Ilie și al Catrinei Moromete. El este mezinul, având două surori și trei frați. Ultimii din prima căsnicie a tatălui său.

Copilul a fost bolnăvicios, dar cu o motivație uimitoare pentru studii. Fapt care era mereu un motiv de contradicție între mama și tata acestuia. Prima era de părere că Niculae trebuie să urmeze

școala, iar al doilea, Ilie Moromete, nu înțelegea pentru ce i-ar trebui băiatului studiile, dacă are de lucrat pământul din posesiunea tatălui său și de păscut turma de oi.

În pofida acestor neînțelegeri Niculae continuă studiile, fiind susținut financiar de tatăl său, o perioadă, ca mai apoi să se autoîntrețină, paralel continuându-și studiile.

În același timp, Niculae este băiatul, flăcăul și bărbatul care a trecut prin mai multe îndrăgostiri, pasiuni și iubiri. El nu va uita ziua când a rămas profund impresionat de colega de la școală, când trebuia să spună în public poezia. Apoi, revenit în sat de la studii, este remarcat de o fată de prin vecini, pe nume Ileana, care îl cucerește prin supunerea de care dă dovadă, dar care îl trădează căsătorindu-se cu alt bărbat. Și, în final, relația cu Mărioara, cea care a luptat pentru dragostea lui urmându-l la București și care i-a adus pe lume un copil.

La etapa *Reflecție*, elevii vor analiza studiul de caz. Profesorul le va adresa întrebări și va orienta discuția la tema care ne interesează, *dragostea*. De exemplu:

- Care relație a fost prima iubire a lui Niculae?
- Ce sentimente a trăit personajul în relație cu Ileana?
- Ce alegere a făcut Ileana?
- Cum vede situația creată Ileana?
- Cum vede situația creată Niculae?
- Ce credeți despre aceste două viziuni? Cine are dreptate, sau în ce constă problema?

Propuneți soluții.

- Cine devine soția lui Niculae?
- Ce comportament manifestă Maria în raport cu Niculae?
- Ce reușește să obțină Maria prin acest comportament?
- Ce înțelege Niculae din comportamentul Mariei?
- Ce rol are dragostea în destinul personajului ales?
- Ce rol are dragostea în viața voastră?

Comunicarea întemeiată pe studiul de caz dat urmărește scopul transdisciplinar de a sugera elevilor ideea că dragostea este un sentiment la care se lucrează. Nu există dragoste și relații armonioase dacă persoanele implicate în relație nu muncesc reciproc. Din întrebările scrise mai sus s-ar putea crede că este discriminată Ileana și justificat Niculae. De fapt, profesorul urmărește scopul de a analiza realist situația: Niculae a plecat să-și continue studiile, Ileana nu știa cât ar fi trebuit să aștepte, sau chiar dacă se merita să îl aștepte. Ca, în final, fiecare să urmeze calea aleasă, ceea ce a considerat importat pentru propria viață.

Mărioara, cea care devine soția lui Niculae, se comportă ca un adevărat strateg. Ea îl urmărește cu sfială, dar la momentul oportun acționează și îl cucerește pe Niculae. Cine are dreptate? Nu căutăm

dreptate, analizăm faptele și în baza studiului de caz oferim soluții complementare deznodămintelor relatate în roman.

La etapa *Extindere*, elevii primesc sarcina de realizat un text reflexiv de o pagină, dezvoltând ideea: *Doar dragostea se poate împărți la nesfârșit, în așa fel încât între timp nu se termină* (Anne Morrow Lindbergh), cu referire la romanul studiat.

Lecturând și studiind romanele lui Mari Preda (Cel mai iubit dintre pământeni, Moromeții), am identificat multe teme importante, însă tema dragostea ocupă un loc aparte, poate fi asemuită cu un pilon în jurul căruia se construiesc destinele personajelor. Cine ar fi Victor Petrini, sau Ilie Moromete, sau Niculae Moromete fără dragostea pe care au trăit-o? Relațiile amoroase i-au angajat în rol de soț, tată, amant, iubit – bărbatul care are ce dăru și are ce să primească. A trăi dragostea este un lucru sfânt care rămâne în memorie ca un izvor nesecat de sentimente, pentru că atâta timp cât omul simte – el trăiește.

Bibliografie

1. Curriculum Național. Aria Curriculară Limbă și Comunicare. Disciplina Limba și Literatura Română, clasele X – XII. Chișinău, 2019.
2. Preda, M. Moromeții. Vol. I și II. București: Editura 100+1 GRAMAR, 1998. 325 p. (Vol. I), 412 p. (Vol. II).
3. Preda, M. Cel mai iubit dintre pământeni. Vol. I-II. Chișinău: Literatura artistică, 1990. 511 p. (Vol. I), 374 p. (Vol. II).

INTEGRAREA METODELOR MODERNE (ACTIV-PARTICIPATIVE) ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ROMÂNĂ

Cristina-Roxana SECU, dr.

Școala Gimnazială 6, Tr. Severin Mehedinți

cristina.secu24@yahoo.com

Bunul mers al procesului de învățământ și rezultatele obținute depind de metodele utilizate. Mari pedagogi au evidențiat faptul că folosindu-se metode diferite se obțin diferențe esențiale în pregătirea elevilor, ca însușirea unor cunoștințe se poate realiza mai ușor sau mai greu, în funcție de metodele utilizate.

Metodele didactice sunt instrumente importante aflate la dispoziția profesorului, de a căror cunoștințe și utilizare depinde eficiența muncii educative. Cadrul didactic, cunoscând varietatea metodelor, particularitățile elevilor cu care lucrează, obiectivele pe care trebuie să le atingă, trebuie să acționeze pentru a-și valorifica pe deplin personalitatea, devenind el însuși un creator în privința strategiilor, metodelor și procedeele didactice.

Antrenarea permanentă a elevilor la un efort intelectual susținut și înarmarea acestora cu capacitate necesară unui act de învățare productivă reprezintă modalitatea cea mai eficientă a elevilor în spiritul unei atitudini conștiente și active.

Metodele active au scopul de a stimula implicarea elevilor în activitatea de învățare, de a le dezvolta gândirea critică și capacitatea de adaptare la viață, de a-i antrena în activități de investigare și cercetare directă a fenomenelor.

Tehnicile de învățare active fac lecțiile mai interesante, mai atractive, ajută elevii să realizeze judecăți fundamentale, îi sprijină în înțelegerea conținuturilor.

Limba și literatura română este o disciplină prin studierea căreia se intenționează atingerea unor obiective și competente specifice. Însușirea unor metode și tehnici de muncă intelectuală se realizează în mod progresiv prin aprofundarea cunoștințelor acumulate la care se adaugă permanent informații noi.

Metodele de predare-învățare a limbii și literaturii române sunt multiple. Activizarea predării-învățării acestei discipline, presupune folosirea unor metode, tehnici și procedee care îl implică pe elev în procesul de învățare, urmărindu-se dezvoltarea gândirii, stimularea creativității, dezvoltarea interesului pentru învățare, în sensul formării lui ca participant activ la procesul de educare. Astfel, elevul este ajutat să înțeleagă lumea în care trăiește și aplică, în diferite situații de viață, ceea ce a

învățat. Opțiunea pentru o metodă sau alta este în strânsă relație și cu personalitatea profesorului și gradul de pregătire, predispoziția și stilurile de învățare al grupului cu care lucrează.

Din aceste perspective metodele pentru o învățare activă se pot clasifica în:

Metode care favorizează înțelegerea concepțiilor și ideilor, valorifică experiența proprie a elevilor, dezvoltă competențe de comunicare și relaționare și vizează formarea unei atitudini active: discuția, dezbateră, jocul de rol, brainstorming-ul, Philipps 6-6 etc..

Metode care stimulează gândirea și creativitatea, îi determină pe elevi să caute și să dezvolte soluții pentru diferite probleme, să facă reflecții critice și judecăți de valoare, să compare și să analizeze situații date: conversația euristică, jocul didactic, studiul de caz, exercițiul etc..

Metode prin care elevii sunt învățați să lucreze productiv cu alții și să-și dezvolte abilități de colaborare și ajutor reciproc: mozaicul, cubul etc..

În funcție de etapa în care se află desfășurarea lecției avem:

Metode de intercunoaștere: blazonul, petalele, acvariul, bingo, interviul în direct.

Metode de simulare: învățarea prin dramatizare, jocuri didactice (jocul silabelor, labirintul ortografic, formează diminutive), jocuri de rol etc.

Metode de pregătire a discutării textului literar: metode de încălzire, brainstorming-ul, votați un citat, discuția tip piramidă, anticiparea și proiectul.

Metode de procesare a informației: termini de cheie inițiali, lectura anticipativă, cvintetul, interviul în trei etape, pălăriile gânditoare, turneul între echipe, prelegerea intensificată, dezbateră academică, metoda cadranelor, linia valurilor, turul galeriei, mozaic, horoscop etc..

Metode de evaluare: masa de așteptări, scaunul autorului, jurnalul cu dubla intrare, diagrama Wenn, metoda graffiti etc..

În continuare voi prezenta câteva dintre metode în detaliu:

Metoda ciorchinelui este o metodă didactică utilizată individual sau în grup, care constă în evidențierea de către elevi a legăturilor dintre idei, pe baza găsirii altor sensuri ale acestora și a relevării unor noi asociații.

Stimulează realizarea unor asociații noi de idei.

Permite cunoașterea propriului mod de a înțelege o anumită temă.

Etape:

- Începem prin a scrie, la mijlocul tablei, numele temei.
- Elevii scriu tot ce știu despre această temă.
- Pe măsură ce se exprimă ideile, le ordonăm prin categorizare, subliniind diversele tipuri de relații logice, de dependent conceptual. Fiecare informație se înscrie într-un cerc, pe sistemul ideilor-satelit.
- Se realizează o reprezentare grafică.

- După completarea ciorchinelui, li se cere elevilor să spună care sunt punctele în care au nevoie de mai multe informații.

Avantaje:

- Fixarea ideilor și structurarea informațiilor.
- Înțelegerea ideilor.
- Poate fi aplicată atât individual (chiar și la evaluare), cât și la nivelul întregii clase, pentru sistematizarea și consolidarea cunoștințelor.
- În etapa de reflecție elevii pot fi ghidați, prin intermediul unor întrebări, în ceea ce privește informarea în funcție de anumite criterii.

Limite:

- Enunțarea unor idei și urmarea unor piste nerelevante pentru tema propusă.
- Timpul îndelungat necesar pentru aplicare.
- Posibila implicare inegală a elevilor în activitate.

Metoda mozaicului este o metodă prin care se realizează învățarea prin cooperare între elevi.

Presupune următorii pași:

1. Construirea grupelor de lucru – clasa de elevi împărțită în grupuri de 4-5 elevi, în funcție de efectivul acesteia.
2. Cadrul didactic împarte textul ce urmează a fi studiat în 4-5 părți (atâtea câte grupuri de lucru sunt).
3. Fiecare elev cu numărul 1 va forma același grup (care poate să aibă și un nume original). Acesta trebuie să discute conținutul de idei al părții repartizat de către cadrul didactic. Trebuie să realizeze citirea conștientă și explicativă, să evedențieze ideile principale, precum și modalitatea de prezentare, cât mai clară, către colegii de clasă.
4. Revenirea elevilor în grupul de 4-5 elevi și predarea conținutului pregătit celorlalți elevi. Prin predarea reciprocă se realizează cea mai bună învățare a unui conținut informat, mai ales din clasa a V-a elevii încep să-și consolideze anumite deprinderi, iar unele cunoștințe să fie bine însușite.

Cadrul didactic monitorizează predarea asigurându-se că informațiile se transmit și se asimilează corect. Dacă observă anumite neclarități, ajută elevul să le depășească.

Metoda cubului este o strategie de predare-învățare, care se folosește pentru studierea unei teme din perspective diverse, permițând o abordare complexă și integratoare a temei respective.

Se poate aplica prin folosirea materială a unui cub sau prin folosirea simbolică a acestuia, elevilor cerându-li-se să efectueze, pe grupe, sarcini corespunzătoare celor 6 fețe.

Se realizează un cub ale cărui fețe sunt acoperite cu hârtie de culori diferite. Pe fiecare față a acestuia se scrie câte una din următoarele instrucțiuni:

1. **DESCRIE** – sarcina vizează capacitatea de a imagina și a exprima în cuvinte proprii un concept, un principiu, o reprezentare, o imagine, o situație.

2. **COMPARĂ** – sarcina vizează capacitatea de a explica asemănările și deosebirile dintre termenul, conceptual supus comparației, după criterii variate, cum ar fi: părțile aceluiași text sau ale unor texte diferite, personaje între ele, texte diferite pe aceeași temă, vecinătățile specifice unei funcții sintactice, ale unei categorii morfologice. Esența comparației consta în a lega subiecte și informații noi cu cele deja asimilate. Comparația trebuie să-l ajute pe elev a vedea specificul fenomenului în raport cu altele, deja examinate.

3. **ASOCIAZĂ** – aceasta operație solicita și dezvoltă creativitatea elevilor și valorifică inteligențele dominante. Fiecare subiect examinat poate declanșa diverse asociații, ducându-i pe elevi cu gândul la diferite concepte, cuvinte și locuri comune.

4. **ANALIZEAZĂ** – vizează capacitatea de a identifica elemente relevante ale textului și a comenta rolul acestora pentru construirea semnificației.

5. **APLICĂ** – vizează capacitatea de a opera cu instrumentele de receptare a textului și de a realiza transferul dinspre text spre propria experiență.

6. **ARGUMENTEAZĂ** – solicită capacitățile argumentative ale elevilor: elevilor li se cere să ia atitudine față de o opinie și să-și argumenteze poziția.

Eseul de cinci minute este o modalitate eficientă de a încheia o oră, pentru a-i ajuta pe elevi să-și adune ideile legate de tema lecției și pentru a-i da profesorului o idee mai clară despre ceea ce s-a întâmplat, în plan intelectual, în acea oră.

Acest eseu presupune două activități: să scrie un lucru pe care l-au învățat din lecția respectivă și să formuleze o întrebare pe care o mai au în legătură cu aceasta.

Profesorul strânge eseurile de îndată ce elevii le-au terminat de scris și le folosește pentru a-și planifica la aceeași clasă lecția următoare.

Metoda cadranelor este o altă modalitate de rezumare și sistematizare a unui conținut informațional, solicitând participarea și implicarea elevilor în înțelegerea adecvată a acestuia. Se folosește mai mult la orele de literatură, deoarece permite implicarea mai profundă a elevilor în actul învățării, prin apelul la experiența lor de viață.

Elevii sunt solicitați să noteze în cele patru cadrane, realizate prin trasarea a două axe perpendicular una pe cealaltă, diverse informații. În cadranul I, sunetele auzite în prezentarea textului; în cadranul II, elementele de peisaj, culorile; în cadranul III, sentimentele pe care le-a trezit, legătura dintre conținutul povestirii și experiența lor de viață.

Turul galeriei reprezintă o tehnică de învățare prin cooperare care stimulează gândirea, creativitatea și învățarea eficientă, încurajând elevii să-și exprime opiniile cu privire la soluțiile propuse de colegii lor.

Descrierea metodei:

- Se formează grupuri de câte 4 elevi.
- Profesorul le dă elevilor spre rezolvare o sarcină de lucru care permite mai multe perspective de abordare sau mai multe soluții.
- Elevii rezolvă sarcina, fie sub forma unei scheme, a unei mini compuneri, fie sub forma unor desene, colaje, postere. Fiecare produs va fi însoțit de o coală albă.
- Produsele activității grupelor de elevi se expun pe pereții clasei, care se transformă într-o galerie expozițională.
- La semnalul dat de profesor, grupurile de elevi trec pe la fiecare exponat pentru a examina soluțiile și ideile propuse de colegi. Pun întrebări, fac comentarii critice și observații pe care le notează pe coală albă alăturată fiecărui produs.
- Dup ce se termină turul galeriei, grupurile revin la locul inițial și citesc comentariile, observațiile referitoare la lucrarea lor, reexaminându-și produsul, apoi răspund la întrebările scrise pe foi.
- Pentru o evaluare pertinentă elevii pot primi fișe cu elementele care trebuie urmărite, cu întrebările la care vor trebui să răspundă. Se poate folosi cu succes în lecțiile de actualizare și de fixare a cunoștințelor.

Învățarea prin cooperare reprezintă un set de strategii care angajează mici echipe de elevi pentru a promova interacțiunea colegială și colaborarea. Aceasta se realizează atunci când elevii lucrează împreună, ca o echipă, pentru a explora o temă nouă, pentru a rezolva o problemă, pentru a crea idei noi, pentru a atinge un obiectiv comun. Pentru ca acest tip de activitate să dea roade trebuie eliminată competiția în favoarea colaborării, iar cadrul didactic să dețină abilități, competențe prin care aceste metode de învățare prin cooperare să fie promovate și aplicate la clasă.

Ca elemente-cheie ale acestei metode sunt: interdependența pozitivă între membrii grupului, interacțiunea directă, exersarea deprinderilor de învățare în grup, răspunderea individuală a fiecărui membru al grupului, rolul de îndrumător și coordonator al cadrului didactic.

Jocul didactic poate fi utilizat în toate etapele procesului instructiv-educativ. Valențele pedagogice ale jocului sunt multiple: stimulează gândirea senzorială și exprimarea vorbirii, antrenează gândirea logică și creativă, stimulează interesul, fortifică energiile intelectuale și fizice ale elevilor.

Jocul didactic îmbină elementele instructive și formative cu cele distractive. Aceasta poate fi de mai multe feluri: de pregătire în vederea înțelegerii unei noțiuni, de exersare a cunoștințelor asimilate, de creație, de cunoaștere a realității înconjurătoare, de formare/consolidare a unor deprinderi.

Desfășurate în perechi sau colectiv, jocurile didactice îi activează pe elevi din punct de vedere cognitiv, acțional, afectiv, dezvoltă reflecția personală, capacitatea de comunicare și cooperare.

Proiectul poate fi realizat în vederea dezvoltării critice a elevilor. Reprezintă o metodă de instruire prin care elevii efectuează o cercetare orientată spre un scop anume, le îmbină cunoștințele asimilate și activitatea practică. Realizarea unui proiect pe o temă dată sau o temă la alegere presupune: documentarea, emiterea unor ipoteze, anumite desene atașate, părerea personală.

Acest tip de activitate îi apropie pe elevi de situațiile reale, contribuie la maturizarea gândirii, dezvoltă simțul responsabilității. Chiar dacă elevii nu au realizat de la început un proiect bun, ei trebuie încurajați, stimulați, deoarece din greșeli se învață.

Știu/Vreau să știu/Am învățat. Cu grupuri mici sau cu întreaga clasă, se trece în revistă ceea ce elevii știu despre tema anunțată. Apoi se formulează întrebările la care se așteaptă găsirea unui răspuns. Li se cere elevilor să formeze perechi și să facă o listă cu tot ce știu despre tema ce urmează a fi discutată. În acest timp, se construiește la tablă un tabel cu patru rubrici: **știu, vreau să știu, am învățat, cum am procedat ca să învăț.**

Li se cere apoi câtorva perechi să le spună celorlalți ce au scris pe liste și se notează la tablă ideile convenite. În continuare, elevii sunt ajutați de profesor să formuleze întrebări despre ceea ce ar dori sau cred ei că ar trebui să mai știe.

La sfârșitul orei, se va reveni asupra întrebărilor și se va completa penultima coloană. Completarea ultimei coloane se poate da ca temă de reflecție pentru acasă. Acolo unde nu s-a primit răspuns, se discută cu elevii unde ar putea căuta ei înșiși aceste informații. Metoda le permite elevilor o bună valorificare a cunoștințelor achiziționate, favorizează retenția și, prin crearea de analogii, dezvoltă atenția și spiritul de observație.

Caracteristici generale ale metodelor active-participative.

- Antrenează întregul colectiv.
- Stimulează dezvoltarea gândirii critice și logice.
- Permite evaluarea elevilor de către elevi și o îmbunătățire a rezultatelor acestora prin conștientizarea lacunelor.
- Sintetizează activitatea și le fixează rezultatele.
- Exersează capacitatea de argumentare a elevilor de adaptare la o anumită cerință și de înțelegere a unor elemente de profunzime ale diferitelor evenimente, întâmplări.
- Integrează elevul într-un colectiv sau chiar în societate, deoarece îi responsabilizează pe aceștia și le antrenează abilitatea de exprimare și argumentare a unui punct de vedere.
- Ajuta la analizarea unei anumite probleme din mai multe perspective.
- Stimulează imaginația și creativitatea.
- Oferă posibilitatea de manifestare a opiniei.

- Permite înțelegerea profundă a problemei dezbătute deoarece provoacă elevii la dramatizare și implicit la colaborare.

- Împiedică monotonia, uzura și implicit pierderea interesului elevilor.

- Dezvoltă spiritul competitiv și colaborare.

- Solicită focalizarea atenției elevilor stimulându-le interesul.

Dezavantajele metodelor activ-participative. Metodele participative sunt mai obositoare pentru cadrele didactice, spre deosebire de cele clasice care sunt mai pasive și relaxante. Elevii care au un număr destul de mare pe zi și pe săptămână, au ca reacție de răspuns lipsa participării. Chiar și în activitățile participative, în situațiile lucrului în echipe, aceștia se relaxează imediat după raportarea sarcinilor ca reactive de răspuns la efortul depus și nu mai receptează informațiile celorlalte echipe.

Metodele participative reclamă un număr mai mare de ore de pregătire a lecțiilor din partea profesorului, efortul de proiectare, materiale didactice și măsuri speciale de diminuare a riscului de a apărea situații neprevăzute, care ar distruge întreaga activitate. De aceea profesorul trebuie să aibă mai multe alternative de abordare a lecției. Lecția însăși ar putea să fie simțită ca prea scurtă pentru desfășurarea corectă a scenariului didactic.

Caracterul discontinuu al tipului de învățare apare din cauză că timpul de învățare participativ la școală este diferit de cel de acasă, care este individual și reflexiv.

Spre deosebire de predarea participativă, evaluarea este clasică pentru că se ierarhizează și se sancționează în continuu, are valoare socială și vehicular de conținuturi și nu aptitudini de joc și de integrare participativă.

Transpunerea conținuturilor în jocuri și abordări interactive poate accentua informațiile care nu sunt foarte importante, în schimb se pot pierde informațiile din cauza imposibilității de a le integra în lecție.

Timpul de gândire impus de profesor în cazul lucrului în echipe este 3-4 minute pentru fiecare sarcină, timp ce nu va fi niciodată respectat de elevi și va duce la obținerea aproape întotdeauna a unor rezultate incomplete sau a unor evaluări superficiale.

Așadar metodele active-participative presupun prudența în utilizare. Acestea nu trebuie ignorate pentru că dinamizează procesul de predare-învățare și îi motivează pe elevii.

Bibliografie

1. Bărboi, C. Metodica limbii și literaturii române. București: Ed. E.D.P., 1983.
2. Goia, V. Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu. Clu-Napoca: Ed. Dacia, 2002.
3. Flueraș, V. Teoria și practica învățării prin cooperare. Cluj Napoca: Casa Cărții de Știință, 2005.
4. Pavelescu, M. Metodica predării limbii și literaturii române. București: Editura Corint, 2010.
5. Parfene, C. Metodica studierii limbii și literaturii române. Iași: Editura Polirom, 1999.

COPILĂRIA ȘI PRINCIPIILE EI „ÎNTEMEIETOARE” DE POEZIE LA GRIGORE VIERU

Cristian SERDEȘNIUC,

Școala Doctorală de Științe Umanistice, USM

Rezumat. *Acest articol este despre poezia lui Grigore Vieru despre copil și universul copilăriei. Cercetările noastre vor demonstra care sunt trăsăturile specifice ale poeziei pentru copii, principiile și elementele registrului poetic vierean. Poetica viereană este considerată educativă, nu și una didactică. Ea se identifică cu nevoia de comunicare și se naște orizonturile copilăriei. Pentru poet această etapă a vieții este foarte importantă, deoarece reprezintă fundamentul formării și dezvoltării personalității umane. Copilăria viereană înseamnă joc, dialog, descoperire, miraj și aventură puerilă.*

Abstract. *This article is about Grigore Vieru's poetry about children and childhood. Our research will demonstrate the specific features of children's poetry, the principles and elements of Grigore Vieru's poetic register. Grigore Vieru's poetry is educational, he is not a didactic poet. His poetry identifies with the need for communication. Grigore Vieru's poetry is born from childhood. For the poet this stage of life is very important, because it represents the foundation of the formation and development of the human personality. Grigore Vieru's childhood means play, dialogue, discovery, wonder and adventure.*

Cuvinte-cheie: *copil, copilărie, principiu poetic, antididactic, registru artistic.*

Keywords: *child, childhood, poetic principle, antididactic, artistic register.*

Grigore Vieru este considerat unul dintre cei mai reprezentativi poeți basarabeni ai contemporaneității. S-a remarcat în literatura română din Basarabia printr-o serie largă de poezii confesive, în care s-au împletit unduios teme majore ale universalității. Pe parcursul activității sale, Grigore Vieru a devenit o voce importantă în pleiada literaților militanți pentru renașterea națională. Poezia sa a contribuit semnificativ la reeducarea unei generații marcate ostil de un regim ideologic vicios, identificându-se astfel cu un adevărat proces de reviriment literar în literatura română basarabeană a anilor '60. Poetul a dedicat o bună parte din poeziile sale mamei, meleagului natal, limbii materne, naturii, dorului, patriei și iubitei, însă cele considerate de critica literară ca fiind de un mare impact cultural sunt poeziile pentru copii. Prin intermediul acestor „adevăruri mari” [1, p. 104] poetul le cultivă micilor cititori dragostea pentru universul înconjurător, pentru graiul străbun și pentru sevele folclorice.

Debutul său cu placheta de versuri pentru copii *Alarma*, în 1957, a însemnat o adevărată revoluție literară, fapt ce a contribuit semnificativ la revigorarea lirismului în poezia basarabeană postbelică. Într-o perioadă a experimentelor sovietice, în care literatura se afla sub dictatura regimului ideologic, poezia lui Grigore Vieru reușește să evadeze de sub pana propagandei moscovite și să redescopere lumea firească a esteticului. De altfel, poetul își propune să reîntoarcă poezia autohtonă spre matca valorilor naționale și s-o descătușeze de sub mutilarea canonică a comunismului sovietic. În primul rând, poetul este preocupat de reîntoarcerea limbii române acasă, fapt pentru care

plasticizează cu delicatețe limbajul poetic în poeziile sale dedicate copiilor. Poetul mărturisește că limba nu este a scriitorilor, a oamenilor literați, dar este a poporului, a celor care au trudit de-a lungul veacurilor, învățându-i strălucitoarea ființă, adică aparține strămoșilor noștri și, poate în mod semnificativ, aparține celor ce vin după noi [2, p. 7]. Cultivarea dragostei pentru limbă și pentru tot arealul frumosului, precum și formarea sentimentul de demnitate civică au fost obiectivele primordiale care au stat la temelia creării poeziilor vierene dedicate cititorului mic. Poetul este convins că de datoria scriitorilor este să educe o ființă care să conviețuiască în armonie cu natura, să-și iubească patria, graiul, istoria și valorile culturale, ca mai apoi să le perpetueze cu sfințenie urmașilor.

Generația lui Grigore Vieru este considerată de critici o generație de sacrificiu. În monumentală monografie despre poezia lui Grigore Vieru (*Mirajul copilăriei*, 1968), exegetul Mihai Cimpoi descoperă o trăsătură caracteristică a tuturor șaizeciștilor: readucerea poeziei spre albia folclorului autohton. În locul lozincilor despre steluțe și octombrei, a imnurilor și osanalelor închinată personalităților proeminente ale regimului proletcultist, poezii pledează pentru comuniunea omului cu natura. Țăranul nu mai este privit ca o forță simplă de muncă, el întruchipează pilonul spiritualității populare. El este un protector mitic al valorilor perene, pământul fiind la Grigore Vieru „o întruchipare a candorii și firescului” [3, p. 6]. Pentru Vieru este importantă conștientizarea esenței contactului pur și neprihănit al omului cu natura (în special pământul). În poeziile sale sunt sugerate tablouri ale unor ritualuri sacrale, în centrul cărora se află țăranul simplu de toate zilele: mama care ostenește zi și noapte în câmp, tata care odihnește în mormânt, femeile văduve care seceră găul, soldații uciși care acoperă cu pieptul însângerat brazdele. Pentru Vieru însăși poezia, după Mihai Cimpoi, înseamnă un ritual, precum era pentru strămoșii săi aratul și celelalte munci câmpenești [4, p. 6].

Deși Grigore Vieru insistă în repetate rânduri ca cititorul să nu-și uite rădăcinile, el nu poate fi inclus în lista poezilor didacticiști. Poeziile dedicate cititorilor mici nu sunt decât niște invitații la cunoaștere și desfătare. Poeziile sale educă valori, sensibilizează puternic, însă nu manifestă trăsături didacticiste presante. Eul vierean este amiabil, jovial și afectuos. În poeziile sale domină bonomia, starea de mirare, exaltarea și jocul.

Nicolae Mățaș, fostul ministru al Învățământului, identifică în poezia lui Vieru pentru copii câteva aspecte prioritare: simplitatea (structura versurilor facilitează memorarea rapidă a poeziilor); suavitatea (impresia de gingășie, de finețe și inocență); sinceritatea (dialogul confesiv între poet și cititor); forța conotației (plasticitatea versurilor, multitudinea de figuri de stil și imagini artistice, amplificarea de sensuri) și muzicalitatea (proprietatea versurilor de a fi muzicale, dat fiind faptul că o bună parte din poeziile sale au fost aranjate pe melodii). Grație acestor particularități specifice

originalității poeziei viereene pentru copii, Nicolae Mățaș îl încadrează pe Grigore Vieru printre marii pedagogi și luminători ai neamului [5, p. 26].

Și Mihai Cimpoi, în monografia *Mirajul copilăriei*, vorbește despre o serie largă de cerințe poetice specifice creației viereene pentru copii. În viziunea sa, mai întâi de toate, pentru a face o prezentare mai clară a unui material, Vieru introduce constatativele. Cimpoi mai remarcă utilizarea unor formule prozaice variate în poeziile viereene pentru copii. Exegetul relevă faptul că o bună parte din poeziile lui Grigore Vieru sunt alegorice, cum ar fi poezia-pildă sau poezia-parabolă în care poetul condamnă indolența, absurditatea și nesăbuința umană. Diversitatea figurilor de stil și a formelor artistice este o altă trăsătură distinctivă pentru opera viereană dedicată micului cititor. Copilul este vrăjit de un spectru larg de diminutive, interjecții onomatopice, exclamații și vocative pronunțate. Identificându-se cu un „desen în cărbune” [3, p. 34], descriptivismul vierean îi redă copilului realitatea înconjurătoare în cele mai amănunțite detalii. Micul cititor este fascinat și de umanizarea necuvântătoarelor, care îi devin cei mai buni prieteni și care-l ghidează spre redescoperirea marilor rosturi umane. Personificările, alegoriile, hiperbolizările și metamorfozele surprinzătoare îi conferă poeziei viereene capacitatea de a-l ferma pe micul cititor, oferindu-i o impresie de vrajă și de vis. Fără îndoială, poezia viereană pentru cei mici se identifică cu un dialog empatic în cadrul căruia domnește jocul, finețea, gingășia, candoarea, limbajul poetic de intimitate și încrederea. Formele de limbaj augmentativ au scopul de a-l apropia pe copil de poet și poezie, de a-i conferi versului o nuanță familială.

Având în vedere faptul că vârsta copilăriei copilului se identifică cu nevoia de comunicare, iar poezia lui Vieru nu este o excepție în acest sens, formarea și dezvoltarea limbajului este determinată de factorii educabilității. Prin intermediul comunicării copilul încearcă să semnalizeze impulsuri afective mediului înconjurător. Limbajul copilului este cauzat în mare parte de dorința de a imita ceea ce vede și aude. Poezia viereană pentru copii imprimă un tablou miniatural în care se îmbină armonios imaginea și sunetul, trăirea intimă și reacția universului. După Henri Wallon, dezvoltarea personalității copilului parcurge mai multe etape distinctive, una din ele fiind perioada de imitație. În perioada inimitației copilul încearcă să preia ceea ce vede și înțelege mai deosebit în mediu, încercând să imite gesturi, roluri și chiar personaje [6, p. 113]. Iată de ce pentru Grigore Vieru este importantă existența modelelor poetice imitative: sunetul ploii, trilul păsărilor, murmurul izvorului, fâlfâitul albinelor și al fluturilor – expresii onomatopice care își găsesc locul pe deplin în poezia pentru copii.

Grigore Vieru înțelege că una din cele mai relevante metode ce contribuie la dezvoltarea armonioasă a personalității copilului este jocul. Teoreticienii au demonstrat că pentru un copil jocul e la fel de important precum sunt activitățile de învățare și munca ghidată. Cercetătoarea Ursula Șchiopu susține că nu trebuie să privim jocul ca ceva neserios, ci ca o activitate care o semnifică adâncă, căci prin joc copilul își dezvoltă însușirile cele mai ascunse ale ființei sale [7, p. 49]. Ursula

Șchiopu e de părere că jocul în copilărie este o activitate fundamentală formativă și că acestea contribuie și la dezvoltarea inteligenței copilului, totodată stimulează creșterea capacității de a trăi din plin, cu pasiune, fiecare moment, organizând tensiunea proprie acțiunilor cu finalitate, având funcția de o mare și complexă școală a vieții [7, p. 57]. Jocul vierean presupune o lecție în care micul cititor asimilează cunoștințe care să-l dezvolte drept un cetățean onest, grijuliu, iubitor, credincios și generos. În poeziile sale Grigore Vieru înrudește copilul cu soarele, ploaia și vântul, curcubeul, iarba și izvorul, îl împrietenește cu albina și furnica, îl invită într-un joc fabulos din care învață deprinderi de viață. Cercetările lui Jean Piaget au demonstrat că nivelul de dezvoltare al copiilor se reflectă puternic în activitatea de joc. Pe altă parte, Jerome Bruner consideră că prin joc copilul experimentează ceea ce poate deveni în adolescență sau maturitate. Prin joc copilul se dezvoltă cognitiv, fizic și afectiv. Conform Ursulei Șchiopu, copilăria constituie etapa de maximă importanță pentru întreaga dezvoltare ulterioară. În copilărie se formează toate conduitele importante adaptive, se nuanțează conduitele, adică se pun bazele personalității [8, p. 44]. Este perioada alfabetizării cu mediul înconjurător, perioada punerii temeliei în formarea identității și a cunoașterii de sine.

Pe marginea acestor constatări, Mihai Cimpoi se pronunță că orice copil este o figură emblematică a sacrului, a tandreții și a purității, în ciuda tuturor pornirilor biologice ale ființei sale [9, p. 11]. Tot în viziunea lui Mihai Cimpoi, copilăria reprezintă o dublă preistorie, pe de o parte o preistorie proprie copilului, în care se inițiază în procesul de civilizare, pe de altă parte este vorba despre o preistorie colectivă, un fenomen caracteristic dezvoltării speciei umane. Dezvoltarea sănătoasă a copilului este condiționată de implicarea factorului uman, de rațiune. Având în vedere faptul că orice copil preia ceea ce vede în comportamentele și obișnuințele unui adult, civilizarea sa într-un mediu de animale este imposibilă. Încercând să le imite sunetele, acțiunile și însușirile acestora, individualitatea copilului tot mai mult va tinde să se identifice mediului în care trăiește. Iată de ce copilăria este considerată fundamentul procesului de dezvoltare a personalității umane. Grigore Vieru pledează pentru educația copilului axată de afecțiune, umanizare, armonie și sinceritate. Este vorba despre temelia valorilor, de care sunt responsabili în mare parte adulții, cei care-l inițiază pe copil în tainele învățării și ale cunoașterii.

După Gaston Bachelard, copilăria se identifică cu o reverie, o singurătate indefinibilă a unui copil. În viziunea lui, copilăria este atinsă de aripa nenorocirii din cauza oamenilor, pentru că oamenii pot să influențeze direct sau indirect cadrul copilăriei [10, p. 103]. Filozoful susține ideea precum că poezia poetului își are originile din copilărie, iar grație memoriei umane poetul adult reproduce sau reanimează imaginea copilăriei: „Toată copilăria noastră trebuie reimaginată. Reimaginând-o, avem șansa de a o răgăsi în chiar viața reveriilor noastre de copil singuratic” [10, p. 103]. Este o dovadă argumentată că poeziile vierene sunt în mare parte istorioare autobiografice. În aceste versuri sunt relatate momente care i-au marcat adânc ființa poetului: plecarea tatălui la război și moartea acestuia,

mama rămasă văduvă, ororile războiului, durerile oamenilor, ocupațiile sătenilor – evenimente la care copilul vierean a fost martor ocular și care au lăsat o amprentă nostalgică în poezia sa de mai apoi.

După Mihai Cimpoi, pentru Gaston Bachelard copilăria e un simbol al simbolurilor [9, p. 12]. Gaston Bachelard accentuează că printr-un spectru de imagini poetice proprii și rememorate, poetul realizează involuntar un tablou al copilăriei, iar acest fenomen demonstrează continuitatea copilăriei pe tot parcursul existenței umane. Astfel, înțelegem că copilăria nu poate sfârși, ea trece dintr-o stare în alta, fiind păstrată în reveriile și inconștientul uman: „Această frumusețe sălășluiește în noi, în fundul memoriei. Ea este frumusețea unei avântări care ne reînsuflețește, care așază din noi dinamismul unei frumuseți de viață” [10, p. 105]. Grație acestui fapt, această stare ne oferă capacitatea de a înțelege copiii, de a-i iubi, de a le desluși năzuințele și stările lăuntrice, totodată de a ne simți egali lor. În viziunea lui Gaston Bachelard, copilăria se află la originea celor mai mari peisaje, iar singurătațile noastre de copil ne-au dăruit intensitățile inițiale. Copilăria reprezintă un univers mai amplu decât maturitatea, pentru că de acolo pornesc începuturile noastre, visele și manifestările individuale. Copilăria cuprinde tot arealul firesc și nefiresc, real și imaginar, intim și colectiv, cadrul naturii, familia, inițierea în tainele cunoașterii inclusiv prin varietatea jocurilor. În imaginea copilăriei domină totul. Contactul cu copilăria este atât de puternic încât se păstrează pentru o întreagă viață. Această copilărie, „ca un foc uitat” [10, p. 108], dispărută în maturitate, este gata mereu să izbucnească. Bachelard crede că dacă un copil este afectat de mai multe momente negative sau tragice în copilărie, acesta va suporta mai multe patologii psihologice care, la rândul lor, îl vor priva de o armonie copilărească, dezvoltându-l prematur și plasându-l într-o stare de copilărie refulată.

Consecințele copilăriei nu abandonează niciodată individualitatea copilului, „cosmicitatea copilăriei noastre sălășluiește în noi” [10, p. 113]. Putem cu certitudine mărturisii faptul că copilăria umană este eternă și că nu se „consumă” niciodată din starea inconștientului nostru. Acest lucru ne ajută să demonstrăm atașamentul puternic al lui Grigore Vieru pentru copil și copilărie, pe de o parte copilăria proprie, cea care a fost privată din cauza situației social-politice din țară, pe de cealaltă parte copilăria cititorului sau cea colectivă, o tendință artistică a poetului de a-și recupera copilăria. Oare prin intermediul poeziilor sale despre copil și copilărie, Grigore Vieru recheamă copilăria? După Bachelard, rechemarea copilăriei este covârșitoare, pentru că atinge cele mai abisale coarde lăuntrice: dorul, nostalgia, remușcarea și deziluzionarea. Teoreticianul afirmă că atunci când îți rechemi copilăria nu trebuie să ascunzi nimic, pentru că nu poți ascunde de tine ceea ce-ți aparține pe deplin – o experiență puerilă. Culorile copilăriei sunt neobișnuite, anotimpurile autentice, ceea ce-i imprimă copilăriei o valoare arhetipală: „în visele noastre către copilărie, în poemele pe care toți am vrea să le scriem pentru a reînsufleți reveriile noastre dintâi, pentru a ne dăruia din nou universurile fericirii, copilăria apare, în chiar stilul psihologiei profunzimilor, ca un adevărat arhetip, un arhetip al fericirii simple” [10, p. 129]. Ideea lui David Thoreau precum că în anii maturității nu am face altceva decât

am tânji [10, p. 124] ar însemna ruperea noastră de universul fabulos. Copiii sunt îndrăgostiți de fabule, de basme, de mituri și legende, de tot ce este fantastic și supranatural. Fantasticul îl ajută pe copil să creadă că visele sale vor deveni cândva o realitate și că binele va triumfa mereu. Fantasticul vierean îi sugerează copilului că acesta poate face lumea mai frumoasă și plină de sens.

După Lucian Blaga, copilăria este o fază de pregătire pentru maturitate, dar maturitatea este delta în care se revarsă copilăria [11, p. 333]. El constată faptul că copilăria se afirmă prin aspecte și valori individuale ce îi conferă copilului o armonizare cu mediul și față de sine. Autonomia copilăriei Lucian Blaga o vede doar într-un mediu rural, pe care filozoful îl descrie ca un apogeu al înfloririi pentru sine. Copilăria petrecută la sat Blaga o vede ca o zăriște cosmică din care este emanată veșnicia. Spre regret, satele noastre tot mai mult s-au îndepărtat de sevele valorilor străbune, fapt ce a permis îndepărtarea de „copilăresc”. După Blaga, „copilărescul” este satul care se consideră un „centru al lumii”, acolo unde se trăiește în armonie cu natura, folclorul și mitul, acolo unde se respectă tradițiile strămoșești și nu se încalcă interdicția mitică.

În poezia lui Grigore Vieru pentru copii Binele triumfă asupra Răului, speranța îl ajută să creadă că orice vis devine realitate, iar prin joc copilul percepe legitățile vieții și își formează propriile raționamente. Universul copilăriei este definit de următoarele aspecte: „ludicul laolaltă cu liricul, oniricul, metaforicul sau aventura” [12, p. 14], o formulă tipică și pentru creația viereană.

Nu poți descrie misterul lumii infantile dacă nu ești pătruns pe deplin de copilărie. Nu poți înțelege firea copilului dacă nu îți păstrezi pentru tot parcursul vieții copilul din tine. Înțelegerea copilului se bazează pe accesibilitate, convingere și sinceritate. Însă simplitatea nu trebuie să contribuie la „primitivism”, dar să surprindă individul spre cunoaștere continuă și dezvoltare personală. Copilul are o viziune emotivă asupra lumii, el este un bun observator și receptor. Copilul este o ființă inocentă și pură, tot mai mult apropiindu-se de o imagine mesianică, sacrală. Poeții și scriitorii recurg la imaginea copilului pentru a reda prospețimea vieții, fericirea absolută, fecioria și armonia conviețuirii cu mediul înconjurător. Imaginea copilului și a copilăriei stimulează interesul cititorului pentru lectură, precum și-l sensibilizează în fața temelor majore. Folclorul autohton prezintă imaginea copilăriei printr-un tablou mioritic: cu miros de pâine, cu flori aduimecătoare, susur de izvoare, necuvântătoare surprinzătoare și o mulțime de sărbători tradiționale petrecute la casa părintească. Într-o modalitate artistică fără precedent în literatura română, în poezia viereană pentru copii Copilul-poet se întâlnește cu Poetul-copil.

Bibliografie

1. Ciocanu, I. Literatura română contemporană din Republica Moldova. Chișinău: Litera, 1998.
2. Vieru, G. Taina care mă apără. Chișinău: Literatura artistică, 1983.
3. Cimpoi, M. Mirajul copilăriei. Chișinău: Editura Lumina, 1968.

4. Vieru, G. Cel care sunt. Chișinău: Literatura artistică, 1987.
5. Mățcaș, N. Cartea de căpătâi a creșterii noastre spirituale. În: *Limba română*, Chișinău, nr. 1 (19), 1995.
6. Sion, G. Psihologia vârstelor. București: Editura Fundației *România de mâine*, 2007.
7. Șchiopu, U. Probleme psihologice ale jocurilor și distracțiilor. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970.
8. Șchiopu, U. Verza, E. Psihologia vârstelor. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
9. Cimpoi, M. Grigore Vieru și timpul originar. În: *Grigore Vieru. Taina care mă apără*. Iași: Princeps Edit, 2008.
10. Bachelard, G. Poetica reveriei. Trad. din fr. de Luminița Brăileanu. Pitești: Paralela 45, 2005.
11. Blaga, L. Trilogia culturii. Orizont și stil. București: Editura pentru Literatură Universală, 1969.
12. Maleru, T. Spiridon Vangheli și universul senin al copilăriei. Bibliografie. Ediția a II-a revăzută și completată. Chișinău: „Baștina-Radog” SRL, 2012. 264 p.

Notă: Lucrarea a fost realizată în cadrul proiectului de cercetare 20.80009.1606.01 Valorificarea științifică a patrimoniului lingvistic național în contextul integrării europene, finanțat de Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare a Republicii Moldova

MODALITĂȚI DE PREDARE/ÎNVĂȚARE A MOTIVULUI VÂNĂTORII ÎN PROGRAMUL ȘCOLAR

Oxana SOROCATÎ-BRUMĂREL,

IP Gimnaziu-Grădiniță Calarașovca, r-nul Ocița

Polina TABURCEANU, dr., conf. univ.

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *Articolul elucidează specificul de redare a motivului vânătorii în folclor și în textul literar-artistic. Conținutul se axează pe cercetarea multilaterală a valorilor simbolice pe care le comportă acest motiv. Vânătoarea devine un motiv literar prin care scriitorii meditează asupra unor profunde probleme de natură filozofică, socială, politică, națională, geografică și biologică, concomitent, desigur, cu evocarea, la propriu și la figurat, a unei adevărate vânători. Articolul valorifică creațiile poezilor Nicolae Labiș și Șt. Aug. Doinaș în procesul de predare-învățare-evaluare, oferind exemple practice atât pentru treapta gimnazială de învățământ, cât și pentru treapta liceală.*

Summary. *The article reveals the specifics of the transfer of the motive of hunting in folklore and in the literary and artistic text. The content is focused on a multilateral study of the symbolic meanings of this motive. Hunting becomes a literary motive, with the help of which writers reflect on deep philosophical, social, political, national, geographical and biological issues, evoking, of course in the literal and figurative sense of a true hunter. The article uses the works of the poets Nicolae Labis and St. Aug. Doinash in the teaching-learning-assessment process, offering case studies for both middle and high students.*

Cuvinte-cheie: *temă, motiv, vânătoare, tradiții, folclor, inițiere, cunoaștere, arhetip.*

Keywords: *subject, motive, hunting, traditions, folklore, initiation, knowledge, archetype.*

Firea omenească este o complexitate controversată, un paradox enigmatic care nu poate fi descifrat cu un singur cod. Programele care se află la baza personalității omenești credem că vor fi indescifrabile o infinitate. Totuși, oamenii de creație se străduie să citească aceste taine, să le interpreteze în motive și simboluri, stări și destine ale personajelor, iar oamenii de rând se lasă călăuziți, sorbind viziunile personalităților din domeniul artelor.

Un motiv temeinic care este frecvent întâlnit în operele literare este și *Motivul vânătorii*, originar din cele mai îndepărtate timpuri, elucidat pe murii peșterilor, un aspect atât de primitiv și, în același timp, atât de important. Vânătoarea rămâne un proces care descrie omenirea din cele mai profunde tainite ale simțirii. Labiș, care accentuează criza de conștiință a omului aflat în situații limită, Damian care îmbânzește țeava puștii cu o floare, Ștefan Augustin Doinaș care cântă în baladă misterioasa vânătoare a mistrețului cu colți de argint, aceste viziuni descoperă lumii straturi existențiale de o diversitate care stimulează curiozitatea, setea de cunoaștere, motivația pentru a descoperi absolutul.

Motivul vânătorii este o dovadă a statorniciei sistemului în care ne regăsim, este o modalitate de afirmare și o sursă semnificativă de inspirație, astfel, numele poezilor menționate mai sus

reprezintă dovada acestui fapt. „Vânătorul suprem este, după părerea lui Mihai Cîmpoi, bineînțeles, Destinul, care țintește și săgetează vieți, anihilează voințe, răstoarnă sau întunecă perspective. O excursiune vânătorească este o excursiune revelatoare în experiența umană fundamentală”. [1, 57] În dependență de sensul pe care îl punem în noțiunea de destin, el va deveni deci, în ordinea celor afirmate de criticul literar, „vânători” (vânătoare), „experiență umană fundamentală”, rută inițiativă.

Astfel, pentru a valorifica ideile semnificative care se regăsesc la baza motivului vânătorii ne-am propus să elaborăm două proiecte didactice zilnice, primul proiect în baza creației *Moartea căprioarei* de Nicolaie Labiș, iar cel de-al doilea proiect în baza operei *Mistrețul cu colți de argint* de Ștefan Augustin Doinaș, în pofida faptului că aceasta nu se regăsește în curricula de specialitate poate fi încadrat cu ușurință în contextul conținuturilor curriculare.

Moartea căprioarei de Nicolae Labiș în ciclul gimnazial

Curriculumul la disciplina limba și literatura română, treapta gimnazială, din 2010, recomandă poezia *Moartea căprioarei* de Nicolae Labiș, care, de asemenea, este inclusă și în manualul de limba și literatura română pentru clasa a IX-a [2].

Proiectul didactic zilnic în baza operei lui Nicolae Labiș va fi desfășurat în clasa a IX-a, la subiectul: ***Motivul Vânătorii*** în baza operei *Moartea căprioarei* de Nicolae Labiș.

Unitățile de competențe vizate sunt:

8.2. Comentarea textului liric, epic, dramatic.

9.2. Aplicarea instrumentarului de interpretare a textului.

5.3. Realizarea spontană, fluentă, exactă a unei descrieri orale (de ființe; de activități).

La etapa *Evocare* este un moment organizatoric: *Profesorul va observa starea de spirit a elevilor, iar elevii vor pregăti materialele necesare pentru lecție.*

Sarcina pentru tema de acasă a fost: de realizat un text descriptiv a perioadei de vară, luna august, în care lipsesc ploile, este secetă. Volum 0,5-1,0 pag.

Cadrul didactic va audia textele descriptive, solicitând selectiv răspunsul unor elevi.

Urmează conexiunea cu tema lecției, elevii vor fi interogați despre starea de spirit trăită la îndeplinirea temei de acasă, în raport cu aceasta:

V-ați imaginat o lume în condiții de secetă. Ce stări ați trăit? Cum v-ați simțit?

Care sunt riscurile unei perioade secetoase? Ce cunoașteți de la lecțiile de geografie despre secetă?

Ce perioade din istoria românilor cunoașteți în care poporul a suferit de secetă?

În cazul în care elevii nu vor face referire la această perioadă, profesorul va menționa că poate fi vorba de *seceta* care a afectat mai ales regiunile estice ale României, din 1946, după cel de al II-lea Război Mondial, în urma căreia oamenii au suferit de *foamete*.

Cum se aprovizionau oamenii cu de mâncare din cele mai îndepărtate timpuri, de exemplu perioada Paleoliticului? (În perioada paleoliticului, oamenii au trăit în grupuri ca vânători și culegători nomazi.) etc.

La ce metode de aprovizionare cu de mâncare ați recurge voi în condiții de secetă?

Profesorul va adresa elevilor întrebările de mai sus pentru a trezi starea de spirit sugerată și de versurile poemului *Moartea căprioarei* de Nicolae Labiș, pentru ca elevii să sesizeze aceste sentimente mai ușor, să perceapă clar starea eului liric.

În continuare elevii vor audia poezia *Moartea căprioarei* de Nicolae Labiș și vor identifica subiectele despre care este vorba în acest text literar. <https://www.youtube.com/watch?v=dGNN-pA9W-k> (link you-tube, audio-poemul *Moartea căprioarei*)

La etapa *Realizarea sensului* elevii, de asemenea, vor urmări textul pe fișa de lucru și vor completa tabelul:

Văd	Aud	Simt
Pădurea Cerul Foc Nămol Fântâni Ciuturi etc.	Susurul izvorului Foșnetul frunzelor Vuietul de la bătaia puștii Strigătul păsării	Sete Foame Oboseală Deznădejde Tristețe Jale Durere Resemnare etc.

Sarcina dată este realizată în baza *tehnicii VAS* care stimulează mai multe tipuri de inteligență: Vizuală, Auditivă și Chinesteziă, astfel, este analizat în ansamblu textul poetic.

Urmează sarcina: *Schițarea portretului moral* - elevii vor urmări evoluția spirituală a eului liric, întruchipat în persoana băiatului:

Atitudini și stări inițiale	Exemple din text	Atitudini și stări finale	Exemple din text
Copilul obosit, setos și flămând, dar îngrozit de moartea la care va fi martor. etc.	<i>Setea mă năruie. / Fierbe pe piatră/ Firul de apă prelins din cișmea. Tâmpla apasă pe umăr. / Pășesc ca pe-o altă/ Planetă, imensă, străină și grea. etc.</i>	Adolescentul e conștient de jertfa care se face și realitățile care există. Resemnare. etc.	<i>Plâng. Ce gândește tata? / Mănânc și plâng. Mănânc! etc.</i>

Profesorul va propune elevilor să identifice motivul principal care generează schimbarea în personalitatea copilului. Evident, este vorba de motivul vânătorii.

În continuare elevii vor fi repartizați pe grupe pentru a discuta la tema *Vânătoarea*, utilizând *tehnica interviului în trei trepte*. Ei își vor asuma pe rând rolul de intervievator, intervievat și secretar

pentru a dezvolta tema propusă, la finalizarea sarcinii, un membru al grupului va verbaliza cele mai reușite idei ale grupei și ceilalți elevi le vor nota în caiete.

De exemplu: *Ce este vânătoarea?* (interviewatorul)

Vânătoarea este un proces în care există o jertfă prigonită pentru a fi ucisă. (interviewatul)

Secretarul notează ideea verbalizată.

Produsul final al lucrului în grup va fi un text alcătuit minim din 3 idei la tema dată, bazat pe judecățile de valoare ale fiecărui membru de grup.

La etapa *Reflecție* elevii vor fi repartizați în două grupe mari: una cea a vânătorilor și cealaltă a jertfelor. Câte un membru din echipa vânătorilor își va alege câte un vânat din echipa adversară. Succesul, sau insuccesul vânătorii va depinde de răspunsul pe care îl vor oferi participanții la întrebarea adresată de profesor. Șansa de a răspunde o poate avea cel care reușește să înțeleagă mai repede întrebare. Celălalt poate avea o șansă repetată doar în cazul în care oponentul greșește. Întrebările sunt la tema vânătoare, scrise pe bilețele și acumulate într-un bol.

Exemple de întrebări: *Ce tipuri de vânătoare cunoașteți? Ce arme legale de vânătoare cunoașteți? Cine este vânatul bufnițelor? De când este cunoscută activitatea de vânătoare? (întrebare de atenție) Ce animale neobișnuite pentru cultura noastră alimentară mai erau vâdate în perioada foametei din 1946?*

Ce atitudine putem manifesta față de vânătoare? Pozitivă? negativă? de ce? etc. etc.

La finalizarea activității profesorul va interoga elevii pentru a afla starea de spirit în aceste două roluri controversate: vânat și vânător.

De asemenea, elevii vor organiza un *brainstorming* în care vor nota acele aspecte ale vieții în care s-a păstrat instinctul de vânător, de exemplu: *Goana după bani; agonisirea proprietăților; atragerea unui partener de viață profitabil; construirea unei cariere de succes; etc.* Astfel, *Motivul vânătorii* rămâne o forță vie în viața noastră care ne călăuzește mai departe, doar că a obținut alte forme, de aceea nu trebuie neglijat, ci educat corespunzător cerințelor actuale.

La etapa *Extindere* elevii vor primi sarcina: De scris o pagină de jurnal în care veți relata unul din momentele semnificative ale vieții voastre care v-a marcat, schimbându-vă viața, așa cum s-a întâmplat în cazul băiatului în urma vânătorii.

***Mistrețul cu colți de argint* de Ștefan Augustin Doinaș în clasele liceale**

Cadrul didactic va urmări scopul de a valorifica *Motivul vânătorii* în procesul de analiză literară, astfel, subiectul lecției este: Textul literar *Mistrețul cu colți de argint* de Ștefan Augustin Doinaș – ***Motivul vânătorii*** – Analiza literară a textului

Unități de competențe vizate:

3.4. Utilizarea noțiunilor de teorie literară la analiza textului literar și de graniță;

3.5. Comentarea elementelor lexicale, stilistice și semiotice din texte literare și de graniță;

3.6. Explicarea funcției cognitive, educative și estetice a textului literar și de graniță.

Prima etapă a parcursului didactic, Evocarea, este bazată pe intertextualitate. Profesorul urmărește scopul de a accentua semnificația simbolului *Prinț*, de asemenea, ideea de curiozitate și tendința spre cunoaștere absolută.

- Tema de acasă: De lecturat creația *Micul Prinț* de Antoine de Saint-Exupéry.

Pentru a crea o atmosferă specială, cadrul didactic va prezenta elevilor un fragment dintr-un spectacol în baza operei *Micul Prinț* de Antoine de Saint-Exupéry <https://www.youtube.com/watch?v=hklPwDlk-WY> - 2003: opera *The Little Prince* de compozitoarea americană Rachel Portman.

În secvență este redat momentul în care cântă solo Micul Prinț, iar celelalte personaje îl acompaniază. Profesorul va chestiona elevii:

- Ce creație este la baza acestei opere?
- Cine este personajul principal?
- Cine este naratorul?
- Ce vis al copilăriei este relatat de narator la începutul creației?
- Ce reprezenta desenul copilului? Ce motiv se regăsește în desen? (Este vorba despre desenul în care șarpele Boa înghite un elefant, iar maturii văd o simplă pălărie și nu îl susțin pe băiat în tendința lui de cunoaștere prin arta picturii, astfel, acesta devine pilot. La baza desenului se află *motivul vânătorii*).
- Ce stare de spirit trăiește personajul principal și care sunt trăsăturile de caracter definitorii ale personajului principal, Prințul?

Cadrul didactic va direcționa comunicarea ca elevii să identifice următoarele stări de spirit și trăsături de caracter: curiozitatea – specifică perioadei copilăria, sinceritate, puritate sufletească, dragoste, tristețe etc. De asemenea, în contextul secvenței vizionate elevii vor comenta importanța titlului oferit personajului, *Micul Prinț*. Substantivul *prinț* sugerează statutul personajului, dar, în același timp, unele trăsături de caracter precum noblețea, inteligența care derivă din educația aleasă a prinților, principiile înalte, tendința spre idealuri și luciditatea.

În continuare profesorul le propune elevilor să afle istoria altui prinț, din Levant, și să observe diferențe și similitudini între aceste creații. La această etapă elevii vor nota tema și vor primi sarcina de a audia lectura expresivă a textului *Mistretul cu colți de argint*, recitat de către autor, Ștefan Augustin Doinaș: <http://www.romanianvoice.com/poezii/poezii/mistretul.php>

Profesorul le va oferi fișa de lucru nr.1 în care este dat textul poeziei.

În baza audierii elevii primesc sarcina de a completa diagrama Venn:

<i>Micul Prinț</i>	<i>Asemănări</i>	<i>Mistrețul cu colți de argint</i>
Este călător; Îmblânzește o vulpe; Este mușcat de un șarpe; Îngrijește o roză.	Personajele principale au titlul de prinț; Caracterul personajelor este meditativ, visător, inocent – prin viziunea clară asupra lumii; Ambii prinți sunt călăuziți de setea de cunoaștere, curiozitate.	Prințul din Levant – este vânător; Urmărește un mistreț; Ajunge jertfă a mistrețului cu colți ca argintul; Rămâne indiferent la celelalte posibile jertfe ale vânătorii.

Să descrie în tabel stările de spirit ale Prințului din Levant, și stările de spirit ale servitorilor care îl însoțesc până la întâlnirea cu mistrețul și după:

Prințul din Levant - stări până la întâlnirea cu mistrețul	curiozitate însuflețire speranță	Prințul din Levant-Stări după întâlnirea cu mistrețul	uimire, extaz, durere, împlinire
Servitorii-stări până la întâlnirea cu mistrețul	precauție neîncredere dezaprobare	Servitorii-Stări după întâlnirea cu mistrețul	uimire, îngrijorare, groază, resemnare

În baza acestei sarcini, elevii vor conchide, realitatea se transfigurează după viziunea personalității. În continuare elevii vor identifica simbolurile și motivele principale:

Simboluri: *mistrețul, vulpile, iepurii, codrul, iarba, apa, lacul, luna, săgeata de lemn, săgeata de fier, săgeata de foc* etc.

Motivul principal: *motivul vânătorii.*

Profesorul va adresa întrebări elevilor pentru a deduce sugestia motivului *vânătorii* și a simbolurilor: *Ce activitate desfășoară prințul din Levant? Cine este pentru prinț trofeul ideal al vânătorii? Ce atitudine au slugile față de acest trofeu? Ce simbolizează mistrețul pentru prinț, dar vulpile și iepurii? De ce slugile propun prințului să le vâneze pe ultimele? Ce animale mai sunt lăsate în pace de prinț? Ce personalități simbolizează căprioara și linxul? Ce personalități întruchipează prințul și ce personalități întruchipează servitorii? Ce semnifică, de fapt, vânătoarea și ce simbolizează mistrețul?*

<i>Prințul</i>	<i>Servitorii</i>
Personalitatea puternică, erudită, care aspiră spre cunoașterea absolută. De cele mai multe ori, nu sunt înțeleși. În pofida potențialului intelectual trăiesc un destin dramatic, sau tragic. Persistă o stare interioară meditativă, sau tensionată, dominată de neliniștea unei căutări permanente a necunoscutului.	Personalitatea omului de rând, încadrată în sistemul existențial care urmează o cale desfășurată de circumstanțe în fața lui și care nu își pune scopul de a schimba ceva, ci doar scopul de a supraviețui cumva. De obicei, aceste personalități sunt unealtă în mâinile altor oameni și trăiesc, în mare parte, o viață pașnică.

Deci, elevii, dirijați de către profesor prin intermediul întrebărilor deductive vor analiza stratul semiotic al textului literar și vor identifica diverse tipuri de personalități ascunse ca în contextul fabulelor în umbra unor animale (căprioara - omul fragil, naiv; iepurele – omul fricos; vulpea – omul viclean; etc.) De asemenea, vor descifra semnificația simbolurilor: *prinț și slugi*:

În sfârșit, *Motivul vânătorii* va fi interpretat în contextul dat drept căutarea unei trepte superioare de existență (a urmări un ideal spiritual), iar mistrețul simbolizează absolutul libertății spirituale, niciodată atins, intrarea în domeniul marilor mistere.

La etapa *Reflecție* elevii vor primi sarcina: *Alegeți una dintre personalitățile simbol prezentate în poem, în pielea căreia vă regăsiți? Cine sunteți? Mistrețul? Vulpea? Iepurele? etc. de ce?*

Vânătoarea este procesul care are o bază temeinică în fiecare om, și anume, instinctul de a supraviețui, așa cum este redat, parțial, și în opera „Moartea căprioarei” de Nicolaie Labiș. Totuși, Ștefan Augustin Doinaș prezintă motivul vânătorii cu diverse fire subtextuale: Verbalizați procesele la baza cărora se află instinctul de vânător. Organizați un clustering cu asocieri libere.

De exemplu: *Motivația, curiozitatea, setea de cunoaștere, destin, sacrificiu, absolut, perfecțiune, șlefuire, inițiere, legământ om-natură, ritual sacru, etapă etc.*

Scrieți, în limita a 0,5 pag., mesajul operei studiate, având ca reper motivul vânătorii și asocierile notate.

Aici se încheie parcursul didactic al lecției, elevii vor scrie și vor expune oral mesajul textului, iar profesorul le va oferi la etapa *Extindere* sarcina: De notat 3 evenimente istorice care au loc în timpul unei vânători și care au marcat semnificativ neamul românesc.

În concluzie, vom sublinia importanța motivului vânătorii în folclor și în textul literar-artistic, remarcând faptul că semnificațiile lui sunt variate. Motivul vânătorii se împletea mai totdeauna cu altele, colaterale: vânătoarea-căutare, aspirație spre un altceva - visat, râvnit, așteptat, confruntare cu lumea, iar mai târziu, plăcerea omului de a se afla în sânul naturii, printre ierburi și vietăți, de a le contempla, de a se simți rudă cu ele - sunt câteva semnificații mai frecvente ale motivului.

Bibliografie

1. Cimpoi, M. O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia. Chișinău: ARC, 1996.
2. Pâslaru, V., Ghicov, A. Curriculum școlar pentru disciplina Limba și literatura română. Clasele a V-a – a IX-a. Chișinău, 2010.
3. Cartaleanu, T., Ciobanu, M., Cosovan, O. Limba și literatura română. Manual pentru cl. a 9-a. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Chișinău: Î.E.P. Știința, 2016 (Tipogr. „BALACRON” SRL.).

DISCURSUL CA PROBĂ DE EVALUARE ORALĂ

Elena SOROCEAN, profesor de limba și literatura română, grad did. I,

Centrul de Excelență în Construcții, Chișinău

Rezumat. *Evaluarea este un proces permanent, o dimensiune esențială a procesului educațional și o practică eficientă în școală. Ea are rolul de a consolida învățarea, de a modela capacitatea elevilor de a memora și de a aplica materialul însușit în contexte diferite. Prin intermediul evaluării, cadrul didactic culege roadele muncii sale, se poate autoevalua, determinând punctele forte și punctele slabe ale eforturilor depuse în tipul predării – învățării. În procesul de evaluare a competențelor de comunicare, evaluarea orală nu poate fi ocolită. În acest sens, menirea dascălului este relevantă în formarea capacității elevului de a construi și rosti un discurs, de a se încadra în discuții. Pentru estimarea performanței în prezentarea orală a unui subiect, este recomandabil aplicarea unor criterii, materializate în indicatori și descriptori.*

Abstract. *Evaluation is a continuous process, an essential dimension of the educational process and an efficient practice in school. It has the primary role to strengthen the learning process, modeling the capacity of the students to memorize things and to apply them in different contexts. Through evaluation the teachers can determine the strengths and weaknesses of his teaching process. Oral evaluation can not be neglected in assessing the communicative skill. In this regard, the role of the teacher is extremely important in order to help the students to develop speaking skills and maintain a discourse. For this the teacher needs to select specific criteria and descriptors.*

Cuvinte-cheie: *evaluare, discurs, descriptori.*

Keywords: *evaluation, discourse, descriptors.*

Introducere

În ultimii ani, societatea contemporană este preocupată de noi tendințe în diverse domenii, unul din ele fiind marketingul. Tinerii, preocupați de această activitate, sunt dornici să obțină succes pe piața muncii. Interesul lor este axat pe formarea capacității de a vorbi în public, convinși fiind că diferența dintre succes și insucces este făcută, de multe ori, de capacitatea și puterea de convingere pe care o are o persoană. De aceea, școala își propune drept scop să pregătească elevul pentru viața de dincolo de pereții ei, formându-i capacitatea de a construi și rosti un discurs și de a se încadra în discuții.

Discursul, conform definiției din DEX, „este expunere oratorică în fața unui auditoriu pe o temă politică, morală etc.; cuvântare; expresie verbală a gândirii; disertație, tratare a unui subiect de natură științifică sau literară”.

Ilustrul filozof roman Seneca menționa că: „*Discursul este oglinda rațiunii*”. De aici rezultă că vorbirea corectă, coerentă, clară, explicită și elocventă rămân elemente cheie în devenirea personalității. Orele de limbă și literatură română sunt indispensabile în acest sens, elevii fiind invitați la succes prin arta discursului în cadrul unității de învățare nr. 1 „*Personalitatea vorbitorului de limba română*”, dezvoltând competența „*Racordarea discursului la diverse situații de comunicare personală și publică, dovedind atitudine constructivă și bunăvoință*”.

Variatele discursuri, alocuțiuni, susținerea referatelor, a interviurilor etc., necesită o estimare riguroasă, iar evaluarea lor la „ochi” nu are credibilitate în contextul actual: atât profesorul, cât și elevii trebuie să știe, înainte de aplicarea probei de evaluare, care sunt criteriile, indicatorii și descriptorii. Constantin Postelnicu consideră că: „obiectivitatea constituie temelul prestigiului și autorității profesionale a cadrului didactic, cultivă încrederea elevilor în profesor și posibilitățile lor intelectuale, contribuie la formarea capacității de autoevaluare. Cu cât evaluarea va fi mai puțin influențată de factori arbitrari, subiectivi, cu atât ea se va transforma ușor într-un mijloc stimulator, dinamizator pentru elevi, va dobândi o mai profundă semnificație educativă” [2].

Nivelul la care trebuie să ajungă prezentarea pregătită de un elev implică anumite tehnici de acumulare și structurare a ideilor, de construire a textului meditativ sau reflexiv (elevii riscă să scrie, în lipsa acestor deprinderi, mai mult sub impactul impresiei decât al rațiunii). Uzul conștientizat al unor tehnici de producere a discursului, alegerea unui debut și formularea unei încheieri sunt inerente exersării. Totodată, pentru ca elaborarea discursului să fie creativă, iar prezentarea propriu-zisă – interesantă clasei, profesorul ar trebuie să propună pentru discuție subiecte inedite, interesante și incitante (pare lipsit de sens ca 25-30 de persoane să scrie referate la același subiect și să le prezinte.)

Oricum, o lecție la care doar se audiază referate sau o secvență de lecție în care cineva își prezintă comunicarea nu trebuie gândită ca o relaxare pentru ceilalți. Elevul trebuie orientat spre acel nivel de pregătire care îi permite a se detașa de text, a vorbi relativ liber, susținând contactul cu publicul, iar dacă este doar în rol de spectator, să posede competența de a asculta, de a fi cointerestat de cele auzite, implicându-se în discuție prin oferirea întrebărilor, prin analiză și interpretare a informației audiate.

O importanță majoră o are și atmosfera din clasă, relațiile profesor-elev, elev-elev, deoarece ironiile colegilor sau evaluarea dură a profesorului îl pot inhiba pe elevul care luptă să-și controleze emoțiile. Este necesar crearea *ethosului*, care, după Aristotel, înseamnă credibilitatea vorbitorului, datorită modului în care audiența percepe inteligența, cunoștințele, sinceritatea celui care face prezentarea. Corelarea acestuia cu *pathosul* (apelarea la emoții prin gesturi, intonație, exprimări afective) și cu *logosul* (raționamente, dovezi, limbaj persuasiv), vor întregi imaginea discursului.

De asemenea, înainte de a propune teme, a stabili termenul și modul de prezentare, profesorul ar trebui să-i ghideze pe elevi în acumularea informației, sistematizarea ei și chiar în strategia de scriere a unui discurs, a unui referat. Le va atrage atenția asupra unui moment esențial și anume la structurarea informației în referat, varierea în interior, prezentarea exemplurilor concludente. Elevii vor fi informați că ceea ce va fi evaluat va ține, totodată, și de abilitățile de prezentare: cum se citește (de la corectitudine la intonație, volum etc.), elementele nonverbale ale prezentării, ținuta. Pentru eficientizare procesului comunicativ, profesorul are nevoie să-și dezvolte un sistem de înregistrare a observațiilor și de notare a factorilor care afectează exprimarea orală.

Metode și Materiale

Activitățile pe care le organizez în cadrul lecțiilor de limba și literatura română permit elevilor să joace pe rând roluri, în care trebuie să-și demonstreze aptitudinile oratorice, să fie cât mai convingători, să-și argumenteze poziția, dând dovadă de toleranță, onestitate și cumpătate. În vederea însușirii noțiunilor privitoare la componentele comunicării, utilizez diverse metode și tehnici de evaluare orală, mijloace centrate pe elev:

- discursul multimodal, joc de rol, dezbateră literară, jurnalul de lectură;
- proiect individual/de grup, portofoliu, Power Point (Prezi, Canva), publicații de tip colaje, gazete, suporturi, reviste;
- lucrări grafice ce presupun desene, postere, ilustrații etc.

Prioritară în aplicarea metodelor/tehnicilor de evaluare va fi funcția motivațională a acestora. Pentru a forma motivarea elevilor, țin cont de factorii ce contribuie la creșterea motivației: lauda, aplauze, conversația euristică etc. Astfel, încerc să stimulez interesul elevilor de a învăța, de a-și forma spiritul creativ al cititorului și al vorbitorului. Jere Brophy menționează „Motivația energizează învățarea, iar învățarea, încununată de succes, intensifică motivația.”

Pentru a oferi un feedback pedagogic relevant, aprecierea o fac pe baza unor criterii unice, transparente, cunoscute de către elevi simultan cu metoda/tehnica: repere; parametri; bareme de corectare; descriptorii de performanță etc.

Există foarte multe instrumente propuse de către diverși specialiști pentru a ajuta profesorii și elevii să-și formeze o anumită competență comunicativă. Iată câteva dintre ele:

I. Evaluarea progresului în comunicarea orală

Profesorul observă elevul în situații în care implică o audiență – prezentarea informației, argumentarea unei opinii, elaborarea unor referate etc. El va urmări felul în care elevul:

- ✓ folosește registre adecvate;
- ✓ prezintă informația;
- ✓ mesajul său poate fi auzit și înțeles;
- ✓ convinge, argumentează;
- ✓ povestește, rezumă;
- ✓ înțelege efectele nonverbale în comunicarea orală (ritmul vorbirii, intonația, ritmul vocii, pauzele etc.)

Rezultatele obținute se înregistrează într-o structură de tipul:

Data: _____

Clasa: _____

Lecția: _____

Numele elevului: _____

Observații/greșeli tipice: _____

Sugestii: _____

II. Evaluarea unei lucrări grafice ce presupun desene, postere, ilustrații, Power Point etc.

Formularul de mai jos este menit să ajute evaluarea unei prezentări orale realizate de către un elev. Colegii de clasă vor fi îndemnați să utilizeze numerele pentru evaluarea punctelor tari și slabe ale elevului evaluat [3].

Tabelul 1. Evaluarea prezentării orale (poster)

	 criterii	Foarte bine	Bine	Moderat	Slab	Foarte slab
1	Coerența discursului	5	4	3	2	1
2	Corectitudinea exprimării	5	4	3	2	1
3	Corectitudinea științifică a informațiilor	5	4	3	2	1
4	Pertinența ideilor și a concluziilor.	5	4	3	2	1
5	Utilizarea terminologiei din domeniu	5	4	3	2	1
6	Originalitatea prezentării	5	4	3	2	1
7	Utilizarea materialelor ilustrative (scheme, imagini, tabele)	5	4	3	2	1
8	Postura adecvată	5	4	3	2	1
9	Contactul vizual cu auditoriu	5	4	3	2	1
10	Încadrarea în timp	5	4	3	2	1

Se vor aduna numerele încercuite, se vor înmulți cu 2 și împărți la 10, se va obține nota.

Tabelul 2. Evaluarea unei prezentări Power Point

Produsul evaluat	Punctaj
Conținutul (acoperă tema în profunzime cu detalii și exemple; cunoaște subiectul foarte bine; mesajul corespunde competențelor specifice stabilite.)	0-5
Originalitatea informației conform algoritmului	0-5
Corectitudine (ortografie, punctuație, gramatică, stilistică)	0-5
Numărul slid-urilor (în dependență de temă și cerință)	0-5
Originalitatea multimedia (grafice, tabele, diagrame, imagini, animații, sunet)	0-5
Limbajul verbal/nonverbal	0-5
Contactul cu publicul	0-5
Încadrarea în timp	0-5

Rezultate și discuții

Aplicarea acestor criterii, indicatori, descriptori, firește, solicită timp și efort din partea profesorului sau a altor evaluatori, dar numai așa putem avea certitudinea aprecierii obiective. În cazul evaluării ordinare, se poate recurge la evaluarea reciprocă sau realiza o autoevaluare, iar în cazul examenelor sau altor evaluări externe, ar fi bine ca examinatorul să urmărească un indicator, o grilă comună pentru toți. Impactul acestor probe (al aprecierii lor consecvente și corecte) trebuie să cultive un vorbitor apt să discute civilizată în limba română literară.

Concluzii

Utilizarea probelor de evaluare orală la limba și literatura română este absolut necesară pentru abordarea capacității de exprimare orală, procesul evaluativ devenind și o activitate de învățare, întărire, corectare, sistematizare și aplicare a cunoștințelor elevilor.

Bibliografie

1. Cartaleanu, T., Cosovan, O. Limba și literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală. Chișinău: Cartier, 2010.
2. Postelnicu, C. Fundamente ale didacticii școlare. București: Aramis, 2000.
3. Secieru, M. Didactica oralului. În revista de știință și cultură „*Limba română*”, nr. 7-9, 2007.
4. Stoica, A. Evaluarea progresului școlar. București: Humanitas Educațional, 2003.

PEDAGOGIA LUI ȘTEFAN BÂRSĂNESCU. TREI ARGUMENTE DE ORDIN EPISTEMOLOGIC

Simona-Andreea ȘOVA

Colegiul „N. V. Karpen” Bacău, România

simona_sova@yahoo.com

Rezumat. Studiul nostru face apel la analiza pedagogiei propusă de Ștefan Bârsănescu în contextul raportării acesteia la evoluțiile înregistrate în epoca istorică modernă (interbelică) și postmodernă (contemporană). Perspectiva propusă este cea a argumentării statutului pedagogiei pe baza a trei argumente de ordin epistemologic: 1) obiectul de studiu specific al pedagogiei; 2) Normativitatea specifică pedagogiei ca „știință socială” care studiază educația; 3) Metodologia de cercetare specifică pedagogiei ca „știință socială” care evoluează în funcție de modul în care obiectul de studiu specific este ordonat de normativitatea specifică, de legile și principiile educației și ale instruirii. În analiza propusă vom valorifica și conceptele pedagogice fundamentale definite de Ștefan Bârsănescu în Dicționar de pedagogie contemporană, cu referință specială la „pedagogie știință socială cu statut academic” și la „educație, fenomen social fundamental și original, apărut o dată cu societatea umană”. Cele două concepte de bază pot fi aprofundate prin evocarea unui model istoric (Paideia; Antropologie pedagogică) dar și a unui model prospectiv, definit la nivel de pedagogia culturii, pedagogia practică, pedagogia prospectivă, pedagogia învățământului superior.

Abstract. Our study appeals to the analysis of pedagogy proposed by Ștefan Bârsănescu, in the context of its relation to the evolutions registered in the modern (interwar) and postmodern (contemporary) historical epoch. The proposed perspective is that of arguing the status of pedagogy based on three epistemological arguments: 1) the specific object of study of pedagogy; 2) The normativity specific to pedagogy as a “social science” that studies education; 3) The research methodology specific to pedagogy as a “social science” that evolves according to the way in which the specific object of study is ordered by the specific normative, by the laws and principles of education and training. In the proposed analysis we will also capitalize on the fundamental pedagogical concepts defined by Ștefan Bârsănescu in Dictionary of Contemporary Pedagogy, with special reference to “social science pedagogy with academic status” and to “education, fundamental and original social phenomenon, appeared together with human society”. The two basic concepts can be deepened by evoking a historical model (Paideia; Pedagogical Anthropology) but also a prospective model, defined at the level of culture pedagogy, practical pedagogy, prospective pedagogy, higher education pedagogy.

Cuvinte-cheie: Pedagogie, educație, epocă, epistemologie.

Keywords: Pedagogy, education, epoch, epistemolog.

Introducere

Pedagogia este definită și analizată de Ștefan Bârsănescu, în condiții de cercetare fundamentală, istorică și teoretică, inițiate și valorificate pe tot parcursul operei sale. Trebuie să evidențiem contribuțiile speciale în zona epistemologiei pedagogice, probate în *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință* (1936, 1976) și în *Dicționar de pedagogie contemporană* (1969).

În termeni filozofici, epistemologic, *pedagogia* este definită conceptual pe fondul unui text concentrat care evidențiază calitatea sa generală, esențială, confirmată istoric și teoretic, de „știință socială cu statut academic, care studiază educația într-un cadrul instituționalizat, ca proces de

perfecționare a omului, interesând prezentul și viitorul omenirii” [2, p. 202]. Această definiție este de actualitate, cu condiția realizării a două completări, necesare la nivel de: a) *statut epistemologic – pedagogia* în viziune curriculară este *știința psiho-socială* (nu doar socială) specializată în studiul educației; b) *educația*. ca obiect de studiu al pedagogiei, nu reprezintă numai activitatea realizată „într-un cadru instituționalizat” (școlar / formal și extrașcolar / nonformal); ea include și numeroase *influențe* neorganizate, neintenționate, accidentale, spontane, generate de mediul social (*influențe* care, în termeni actuali, constituie *educația informală*).

Perspectiva de analiză pe care o propunem prin raportare istorică la opera lui Ștefan Bârsănescu, urmărește argumentarea *statutului științific al pedagogiei* pe baza a trei argumente de ordin logic, dar mai ales epistemologic:

I) Obiectul de studiu specific al pedagogiei = educația. Este aprofundat pe baza unor *concepțe fundamentale* proprii care definesc *educația* și *învățământul / instruirea*, *subiectul* și *obiectul* educației, structura generală a educației, instituțiile de educație;

II) Normativitatea specifică pedagogiei ca „știință socială”, care studiază educația. Este ordonată pe baza unor valori articulate și consolidate în spiritul filozofiei culturii, care susțin construcția stabilă a legilor și a principiilor educației și ale învățământului (sau ale instruirii, adaptate și la nivelul lecției)/

III) Metodologia de cercetare specifică pedagogiei. Este dezvoltată în spiritul filozofiei culturii care evoluează în funcție de modul în care *obiectul de studiu specific* este ordonat de *normativitatea specifică*, de legile și principiile educației și ale instruirii.

Metode și materiale

I) Obiectul de studiu specific al pedagogiei, educația, este analizat și aprofundat de Ștefan Bârsănescu prin *concepțele* sau *noțiunile de bază ale pedagogiei* care definesc:

1. *Educația* = „fenomen social fundamental și original, apărut odată cu societatea umană, îndeplinind funcția socială de informare și formare a omului”; „educația poartă și alte nume: proces pedagogic, proces instructiv-educativ, proces de dezvoltare și perfecționare a omului”.

2. *Instrucțiunea / Instrucția / Instruirea*: a) în pedagogia clasică = educația realizată în instituțiile școlare”, caracterizată prin „intelectualizare excesivă”; b) „pedagogia nouă” = educația / instrucția concepută ca „proces de dezvoltare a forțelor interne” psihologice ale copilului, elevului etc.; c) pedagogia modernă și contemporană = educația / instrucția concepută ca „proces de dezvoltare” permanentă, „în aceeași măsură *informativ* și *formativ*, bilateral care se săvârșește între educator și cel educat”, între profesor și elev;

3. *Procesul instructiv-educativ* = „operează pe două planuri”: a) orizontal, cu referință la dezvoltarea celui educat, fizic și psihic, intelectual și afectiv, volitiv și caracterial; b) vertical, cu

referință la evoluția în timp, „de la forme elementare la formarea de concepții și convingeri, a omului ca între [2, pp. 90-92].

Teoriile pedagogice afirmate istoric articulează „noțiunile de bază” la nivelul unui set de „concepții și definiții” realizate prin „construcții mentale explicative” – și *interpretative* – care au ca obiect „un sector din realitate (de exemplu, cel pedagogic, în ansamblul său) sau despre o parte din el (de exemplu, învățământul)”.

Din această perspectivă, Ștefan Bârsănescu identifică mai multe *modele de teorii pedagogice* deschise praxiologic, „încadrate în exigențele epistemologiei moderne”:

1. Teoria pedagogiei științifice promovează *modelul* care anticipează trecerea de la *pedagogie la știința educației*. Ea are ca obiect de studiu „condițiile de realizare a scopurilor instructiv-educative”. Prin *metodologia de cercetare* promovată în epoca postmodernă (contemporană), pedagogia confirmată epistemologic ca știință a educației, „nu este numai o știință descriptivă de fapte, ci o știință analitico-tehnologică, teleologică”. Prin dimensiunea sa *pragmatică*, *pedagogia* „este orientată spre rezolvarea praxisului”, devenind astfel, „în primul rând o știință tehnologică” [5, p. 350].

2. Teoria educației promovează *modelul* care are ca premisă realitatea concretă studiată de pedagogie prin analiză *orizontală (comparată)* și *verticală (istorică)*. La acest nivel, pedagogia are ca obiect de studiu specific *educația* care reprezintă: a) „un fapt al vieții istorico-sociale a umanității”; b) „un anumit praxis, o acțiune orientată spre un scop”; c) „un fapt de comportare culturală practică”. În plan *metodologic*, construcția epistemologică a *teoriei educației*, pleacă de la teza *normativă* conform căreia „fapta pedagogiei premerge teoriei pedagogice” [5, p. 352].

3. Teoria intereducației promovează *modelul* care valorifică funcția centrală a educației care implică, în mod obiectiv corelația dintre *educator – educat*, dintre profesor – elev (student etc.) [10], care evidențiază interdependența dintre cei doi *principali actori ai educației* context în care, de exemplu, în context școlar, „nu doar profesorul îl educă pe elev, ci și elevul îl educă pe profesor [10].

4. Teoria personalității pune accent pe faptul că „în fiecare epocă istorică, condițiile economico-sociale specific determină un anumit sistem de educație și învățământ care generează un anumit model de personalitate”, definit ca „ideal educativ”. La nivel de concept pedagogic „idealul educativ” proiectează tipul de dezvoltare a personalității elaborat pe fondul unei anumite filozofii (și pedagogii) a culturii, care reflectă „o concepție despre natură, societate și om” [5, p. 351].

II. Normativitate specifică pedagogiei, necesară pentru ordonarea obiectului de studiu specific (*educația*), este definită și analizată prin „legi și principii”. Ele sunt abordate, în mod special, de Ștefan Bârsănescu în contextul unei cercetări fundamentale care poate susține „unitatea pedagogiei contemporane ca știință”.

Legile și principiile pedagogiei sunt identificate și definite de Ștefan Bârsănescu în condițiile în care ele asigură cel de-al doilea criteriu epistemologic necesar pentru validarea pedagogiei ca știință socială sau socio-umană *specializată* în studiul educației. Ele definesc normativitatea pedagogiei necesară pentru ordonarea obiectului de studiu – educația – realizată prin „axiome, legi și quasi-legi”. În lipsa lor, „de regulă nu i se recunoaște nici unei discipline statul de știință”. Ele sunt diferite, în funcție de specificul obiectului de studiu propriu fiecărei științe, în funcție de care putem identifica *legi statice* și *legi dinamice*, *legi generale* și *legi statistice* sau *probabilistice*, „legi-axiome, legi propriu-zise și legități” [5, p. 253].

„*Legile-axiomă* reprezintă adevăruri evidente”. În această categorie, Ștefan Bârsănescu integrează „cele cinci *legi specifice*” pedagogiei științifice, propuse de R. Hubert:

a) *legea subordonării*, educatorului și copilului (educatului), față de valorile generale;

b) *legea raportului pedagogic*, care fixează faptul că „educatorul este mai apropiat de valorile generale decât copilul”;

c) *legea iubirii pedagogice*, prin care „educatorul este orientat în aceeași măsură spre copil și spre valori”;

d) *legea primatului pedagogic al întâlnirii cu valorile*, pe care pedagogul trebuie să le considere esențiale pentru elev;

e) *legea actului pedagogic* prin care „educatorul sprijină întâlnirea copilului cu valorile” [5, pp. 253-254].

Printre exemplele citate de Ștefan Bârsănescu, reținem *legile pedagogice* „propriu-zise” ale activității practice, inspirate din *principiile generale* ale educației: „1) *Conformitatea metodelor, mijloacelor și stilului cu scopul educației și învățământului*; 2) *Conformitatea* – educației și a învățământului – cu evoluția elevilor; 3) *Individualizarea* – educației și a învățământului; 4) *Armonia metodelor, mijloacelor și stilurilor educative sau didactice*; 5) *Încurajarea* – educației și învățământului; 6) *Decizia pentru valori* – pedagogice; 7) *Conformitatea cu cultura* [11, p. 292].

Pedagogia modernă și contemporană, propune mai multe modele de grupare a principiilor generale ale educației la nivel de sistem. Ștefan Bârsănescu, se referă la două *modele* care includ:

1) opt *principii generale ale educației și instruirii*: principiul legăturii teoriei cu practica, principiul educativ al învățământului (preluat din pedagogia lui Herbart); principiul caracterului științific al învățământului; principiul caracterului sistematic al învățământului; principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor; principiul intuiției / legăturii între cunoașterea senzorială și cunoașterea logică; principiul accesibilității; principiul respectării particularităților individuale ale școlărilor [12, p. 116].

2) cinci *principii generale ale educației și instruirii*: principiul maturizării specifice; principiul socializării și profesionalizării; principiul civilizării; principiul individualizării; principiul spiritualizării [11, p. 312].

Pe baza acestor principii generale ale educației (și ale învățământului) sunt elaborate principiile educației morale, educației intelectuale, educației estetice etc. În spiritul *deschis* al *didacticii herbartiene*, concepută ca teorie a *învățământului educativ*, principiile educației intelectuale pot fi interpretate și integrate la nivel de „sistem al principiilor didactice”

III. Metodologia de cercetare specifică pedagogiei evoluează în funcție de modul în care obiectul de studiu specific este ordonat de normativitatea specifică, afirmată în plan epistemologic și praxiologic în epoca istorică și contemporană (postmodernă). În această perspectivă există o linie de continuitate și de interdependență între cercetarea *operațională, empirică*, implicată în „descrierea faptelor”, în corectarea, reglarea și perfecționarea procesului instructiv-educativ și cercetarea *fundamentală, istorică și teoretică*, lansată și maturizată în epoca modernă și contemporană. la un standard epistemologic mai avansat care permite afirmarea pedagogiei ca „știință analitico-tehnologică, teleologică” [8].

La nivel de cercetare pedagogică fundamentală și operațională, *epistemologia pedagogiei* susține *praxiologia pedagogiei*, care: a) constituie „știința acțiunii”; b) evoluează ca „teorie a acțiunii educaționale, eficientă din punct de vedere pedagogic în raport cu un anumit scop (sau cu o serie de scopuri)”; c) studiază „condițiile de *optimalizare* a acțiunii educaționale, înțeleasă ca acțiune globală”, investigate pe cale experimentală și „pe baza unor modele informaționale”, cu referință la „*idealul educațional, scopurile pedagogice, siguranța de funcționare, adecvarea la mijloacele educaționale etc.*” [7, p. 220].

Continuitatea dintre *epistemologia* și *praxiologia pedagogică* poate fi sesizată și accentuată prin intermediul oricărei teorii a educației / instruirii / învățământului etc. care reliefează, cu mijloace proprii, din perspective generale particularitatea domeniului, demonstrată ontologic și gnoseologic, axiologic și tehnologic la nivel de

1. *Obiect de studiu specific, educația* = abordată prin aplicațiile pe care le poate genera *filozofia* și *pedagogia culturii* în condiții de *politică a educației* și de *tehnologie a instruirii* (*didactica* abordată ca teorie a educației aplicată la instruire, în general și în particular).)

2. *Normativitate specifică* = demonstrată prin capacitatea principiilor didactice, implicate în ordonarea lecției, de reflectare operațională a dimensiunii prescriptive superioare a „legilor propriu-zise ale educației” și a principiile generale ale educației și învățământului / instruirii.

3. *Metodologia de cercetare specifică, fundamentală, istorică și teoretică* = reflectată pragmatic în politica generală educației bazată pe valorile pedagogiei culturii, specificate în condiții de cercetare

operațională, în cadrul activității de organizare și realizare a oricărei lecții, concepută și implementată în contextul deschis al procesului instructiv-educativ.

Pedagogia are calitatea de „știință socială” sau socio-umană (psihosocială) prin faptul că „întrunește condițiile necesare: un obiect propriu de cercetare (educația) pe care îl examinează sub un unghi particular, specific, al realizării în formă superioară un sistem de cunoștințe adunate, organizate și filtrate de-a lungul timpului de marii teoreticieni ai educației”. Ștefan Bârsănescu are în vedere noțiunile de bază, care se referă la: educație, învățământ, structura generală a educației și instituțiile educației.

Rezultate și discuții

În *pedagogie*, la fel ca în toate științele, putem identifica astfel:

a) „teoriile propriu-zise” reprezentând un ansamblu de cunoștințe despre un domeniu” abordat global (teoriile generale: fundamentele pedagogiei, didactica generală) și particular (didacticele particulare), cu deschideri praxiologice multiple (pedagogice și sociale);

b) „*concepțiile* despre un anumit sector sau aspect din realitate care reprezintă un mod propriu de a privi problemele” – de exemplu, funcția generală și structura educației, rolul actorilor educației etc. – și de a realiza, „în fine definiția de noțiuni”, integrate în ultimă instanță în teorii sintetice” (vezi *paradigmele* afirmate în istoria pedagogiei).

Ștefan Bârsănescu observă faptul că problema *legilor pedagogice*, nu este încă rezolvată. Importanța sa este însă indiscutabilă, numai în plan teoretic, pentru „nu i se recunoaște discipline statutul de știință”, ci și din punct de vedere practic, pentru că este de nevoie de *ordine* nu de dezordine (anomie) în desfășurarea calitativă a oricărui proces instructiv-educativ. Astfel, după cum o demonstrează epistemologia domeniului, *legile pedagogiei* sau „legile pedagogice” sunt necesare deoarece în lipsa lor „nu sunt posibile nici lămuririle, nici afirmațiile, nici aplicarea tehnologică a cunoștințelor științifice” [8, p. 53].

Concluzii

În această perspectivă, *dimensiunea praxiologică* a pedagogiei lui Ștefan Bârsănescu este probată în condiții de cercetare fundamentală, *teoretică*, valorificată de autor la nivel *macrostructural* (în *pedagogia culturii*, dar și în *pedagogia aplicată / agricolă*) și *microstructural*, în *tehnologia instruirii* implicată în *proiectarea tipurilor de lecție*). În context epistemologic deschis spre toate zonele procesului formativ, Ștefan Bârsănescu, observă și evidențiază faptul că „legile științifice ale educației nu trebuie confundate cu principiile, normele și regulile de educație”. În cadrul oricărei dimensiuni generale, particulare sau concrete a educației sau a instruirii (învățământului), „*legea* stabilește ceea ce este, în timp ce *principiul* de regula prescrie ceea ce trebuie să se facă” [5, p. 355].

Bibliografie

1. Berger, G. *L'homme moderne et son education*. Paris: Presses Universitaires de France, 1962.
2. Bârsănescu, Ș. Specificul cercetării științifice în pedagogie. În: *Revista de pedagogie*, nr. 1, 1968.
3. Bârsănescu, Șt. Studiul entităților abstracte în știința educației. În: *Revista de pedagogie*, nr. 5, 1973.
4. Bârsănescu, Șt. *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*. Iași: Editura Terek, 1936.
5. Bârsănescu, Șt. *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
6. Bârsănescu, Șt. *Limbajul științific și pedagogia*. În: *Revista de Pedagogie*, nr. 4, 1979.
7. Bârsănescu Șt. *Dicționar de pedagogie contemporană*. București: Editura Enciclopedică Română, 1969.
8. Brezinka, W. *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft (De la pedagogie la știința educației)*, ed. a II-a, Weinheim, 1972.
9. Comenius, Jan Amos, *Didactica Magna*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
10. Debesse, M., Mialaret, G. *Traité des sciences pédagogiques*. 1, Introduction. Paris: Presses Universitaires de France, 1969.
11. Hubert, R. *Traité de la pédagogie générale*, ed. a VII-a. Paris: Presses Universitaires de France, 1970.
12. Kairov, I. A., *Dicționar pedagogic*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1964.
13. Stanciu, I. Gh., Nicolescu, V., Sacaliș, N. *Antologia pedagogiei americane contemporane*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971.

STAREA DE BINE LA LECȚIILE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ SAU ARTA DE A CHEMA ORICE SUFLET LA LUMINA ÎNȚELEPCIUNII

Liudmila STEPANOV, profesoară de limbă și literatură română, GDII

Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, Cimișlia

Rezumat. *Activitatea didactică este mediul nu doar de informare a elevului, dar și de formare și educare. Timpul pe care îl dedică copiii procesului didactic este o parte semnificativă din viața lor, de aceea este firesc ca starea de bine a educabililor să ocupe un loc principal în acest context. În articolul de față este elucidată importanța stării de bine și impactul acesteia asupra dezvoltării cognitive, sociale, emoționale a elevului, de asemenea, modurile de asigurare a acesteia în școală, în baza unor exemple de practici. Este demonstrat faptul că trăirile pozitive influențează calitativ procesul cognitiv și afectează succesul în viața de adult, de aici și actualitatea temei.*

Summary. *The didactic activity is the environment not only for informing the student, but also for training and education. The time that children dedicate to the teaching process is a significant part of their lives, so it is natural that the well-being of educators should occupy a leading place in this context. This article clarifies the importance of well-being and its impact on the cognitive, social, emotional development of the student, as well as the ways to ensure it in school, based on some examples of practices. It is proven that positive feelings qualitatively influence the cognitive process and affect success in adult life, hence the actuality of the topic.*

Cuvinte-cheie: stare de bine, sentimente, context didactic, metode.

Keywords: well-being, feelings, didactic context, methods.

Prozatorul englez John Galsworthy afirmă: „*Sentimentele sunt asemenea unor valuri: nu le putem împiedica să vină, dar le putem alege pe cele în care vrem să ne aruncăm*”. Este un mesaj actual pentru toate timpurile, deoarece noțiunea *sentiment* este o dovadă a faptului că granița dintre material și spiritual nu este solidă, deoarece între aceste aspecte ale universului există o conexiune firească. Tot ce ne înconjoară poate să ne provoace sentimente, ele nu au formă materială, dar ne influențează fizic, mai ales sănătatea care este cel mai important aspect al existenței omului.

În context educațional noțiunea *stare de bine* este în proces de ascensiune valorificatoare, deoarece societatea este pe calea în care înțelege că starea emoțională este unul dintre factorii principali în viața fiecărei persoane. Cadrele didactice operează cu obiective precum: gestionarea sentimentelor, perceperea sentimentelor, explicarea sentimentelor etc., evident, în limita posibilităților oferite de curricula pentru disciplina de studiu. Herbert Spencer a susținut că susceptibilitatea copiilor este atenuată de memorarea fără sens a materialului pe care nu îl înțeleg. În același timp, curiozitatea naturală, activitatea și dorința de dobândire independentă a cunoștințelor se pierd. Filozoful a contracarat astfel de pregătire prin familiarizarea cu arta, pictura și muzica – cursuri ce aduc o adevărată plăcere elevilor, le decorează viața [5].

Limba și literatura română este acea disciplină care oferă profesorilor un spațiu favorabil, inclusiv, pentru a dezvolta abilități psihologice. Interpretarea operelor lirice și comentarea acțiunilor personajelor din textele epice sunt doar câteva unități potrivite în acest context.

Starea de bine la lecțiile de limba și literatura română este marcată de mai mulți factori, unii depind direct de acțiunile profesorului, iar alți factori depind de mediul în care se regăsește copilul la domiciliu, de acele circumstanțe din exterior care l-au format ca personalitate până în momentul de față. Dacă în cazul ultimilor factori noi am putea întreprinde mai puține lucruri, atunci primii factori se referă direct la competența profesională a cadrului didactic. Astfel, ne-am propus în activitatea profesională să elucidăm anume acest aspect, starea de bine a elevilor la lecțiile de limba și literatura română. Johann Friedrich Herbart - filosof, psiholog, profesor german, unul dintre fondatorii pedagogiei științifice, în lucrările sale a acordat o atenție deosebită sentimentului de plăcere, observând că ceea ce se studiază cu plăcere se studiază rapid și este asimilat temeinic [5].

La etapa inițială am realizat în cadrul orelor de limba și literatura română în colaborare cu psihologul școlar mai multe momente educative în care elevilor le-a fost explicată noțiunea *stare de bine*. Ce formă această activitate a luat în cadrul lecțiilor noastre? Elevii au primit fișe informative în care erau scrise multe sentimente, stări (de exemplu, în cl. a 10-a elevii le-au primit când am început a studia *Genul liric*, speciile genului liric, cu indicația de a fi puse în portofoliu la disciplină). A fost inițiată o discuție despre sentimentele care pot fi considerate pozitive și cele negative. Cu regret, am descoperit că copiii nu cunosc prea multe sentimente chiar dacă le trăiesc. Am dirijat comunicarea până la ideea că starea de bine implică sentimente pozitive trăite frecvent și intens, pe o durată mai îndelungată.

Următorul pas a fost să chestionăm elevii despre acele momente care le-ar crea o stare de bine în cadrul lecției de limba română: am elaborat o prezentare în aplicația Mentimeter în care elevii au răspuns la întrebarea: Ce activități v-ar trezi sentimente pozitive și ar crea o stare de bine pentru voi la lecțiile de limba și literatura română? Elevii au răspuns divers, unele idei sunt constructive, de exemplu: să realizăm la un moment al lecției câteva elemente de gimnastică pentru a dezmozi corpul și a îmbunătăți circulația sangvină. Totuși, noi am elaborat în continuare un chestionar în Google forms cu mai multe variante de activități și cu posibilitatea de a bifa „da”, sau „nu” în dreptul ofertei. Astfel, am obținut o bază de date despre ceea ce ar dori să se întâmple la lecțiile de limba și literatura română din partea educabililor. (Păreră elevilor: <https://www.menti.com/adbvli9wu>)

În urma analizei răspunsurilor obținute am inițiat în clasele a V-a în cadrul lecțiilor de limba și literatura română o etapă a lecției cu titlul: **Prilej de lectură**. În timpul acestei etape elevii au lecturat cu voce diverse texte din literatura română timp de 10-15 minute. Am început cu basmele lui Ioan Slavici: *Zâna-Zorilor*, *Ileana cea șireată*, *Florița din codru*, *Limir-Împărat* etc. despre care a fost scris în caietul pentru lecturi și în baza cărora au fost realizate discuții în biblioteca liceului. Elevii au

redat subiectul poveștilor, au verbalizat impresii și au restabilit legătura dintre personajele de basm pe care le-au desenat și care au fost intenționat încâlcite pe o hartă a personajelor:



Figura 1. Activitatea elevilor: harta personajelor

Acest exercițiu de lectură zilnică în cadrul lecțiilor de limba și literatura română le-a format elevilor deprinderea de a asculta și, în curând, ei așteptau cu nerăbdare să fie numiți pentru a lectura.

După lectura basmelor a urmat lectura romanului fantastic *Poveste fără sfârșit* de Michael Ende în baza căruia a fost realizată o galerie cu desene care au reprezentat lumile uimitoare ale Fantaziei: elevii au primit câte un fragment descriptiv din operă și au fost îndrumați să reprezinte prin desen acest fragment, de exemplu: Turnul Crăieșei Copile, Pădurea Pelerinul Noptii, Pustiul Multicolor, Mlaștina Întristării unde locuia Vechea-Morlă și multe altele.

Elevii au trăit sentimente pozitive în timpul acestor activități, deoarece erau curioși să afle ce se va întâmpla cu eroul Atreiu? Va supraviețui Fantazia? Va reuși să ajungă Bastian în poveste? Acest fapt se datorează și lecturilor alese corespunzător, deoarece până a purcede la lectura operelor menționate elevii au fost întrebați despre lecturile pe care le preferă. Aventurile într-o lume fantastică a fost unul dintre subiectele lor preferate și potrivite vârstei.

Pentru a realiza o conexiune dintre procesul educativ și realitatea în care există educabilii, aceștia au fost întrebați ce ocupații le trezesc sentimente de bine și relaxare în timpul liber. Răspunsul a fost ușor de intuit, deoarece 80 % au răspuns că este vorba de jocurile de la calculator: jocuri de construcție de tip minecraft, de curse cu automobile City Rider, Cristale Match, Pubg, Tanki Online etc. Aceste jocuri sunt diferite ca conținut, dar au un aspect comun, este vorba de etapizare și sentimentul de mândrie pe care îl trăiește copilul atunci când reușește să ajungă la un nou nivel, o stare de satisfacție că a fost competent și a depășit nivelul. „Starea de bine cognitivă, conform unui studiu realizat între 2017 și 2019 la Centrul Regional de Sănătate Publică, Cluj de către o echipă de cercetători coordonată de Dr. Sorina Irimie, intitulat *Evaluarea stării de bine a copilului în școală*, este asociată cu realizarea și succesul” [4, pp. 13-14]. Astfel, un obiectiv al cadrului didactic în timpul lecției pentru a promova starea de bine este să prezinte informația în așa mod ca elevii să o perceapă

ca pe ceva lesne de însușit și să o asimileze cu resurse minime pentru a spori încrederea în forțele proprii și a se regăsi într-o stare pozitivă. Deci, jocurile online le oferă copiilor o platformă în care ei se simt realizați și competenți, dobândind succese.

Astfel, mi-am propus să transpun această formă de organizare în cadrul lecțiilor de limba și literatura română. Pentru a motiva elevii să fie atenți la realizarea sarcinilor oferite la lecție am inventat o **grilă a succesului**, dând câte una pentru fiecare elev, pe care am alcătuit-o dintr-o foaie de carton și pe care a fost desenat un traseu cu mai multe obstacole și puncte de reper, în dreptul cărora erau desenate câteva steluțe incolore. Elevii au primit grila de la începutul lecției și au fost instruiți cum să o folosească: fiecare sarcină propusă în cadrul lecției corespunde cu câte un punct de reper de pe grilă, dacă elevul reușește să îndeplinească sarcina are permisiunea să coloreze o steluță, dacă o îndeplinește bine atunci va colora 2 steluțe, iar dacă o îndeplinește impecabil – va colora 3 steluțe, pentru a trece la etapa următoare este suficient să obțină măcar o steluță. Această grilă nu doar motivează elevul să participe activ la lecție, dar și îl ajută să monitorizeze independent activitatea lui în cadrul lecției, să se autoevalueze și să sporească încrederea în sine pentru munca depusă.

Această formă de organizare este atractivă mai mult pentru clasele gimnaziale, însă, în dependență de complexitatea grilei, ar putea fi adaptată și pentru clasele liceale. Însă, la moment există foarte multe aplicații care foarte bine pot să îndeplinească această sarcină, de exemplu **LearningApps**-ul în care am elaborat un joc al milionarilor pentru tema *Speciile genului liric* și elevii, exersând să devină „milionari”, au consolidat cunoștințele la conținuturile curriculare menționate. De asemenea, pentru a atinge scopul „starea de bine cognitivă între realizare și succes”, am recurs frecvent la metoda **algoritmizarea**, deoarece este bine cunoscut faptul că o sarcină complexă mereu sporește anxietatea de a nu reuși, iar dacă aceasta este repartizată în mai multe sarcini care pot fi îndeplinite mai ușor, atunci elevul este sigur că va reuși. La lecțiile de limba și literatura română utilizez algoritmul atunci când le explic elevilor cum să comenteze o figură de stil:

1. Identificați fragmentul/versul/secvența care reprezintă concret figura de stil;
2. Numiți figura de stil;
3. Argumentați apartenența la figura de stil menționată;
4. Interpretați rolul stilistic al figurii de stil în context.

Algoritmul mai poate fi utilizat atunci când le propun elevilor să realizeze analiza morfo-sintactică a părților de vorbire. La sfârșitul manualului de cl. a VII-a la disciplina *Limba și literatura română* [2] sunt propuse algoritme de analiză morfo-sintactică pentru toate părțile de vorbire. În acest context însă, trebuie să fim atenți pentru ca algoritmul pe care îl propunem elevilor să corespundă cu conținuturile curriculare pe care le-a studiat elevul, deoarece cu fiecare an de studii acestea își sporesc gradul de dificultate. De exemplu:

Tabelul 3. Algoritmul analizei verbului

Algoritmul analizei verbului în cl. a V-a	Algoritmul analizei verbului în cl. a VII-a
<ol style="list-style-type: none"> 1. Partea de vorbire; 2. Modul personal; 3. Timpul și forma timpului; 4. Persoana; 5. Numărul; 6. Ce este cuvântul ca parte de propoziție/ funcție sintactică; <p>„<i>suia</i> – verb, modul indicativ, timpul trecut, forma imperfect, persoana a III-a, numărul singular” [1, p.90].</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. forma inițială (infinitiv); 2. conjugarea; 3. tranzitivitatea; 4. diateza; 5. caracterul personal sau impersonal; 6. caracterul predicativ sau nepredicativ 7. (pentru cele nepredicative: auxiliar sau copulativ); 8. modul; 9. timpul; 10. persoana; 11. numărul; 12. genul (pentru formele cu participiu); 13. forma directă sau inversă; 14. forma afirmativă sau negativă; 15. funcția sintactică” [2, p. 191].

Aceeași regulă funcționează și în cazul algoritmilor pentru elaborarea diferitor tipuri de texte: descrieri, povestiri, eseuri, texte funcționale, etc., atunci când elevul are un plan de acțiuni, când știe exact ce trebuie să facă și cum va fi evaluat mai apoi, el se simte protejat, deoarece este informat.

De aceea, atunci când înștiințez elevii că vor avea probă de evaluare, neapărat îi informez în baza căror conținuturi, ce trebuie să repete. Dacă este vorba de o probă de evaluare orală, atunci le ofer un algoritm pentru elaborarea comunicării, urmat de criteriile de evaluare (tabelul 3):

Tabelul 2. Probă de evaluare orală în cl. a X-a:

Algoritm de întocmire a comunicării:	Criterii de evaluare:
<ol style="list-style-type: none"> 1. propria definiție a conceptului-cheie; 2. interpretarea aspectului în contextul propus; 3. reperarea motivată a unui text din literatura română, potrivit sarcinii; 4. formularea unei concluzii; 5. promovarea argumentată a propriului punct de vedere. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. elaborarea unei comunicări în conformitate cu cerințele date – 15 p.; 2. utilizarea unui vocabular literar, adecvat contextului – 5 p.; 3. ajustarea unui aspect exterior corespunzător – 3 p.; 4. gestică coerentă, expresie a feței binevoitoare și persuasivă – 4 p.; 5. încadrarea într-un timp limită – 3 p. <p>Total: 30 de puncte</p>

De exemplu, pentru a transmite eficient informația esențială la tema *Figuri de stil. Epitetul*, în cl. a V-a am hotărât să realizez următorul joc pentru ca elevii să memorizeze mai bine structura figurii de stil epitetul: în timpul pauzei am repartizat în sertarele din bănci câte o foiță pe care era scris un termen care constituia o parte dintr-un epitet însoțit cu un număr, iar într-un alt sertar se regăsea alt bilețel cu același număr și cu celălalt termen care alcătuiește epitetul. La un moment al lecției am invitat elevii la joc și i-am rugat să caute în sertare, să privească ceea ce găsesc și, apoi, i-am rugat să se ridice în picioare acei elevi care au pe bilețel cifra nr. 1, apoi 2, 3 și celelalte. Astfel, fiecare elev reprezenta câte un element al epitetului, iar sentimentul pe care îl trăiau elevii era de curiozitate pentru a vedea ce elev se va ridica în picioare împreună cu dânsul. Evident, jocul a fost însoțit de explicații

că epitetul poate fi alcătuit dintr-un substantiv + adjectiv cu sens figurat, sau verb + adverb cu sens figurat și alte aspecte teoretice.

La o altă lecție cu tema *Pronumele personal - formele în acuzativ*, cl. a V-a, pentru a valorifica resursele pe care ni le oferă manualul de limba și literatura română am transformat dialogul de la tema menționată, plasat la începutul paginii într-un joc de rol:

„ – *Aceasta e fotografia de la ziua mea, când ai mei m-au lăsat să-i invit pe toți prietenii.*

– *Pe noi ne-a prins în cadru?*

– *Sigur! Uite-vă pe voi și pe mine. Iată-l pe el. Iat-o pe ea.*

– *Pe tine nu știu de ce nu te văd. Pe ele le-am zărit în altă poză*” [1, p. 147].

În timpul unei pauze am mers în clasa cu elevi și am organizat o mini sesiune foto în care am imitat subiectul din dialogul propus. La etapa *Evocare* a lecției propriu-zise am invitat elevii, care erau reprezentați în fotografie, în fața clasei, le-am repartizat replicile și le-am prezentat pe ecran fotografia, iar ei au comentat ceea ce era prezentat în fotografie cu ajutorul replicilor și au identificat părțile de vorbire, care i-a ajutat să descrie fotografia, împreună cu ceilalți colegi. Este vorba de pronumele personal în cazul Acuzativ (*pe mine, m-, pe tine, te, le ea, o etc.*) care sunt percepute de elevi ca teme teoretice foarte dificile. Activitatea de la începutul lecției a atenuat starea de tensiune și i-a încadrat pe elevi în contextul educativ cu mai mult optimism.

În clasele de la treapta liceală pentru a crea stare de bine la lecțiile de limba și literatura română este foarte importantă interpretarea textului artistic, deoarece generațiile actuale au crescut în alte realități și discuțiile despre dimensiunea de geniu a poetului nepereche Mihai Eminescu îi îndepărtează foarte mult de contextul lecției. Privirea plină de admirație a profesorului de limba și literatura română care are studii în domeniul filologiei și pentru dânsul este o plăcere să reflecteze nu poate fi înțeleasă de copilul care, poate, psihologic încă nu este format ca să înțeleagă aceste idei complexe. De aceea, interpretarea textului cât mai aproape de realitatea lor este un pas semnificativ ca elevii să nu se simtă inferiori de faptul că nu vor fi în stare să atingă dimensiunea de geniu a lui Mihai Eminescu. Și să îl înțeleagă. Evident, acest fapt nu exclude în totalitate discuțiile despre universul enigmatic eminescian, este bine când lucrurile se întâmplă paralel. De exemplu, în poemul *Luceafărul*, eroul romantic este nu doar Hiperion – geniu care nu poate fi atins, ci și bărbatul îndrăgostit care gândește diferit de Cătălina, dar care oricum iubește și tinde să trăiască acest sentiment asemenea unui om de rând. Este important să discutăm cu elevii: De ce nu a reușit Luceafărul și Cătălina să fie împreună? Cine este „vinovat”? Cum am putea rezolva o problemă de acest fel în viața de zi cu zi? Ce atitudine am putea manifesta față de aceste personaje? Textele artistice în care este vorba despre dragoste sunt o sursă foarte importantă care ne permite să lucrăm la educația pentru parentalitate, care este o *temă reală*, subiect menționat printre exemplele de activități care le-ar trezi starea de bine elevilor, propusă de către ei înșiși.

În concluzie, starea de bine este un fapt primordial pentru un demers educațional calitativ, de aceea profesorii trebuie să gestioneze corect prioritățile. Nu poate fi justificat scopul de a consolida cunoștințe cu orice preț, fără a vedea un răspuns emoțional pozitiv, deoarece astfel vom educa personalități depresive care tind mereu de a corespunde unui ideal imposibil de atins.

Discursul educațional centrat și prietenos elevului poate fi construit doar în cazul centrării pe starea de bine a elevului. Aceasta este o condiție de bază ca ei să învețe în cadrul lecțiilor și să se dezvolte armonios, să deprindă competența de a învăța pe parcursul vieții, să înfrunte provocările, să adopte atitudini și comportamente sănătoase față de sine și de ceilalți.

În calitate de cadre didactice este important să înțelegem afirmația lui Maya Angelou: „*Oamenii vor uita ce ai spus, vor uita ce ai făcut, dar nu vor uita niciodată cum i-ai făcut să se simtă*”. Pentru mine cel mai plăcut compliment din partea elevilor este atunci când remarcă cu uimire că lecția s-a sfârșit și ei nu au reușit să se plictisească, ca dovadă a faptului că au trăit sentimente pozitive în timpul lecției.

Bibliografie

1. Crișan, A., Dobra, S., Sâmișăian, F. *Limba și literatura română: Manual pentru cl. a 5-a*. Chișinău: Î.E.P. Știința. București: Humanitas, 2015 (Tipografia „BALACRON” SRL). 248 p.
2. Cartaleanu, T., Ciobanu, M., Cosovan, O. *Limba și literatura română: Manual pentru cl. a 7-a*. Chișinău: Î.E.P. Știința, 2018 („BALACRON” SRL). 200 p.
3. Cristei, T., Cartaleanu, T., Cosovan, O., Ghicov, A. *Limba și literatura română: Manual pentru cl. a 10-a*. Chilinău: Cartdidact, 2012 (Tipografia Universul). 248 p.
4. Cojocea, M., Petcu, I-E., Milășan, A-R. *Starea de bine a profesorilor și elevilor: resurse, impact și idei practice. Teachers and children well-being: resources, impact and practical ideas*. Asociația Europeană a Profesioniștilor în Educație EDUMI, www.edumi.ro. București, 2021, ISBN: 978-973-0-34588-9.
5. *Активизация эмоциональной сферы учащихся на уроках русского языка и литературы*
<https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2014/11/10/aktivizatsiya-emotsionalnoy-sfery-uchashchikhsya-na>

METAFORA DORULUI ÎN CREAȚIA SCRITORILOR CONTEMPORANI BASARABENI. INCURSIUNI DIDACTICE

Natalia STRĂJESCU, dr. conferențiar universitar,
Catedra Limba și Literatura Română, UST (Chișinău)

Rezumat. *În procesul de predare a literaturii române, atestăm numeroase scrieri artistice cu filon folcloric, dominate tematic de sentimentul dorului. Intrate în literatura cultă prin filieră folclorică, câteva poeme esențiale care au mizat pe metafora dorului s-au localizat în scrierile autorilor români, care au apelat la ele ca la o valoare incontestabilă, ca la niște modele exemplare, foarte productive în orice epocă literară.*

Abstract. *In the process of teaching Romanian literature, we attest numerous artistic writings with a folkloric vein, dominated thematically by the feeling of longing. Introduced in the cultural literature through folklore, some essential poems that relied on the metaphor of longing were located in the writings of Romanian authors, who used them as an indisputable value, as exemplary models, that were very productive in any literary era.*

Cuvinte-cheie: *dor, metaforă, poezie, sentiment, literar.*

Keywords: *dor, metaphor, poetry, feeling, literary.*

În cadrul orelor de literatură română, raportarea justificată a unei scrieri literare la metafora dorului este deosebit de oportună, căci de înțelegerea corectă a acestei relații depinde veridicitatea interpretării operelor respective, deducerea și definirea de către elevi a mesajului artistic și, nu în ultimul rând, consolidarea cunoștințelor din domeniul filosofiei literaturii. Această direcție amplifică și aprofundează orizontul de cunoaștere al elevilor, ceea ce conduce, în final, la edificarea unor personalități viguroase, înzestrate cu inteligență și forțe spirituale.

Societatea modernă, dominată de transformări permanente și profunde, reclamă imperios idei, activități și acțiuni mereu noi. În avangarda acestor transformări stă școala, elevul, profesorul. Esențial, în acest context, este ca elevii să învețe a învăța eficient astfel încât, ulterior, să se poată integra cât mai lejer în societate. În procesul de predare a literaturii române, atestăm numeroase scrieri artistice cu filon folcloric, dominate tematic de sentimentul dorului. Intrate în literatura cultă prin filieră folclorică, câteva poeme esențiale care au mizat pe *metafora dorului* s-au localizat în scrierile autorilor români, care au apelat la ele ca la o valoare incontestabilă, ca la niște modele exemplare, foarte productive în orice epocă literară.

Opera literară reprezintă cel mai complet depozit al inteligenței omenești, încorporând în structura ei cunoștințe, sentimente, fapte pe care le păstrează intacte un timp nedefinit. Ea trebuie înțeleasă ca un mecanism viu în educația literar-artistică. Întrucât aceasta se constituie drept obiect de cunoaștere al ei, are menirea de a provoca subiectul spre o dezvoltare și, în special, antrenează elevul într-o activitate de autoformare. Textul artistic reprezintă, de fapt, atitudinile autorului, atitudini care se manifestă în propriile trăiri față de lume, față de valorile umane, atitudini care evidențiază anumite concepte de viață, crezuri, ersuri, idealuri, convingeri. Se spune că numai cititorii

desăvârșesc opera și închid lumea pe care aceasta o deschide, dar fiecare (cititor) o face într-un mod diferit, întrucât orice lector își constituie propria sa rețea de indicii.

Dorul este unul din motivele poetice care exprimă o atitudine și o semnificație anume. Acestea răsar din comuniunea deplină realizată înainte și din conștiința persistenței acestei comuniuni. Dorul e comuniunea virtualizată în tendința de a se reactualiza. Dacă relațiile sociale formale reprezintă trăirea în exteriorul interuman, în afara dimensiunii interioare, dorul reprezintă trăirea exclusivă în interiorul uman, în neputința actualizării ei exterioare.

Învățătorul are posibilitate să le vorbească elevilor despre felul cum se manifestă aceste reflecții în textul literar. De exemplu, el poate opta pentru poemul *Dor* al lui Vasile Romanciuc: „Dor de nalturi, dor de soare,/ Face pasărea să zboare./ Dor de lumea pământescă/ Face codrul să- nverzească./ Dorul de pământul lui/ Face viața omului.”

Zona de manifestare a *metaforei dorului* la Vasile Romanciuc se extinde asupra unor adevărate câmpuri logice, fiecare din ele cu domeniul său de manifestare specific. Dincolo de faptul că parcurge un univers semantic, metafora *dor* deschide o cale spre primordialitate, spre încercarea de a reface toposul original al realității transfigurate. Vasile Romanciuc transmite o etică a convențiilor pure, o viziune etnografică țărănească, un univers paradisiac. Etica doli e organică, țărănească, atât de intens poetizată de Grigore Vieru, Ion Vatamanu, Gheorghe Vodă și Dumitru Matcovschi. Poetul rămâne un poet solar atunci când cântă dorul.

Importanța literaturii române în școală reiese din specificitatea artistică a ei, schițată sumar, mai înainte de toate, prin realizarea obiectivelor generale instructive, educativ-formative ale învățământului, care se poate realiza pe calea sensibilizării elevilor. În cazul acestui poem, elevul este sensibilizat de sentimentul de purificare a dragostei. Dorul „întreține integritatea spiritului uman, conturează un moment plinar de înălțare sufletească profilat din îngemănarea dialectică a teluricului cu celestul. Prin urmare, dorul nu mai este o stare, ci un absolut, e apariția fundamentală spre esențializare și împlinire” [1, p. 57].

Pentru a transforma elevii în cititori avizați și competenți, este nevoie de o viziune integratoare, de o regie, de „o punere în scenă”, regizorul așteptat fiind profesorul. Un prim pas al acestei puneri în scenă este clarificarea ținutelor lecturii în școală, a competențelor și atitudinilor pe care profesorul își propune, conform curriculum-ului, să le formeze prin studiul literaturii. Scopul studiului literaturii în școală este formarea unor abilități (competențe) pentru diverse tipuri de lectură: lectura de informare, lectura de plăcere, lectura instituționalizată.

În linii mari, învățătorul trebuie să-și organizeze procesul de predare în așa fel, încât să inițieze elevii referitor la următoarele aspecte ale metaforei dorului în acest poem:

- valorificarea elementului tradițional-folcloric;
- esențializarea filosofică a motivului folcloric;

- comentariul semnificațiilor metaforei *dor* în acest poem;
- raportul dor-dragoste;
- raportul dor-viață;
- prezența motivului în alte creații [2, p. 56].

Considerăm că misiunea profesorului-filolog constă în orientarea justă a elevului, care trebuie să poată detecta și defini corect sursele mitice ale unui text liric, epic sau dramatic. Constantin Șchiopu oferă o schemă de analiză a poeziei în școală care ar putea înlesni cu mult munca profesorului. El propune următoarele tehnici de creativitate în interpretarea textului literar, inclusiv al poemului care comportă metafora *dorului*:

„1. *Brainstormingul cu mapa de imagini*. Ca metodă de lucru, brainstormingul cu mapa de imagini valorifică asociația mentală a fiecărui elev, stimulează ideile, evită blocajul de orice natură (cognitiv, emoțional).

2. *Jocul figurilor de stil*. Este un procedeu care contribuie la dezvoltarea capacităților creative ale elevilor, a imaginației, având la bază asociația și compararea ca operații ale gândirii.

3. *Pictura verbală*. Cercetătoarea Eliza Botezatu, în lucrarea *Teoria și metodică compunerii* (Editura Lumina, Chișinău, 1978, p. 158), propune câteva sugestii cu privire la modul de aplicare a procedurii în interpretarea poeziei *Război* de Grigore Vieru. După cum subliniază autoarea, pictura verbală constă în analiza poeziei de o așa manieră, încât elevul ar avea parcă în față pânzele pictate în baza tablourilor desprinse din opera literară.

4. *Metoda PRES*. Metoda ajută elevii să-și exprime opinia cu privire la problema abordată în operă, le dezvoltă capacitatea de argumentare.

5. *Jocul didactic*. Înțeles ca „anticipare și pregătire în vederea depășirii dificultăților pe care le ridică viața” (Karl Groos), ca „exersare artificială a energiilor care, în absența exersării lor naturale, devin într-o asemenea măsură libere, încât își găsesc deșeu sub forma unor acțiuni simulate în locul unora reale” (Spencer) ori ca „spațiu al afirmării puterii și dominației de care copilul se simte frustrat în viața reală” (A. Adler), jocul didactic a devenit pentru mulți oameni de cultură o problemă de meditație importantă, fiind interpretat ca o componentă majoră a existenței.

6. *Texte calchiate*. Prin acest joc didactic elevii însușesc diferite tipuri de structuri lirice, procedee de compoziție, modalități de exprimare artistică” [3, pp. 28-35].

Un poem care se poate comenta în acest sens este *Cântec de dor* al lui Grigore Vieru. La poetul nostru, metafora *dorului* simbolizează dragostea de țară și de pământul natal: „Cine are dor de țară,/ Cântă, crede că, dar ară./ Cui i-i dor de-al său meleag/ La măceș tot spune drag./ Cui i-i dor de-al său pământ/ Se ridică din mormânt.”

1. *Brainstormingul cu mapa de imagini*. Recunoașterea semnificațiilor inițiale ale *dorului* în poemul lui Grigore Vieru este o operație dificilă pentru elevi, care presupune examinarea și

înțelegerea tuturor nivelelor operei literare, în special, a limbajului poetic, în care se localizează elementele istoriei primordiale.

2. *Jocul figurilor de stil*. Detectarea și interpretarea reminiscentelor folclorice în operele studiate la orele de literatură română este un proces anevoios, dar extrem de important pentru formularea corectă a mesajului artistic. Identificarea figurilor de stil va ține cont de semnificațiile dorului la alți scriitori.

3. *Pictura verbală*. La poetul nostru, metafora *dorului* simbolizează dragostea de țară și de pământul natal. În acest sens, Grigore Vieru intertextualizează cu Lucian Blaga. Departate de pasișă folclorică și de imitația rudimentară, autorul extrage din mitul tradițional un vast material de investigație artistică ca să măsoare, în cele din urmă, veșnicia clipei cu tăcerea durută a mamei și s-o regăsească și dincolo de neființă.

4. *Metoda PRES*. Această operație îi solicită profesorului de literatură română recunoașterea, în primul rând, a producției folclorice, apoi definirea regulilor de conversie a semnificațiilor folclorice în text literar și, în fine, aplicarea, în procesul de predare a temelor în cauză, a unor metode și procedee instructive eficiente.

5. *Jocul didactic*. Metafora *dorului* a constituit dintotdeauna una din problemele cele mai interesante, care au incitat atenția cercetătorilor literari, preocupați de studierea aspectelor conștiinței umane. Plasat în orizont ontologic, acest subiect deschide, atât profesorului-filolog, cât și elevului, căi de înțelegere a modalităților prin care omenirea „ființează” și se „manifestă” în planul „existenței spirituale”, plan definitoriu pentru statutul ontic al omului.

6. *Texte calchiate*. Relația în discuție oferă piste de cunoaștere a mutațiilor de ordin spiritual, datorită cărora omenirea a ajuns la conștiința identității de sine, delimitându-se de natură și aventurându-se în fascinanta și dramatica tentativă a cunoașterii de sine prin sine. În acest sens, orele de literatură română ne oferă suficiente ocazii să abordăm această problemă atât de importantă în procesul de formare a unui cititor cult și capabil să sesizeze subtilitățile unei opere literare.

Potrivit lui Vlad Pâslaru, „sistemul activității literar-artistice a elevilor prezintă o interacțiune de abordări, acte formative și atitudini specifice gândirii reflexive” [4, p. 69]. Pedagogul ar putea, pornind de la poemul lui Grigore Vieru, să le formeze elevilor gândirea asociativă, comparând semnificațiile metaforei *dor*, în cazul de față, cu cele ale altor poeți canonici. După această introducere, elevii ar putea fi determinați să scrie o compunere în care să doteze metafora *dorului* cu alte semnificații.

Așadar, elevul e pus în situația să conștientizeze faptul că modelul mitic se localizează și funcționează în straturile cele mai profunde ale textului literar, că, fiind comentate prin grila miturilor, textele literare cumulează semnificații surprinzătoare. Este important să menționăm că miturile din care au descins unele scrieri artistice sunt trecute prin sensibilitatea artistică a scriitorului care le ia

drept modele pentru opera sa. Miturile sunt astfel rescrise în conformitate cu viziunea și concepțiile literare ale instanței auctoriale.

Pe lângă cultivarea limbii române cu ajutorul textelor literare românești, care ar putea fi principalul argument în alegerea doar a textelor de literatură română, studiul limbii și literaturii în școală ar trebui să conducă la înțelegerea și diseminarea unor idei, la familiarizarea cu evoluția semnificațiilor dorului în gândirea și valorile umanității. De fapt, toate aceste roluri țin de capacitatea literaturii de a forma atitudini și comportamente.

Bibliografie

1. Butnaru, T. Poetizarea dorului. În: *Viziuni și semnificații mitico-folclorice în poezia contemporană* (anii 1960-1980). Chișinău: Tipografia Reclama, 2011.
2. Parfene, C. Teorie și analiză literară. București: Științifică, 1998.
3. Șchiopu, C. Interpretarea textului literar: tehnici de creativitate. În: *Limba română*, 2011, nr. 11-12.
4. Pâslaru, V. Introducere în teoria educației literar-artistice. București: Sigma, 2013.

RĂZBOIUL NU ARE CHIP DE FEMEIE DE SVETLANA ALEKSIEVICI

Polina TABURCEANU, conf. univ., dr.

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *Războiul și pacea au fost de-a lungul secolelor unele dintre marile teme ale literaturii universale. Războiul, reprezentând unul dintre cele mai marcante existențe umane, este considerat un fenomen specific rasei umane și un lucru inevitabil, a fost glorificat, dar și respins, interpretat ca un amestec de bine și rău, de glorie și oroare, de eroism și lașitate, de mânie și căldură, de fidelitate și trădare. Articolul scoate în evidență originalitatea scriitoarei beloruse Svetlana Aleksievici în abordarea experienței războiului nu doar din punct de vedere istoric și al faptelor eroice, ci din punct de vedere psihologic și emoțional. În articol mai sunt prezentate elemente de analiză ce pot fi utilizate în timpul studierii cărții documentare „Războiul nu are chip de femeie” de către elevi în clasa a XII-a, disciplina: Literatura universală.*

Summary. *War and peace have been some of the great themes of universal literature for centuries. War, being one of the most remarkable human existences, is considered a phenomenon specific to the human race and an inevitable thing, it was glorified but also rejected, interpreted as a mixture of good and evil, glory and horror, heroism and cowardice, of anger and warmth, of faithfulness and betrayal. The article highlights the originality of the Belarusian writer Svetlana Aleksievich in approaching the experience of war not only from a historical and heroic point of view, but also from a psychological and emotional point of view. The article also presents elements of analysis that can be used during the study of the documentary book War has no face of women by students in the twelfth grade, the discipline: Universal literature.*

Cuvinte-cheie: *reportaj, memorii, temă, eroine, tragism, dramă, războiul „bărbaților”, războiul „femeilor”.*

Keywords: *reportage, memoirs, theme, heroines, tragedy, drama, "men's" war, "women's" war.*

Războiul e un opus la tot ce există; războiul e cauza tuturor relelor și nevoilor, un ocean imens care înghite totul fără diferență. Din cauza războaielor, tot ce înflorește, putrezește, tot ce e durabil, se destramă, tot ce e frumos și folositor, se distruge, tot ce e dulce, devine amar.

(Tratatul *Plângerea păcii* de Erasm din Rotterdam)

Opera scriitoarei beloruse Svetlana Aleksandrovna Aleksievici a fost distinsă în 2015 cu premiul Nobel. Criticul literar Livia Cotorcea în articolul *Svetlana Aleksievici și lecția Nobel* menționează: „Svetlana Aleksievici părea a fi predestinată să ia premiul suprem în literatură într-un moment al istoriei care încearcă să-și găsească expresia și scriitorul care să-l reprezinte în tot ceea ce are el mai neașteptat și mai neștiut. (...) Ființa acestei scriitoare poartă în ea însemne ale unei memorii etnice, culturale, sociale și istorice pe cât de bogată și de unitară, pe atât de plină de contradicții, paradoxuri, fisuri și semnificații profetice. Această prodigioasă memorie a putut fi adusă la viață, pusă să vorbească, să se înțeleagă pe sine și să participe la dialogul universal despre om nu numai de o luciditate și un curaj al gândirii ieșite din comun, dar și de o uriașă capacitate de a renunța la eul scriitoricesc, de a asculta omul din om, de a se plia pe vocea și pe gândirea altuia, de a empatiza total

și definitiv cu omul ca individ și cu viața lumii, al cărei simplu ecou se vrea a fi” [2]. Personalitate remarcabilă, Svetlana Aleksievici, se distinge în viața literară pe mai multe planuri: scriitor, scenarist, publicist.

Svetlana Aleksievici s-a născut la 31 mai 1948 în localitatea Stanislav (Ivano-Frankivsk), Ucraina, în familia unui militar. Copilăria și-a petrecut-o în Ucraina de Vest, mai târziu familia se stabilește cu traiul în Bielorusia. În perioada din școală face primele încercări literare. Ea editează unele scrieri, iar acest fapt îi facilitează admiterea la facultatea de jurnalistică la universitate. În anul 1976 își începe cariera de reporter, lucrând la revista literară *Neman* din Minsk. Pe parcursul anilor '80 și în primele decenii a sec. XXI scriitoarea publică operele *Războiul nu are chip de femeie*, *Ultimii martori (100 de povestiri necopilărești)*, *Soldații de zinc*, *Fermecați de moarte*, *Rugăciunea Cernobilului (cronica viitorului)*, *Vremuri second-hand*.

Tema războiului ca forță distructivă, tragismul și drama femeii pe timp de război este descrisă de Svetlana Aleksievici în cartea documentară *Războiul nu are chip de femeie*. Opera reprezintă o confesiune și o mărturie colectivă a peste 200 de femei care au participat în cel de-al Doilea Război Mondial, au luptat împotriva fascismului și au rămas în viață. *Războiul nu are chip de femeie* se bazează pe evenimente reale din viața a miilor de femei sovietice participante în război – un grupaj impresionant de interviuri cu femei care au luptat în Armata Roșie. Autoarea mărturisește că un impact decisiv asupra preocupărilor scriitoricești l-au avut prozatorii Ales Adamovici, „învățătorul” ei, și Vasilii Bîkov, „omul conștiinței”. Scriitoarea reprezintă, prin tot ce a scris și a spus prin multitudinea vocilor care străbat cărțile sale, o întreagă istorie și destinul unui întreg popor. Ea a muncit din greu mai multe decenii pentru a asculta și a înregistra cât mai multe voci ale oamenilor simpli, obișnuiți. Svetlana Aleksievici era interesată de „istoria redată prin relatările martorelor și participantelor care au rămas neobservate”. Este o creație „nu despre război, ci despre omul aflat în război”, este scrisă „nu istoria războiului, ci istoria sentimentelor” [1, p.19].

Femeia și războiul – două noțiuni incompatibile, însă din cele mai străvechi timpuri se constată participarea femeilor în război. În sec. IV î.e.n. în oștirile grecești din Atena și Sparta erau înrolate și femei, iar istoricul rus Nicolai Karamzin menționa că femeia slavă participa în lupte alături de tată și soț, aducând drept exemplu asediul Constantinopolului din anul 626: grecii au descoperit alături de oștenii căzuți pe câmpul de luptă și corpurile neînsuflețite a femeilor ce au luptat cot la cot cu bărbații. Femeia-mamă, educând copiii, îi pregătea să devină luptători. În timpul celui de-al doilea război mondial viața femeilor s-a schimbat foarte mult. Multe femei, la fel ca în majoritatea războaielor, și-au găsit rolurile, oportunitățile și responsabilitățile extinse. „*Războiul, după părerea istoricului literar Doris Weatherford, are multe ironii și printre ele se află și efectul său eliberator asupra femeilor*” [3]. Într-o discuție a scriitoarei Svetlana Aleksievici cu un istoric se constată: „*În timpul celui de-al Doilea Război Mondial, lumea a fost martoră a unui fenomen fără precedent. În multe țări ale lumii,*

femeile s-au înrolat în toate tipurile de forțe armate: în armata engleză au fost 225000 de femei, în cea americană – 450000-500000, la nemți – 500000...

În armata sovietică au luptat aproximativ un milion de femei, în toate specializările militare, inclusiv cele mai „masculine” [1, p.8].

Titlul *Războiul nu are chip de femeie* indică temele operei: războiul și femeia.

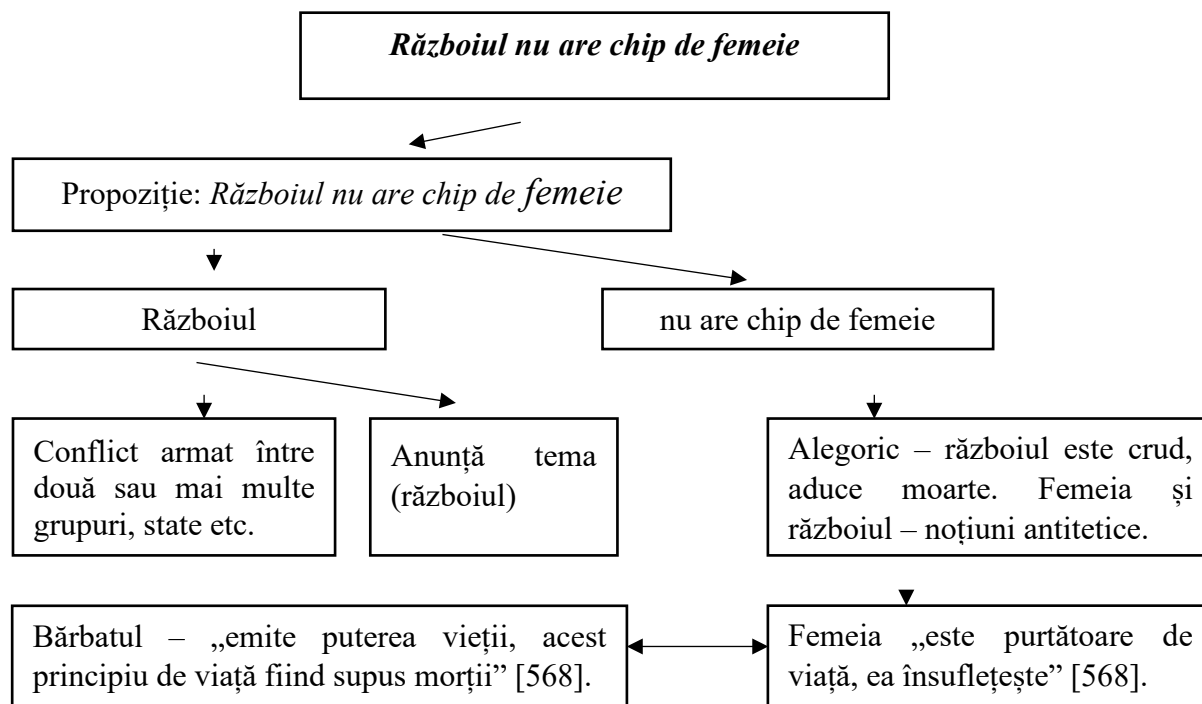


Figura 1. Elemente de analiză preliminară.

Titlul creației (element paratextual) este o structură alcătuită din:

Războiul – substantiv comun, genul neutru, nr. singular, articulat hotărât „-l”, în cazul Nominativ, cu funcție sintactică de subiect;

nu are chip - predicat nominal, **are** - verb copulativ, **chip** - nume predicativ + negația **nu**;

de femeie – substantiv comun, genul feminin, nr. singular, cazul Acuzativ, precedat de prepoziția „de”, funcție sintactică de atribut (ce fel de chip?).

Specificul structural al titlului, prezența și rolul negației

Categoriile morfologice identificate la analiza termenilor care constituie titlul creației ne sugerează mai multe aspecte semantice. Astfel, articolul hotărât „-l” care însoțește substantivul „război” denotă faptul că este bine cunoscut despre care război este vorba, sau ce este un război, sugerează o experiență directă în acest context.

Forma negativă a verbului copulativ „nu are” evocă o atitudine definitivă în raport cu acest subiect, se transformă într-o voce hotărâtoare care reprezintă un principiu. Numele predicativ „chip” este o tendință de a personifica războiul și a-l denatura, în același timp, prin negarea acestei personificări.

În contextul propoziției *Războiul nu are chip de femeie*, substantivele *război* și *femeie* construiesc o antiteză. „Războiul, din care sentimentul general, încă din Antichitate, moravurile contemporane și sporirea capacităților de autodistrugere fac imaginea unui flagel universal, a forței oarbe care triumfă, posedă un simbolism foarte important” [5, p. 776]. Al doilea substantiv sugerează următoarele caracteristici: bunătate, blândețe, gingășie, dragoste, liniște, pace, - pe fundalul cărora sunt accentuate caracteristicile războiului: moarte, sânge, deznădejde, frică, durere. În contrast acești termeni amplifică sugestia termenului din miezul titlului „nu are”, nu e firesc astfel, nu e bine. Scriitoarea descrie experiențele dramatice, rolul și locul femeilor în război. Personajul-narator este autorul, iar istoriile sunt povestite de eroinele ce au participat în război: femei-artileriști, lunetiste, femei-gești, spălătorese, aviatore, brutari, infirmiere etc. Svetlana Aleksievici creează portrete memorabile, adânc implicate în activități umanitare și militare. Există mari diferențe între „războiul „femeilor” și cel „a bărbaților”.

Tabelul 1. Analiza comparativă a celor două războaie: „războiul „femeilor” și cel „a bărbaților”

Războiul „bărbaților”	Războiul „femeilor”
<p>„Scriseră bărbații despre bărbați. Tot ce știm despre război ne-a fost spus de un „glas de bărbat”. Suntem toți prizonierii reprezentărilor „masculine” și ai percepției „masculine” a războiului”.</p> <p>„Bărbații se ascund în spatele istoriei, al faptelor, războiul îi fascinează ca acțiune și confruntare de idei, de interese diferite”.</p> <p>„Bărbații sunt pregătiți încă din copilărie pentru eventualitatea ca, într-o zi, să trebuiască să tragă”.</p> <p>„Cum niște oameni i-au ucis în mod eroic pe alții și i-au învins. Sau au pierdut. Care era tehnica de luptă, care erau generalii”.</p> <p>„Dar noi, bărbații, trăiam un simțământ de vinovăție din pricină că fetele erau nevoite să lupte”. „Într-o misiune de cercetare, m-aș duce cu o asemenea femeie, dar de nevastă n-aș lua-o... Vedeți dumneavoastră, ne-am deprins să vedem în femeie mama și mireasa”.</p> <p>„Războiul e treabă de bărbat”.</p> <p>„Bărbatul se adapta mai ușor la toate. La viața aceasta ascetică... La relațiile care domneau...”</p> <p>„Eu am mai multe cunoștințe militare concrete, iar povestirile ei au mai mult suflet”.</p>	<p>Femeile sunt copleșite de emoții.</p> <p>„Războiul „femeilor” are culorile și mirosurile lui, petele lui de lumină și de întuneric și propriul său spațiu senzorial. Cuvintele sale. În el nu există eroi și izbânzi de necrezut, ci numai oameni pur și simplu, care se îndeletnicesc cu o treabă omenesc-neomenească”.</p> <p>În războiul „femeilor” suferă oamenii, pământul, păsările, copacii.</p> <p>„Războiul este o experiență prea intimă. Și la fel de nemărginită ca și viața omului...”</p> <p>„Războiul e în primul rând o crimă și apoi o corvoadă”.</p> <p>„În centrul atenției e întotdeauna faptul că războiul e insuportabil și că nu vor să moară”.</p> <p>„Asta nu e treabă de femei – să urăști și să omori”.</p> <p>„Aș vrea să trăiesc măcar o zi fără război. Fără amintirile noastre despre el... O singură zi...”</p> <p>„Nu spuneam nimănui că luptaserăm pe front (...) Abia mult mai târziu au început să ne trateze cu oarecare respect, după vreo treizeci de ani... Să ne invite la întâlniri... La început am tăcut, nu purtam nici măcar decorațiile”.</p> <p>„Războiul meu are trei mirosuri: de sânge, de cloroform și de iod...”</p>

<p>„Bărbații le purtau, femeile, nu. Ei erau învingătorii, eroii, logodnicii, războiul fusese al lor: pe noi, lumea ne privea cu alți ochi”.</p> <p>„Noi, ofițerii de carieră, priveam cu oarecare îndoială capacitatea „sexului slab” de a-ți însuși arta militară, care a fost întotdeauna fieful bărbaților”.</p> <p>„Bărbații se temeau că femeile aveau să povestească un alt război, unul greșit”.</p>	<p>„Sufletul omului îmbătrânește la război. După război n-am mai fost niciodată tânără”.</p> <p>„Războiul „femeilor” e mai înspăimântător decât „al bărbaților”.</p>
--	--

Femeile pe timpul războiului nu uitau să fie feminine: „cântau, se îndrăgosteau, își puneau bigudiuri...” [1, p. 23] și luptau...

Romanul este alcătuit din șaptesprezece capitole cu titluri sugestive: *Omul e mai mare decât războiul (din jurnalul cărții)*; „Nu vreau să-mi amintesc...”, „Mai creșteți, fetelor, sunteți prea crude...”, „Numai eu m-am întors la mama”, „La noi în casă trăiesc două războaie...”, „Era nevoie de soldați... dar noi ne mai voiam frumoase...” etc.

În primul capitol intitulat *Omul e mai mare decât războiul (din jurnalul cărții)* autoarea scrie despre cum a apărut cartea: în copilărie ea a auzit mai multe istorisiri, mărturii despre război, iar în biblioteca școlii majoritatea volumelor erau despre război, „scrise de bărbați și despre bărbați”. Svetlana Aleksievici și-a propus să adune memoriile despre război a femeilor: „Multă vreme am fost în căutare... Prin ce cuvinte aș putea să comunic ceea ce aud? Căutam un gen literar care să corespundă felului cum văd eu lumea, cum funcționează vederea mea, auzul...” Viitoarea scriitoare a rămas adânc impresionată de culegerea de povestiri *Eu sunt din satul de foc* de Ales Adamovici, Ia. Brîl, V. Kolesnik. Cartea va avea o formă neobișnuită: „romanul e o colecție de voci ale vieții înseși”, autoarea recurge la reportajul-interviu, iar tehnicile sale de realizare sunt colectarea și redactarea informației. În *Dicționarul de teorie literară: 1001 de concepte operaționale și instrumente de analiză a textului literar* este stipulat: „Reportaj – specie a literaturii de frontieră, aflată la graniță dintre document și literatură, care are drept scop informarea publicului larg asupra unor fapte de actualitate din realitatea imediată, de interes general sau ocazional (realități geografice, etnografice, economice), utilizând modalități literare de expresie” [6, p. 424].

Cel de-al doilea capitol este intitulat „Nu vreau să-mi amintesc...”. Svetlana Aleksievici începe căutările la marginea Minskului, unde se înalță o casă învechită, cu patru etaje. Aceste căutări au durat șapte ani – „șapte ani neașteptați și chinuitori în care am descoperit lumea războiului, lumea aceea al cărei înțeles nu ne e nici până azi lămurit întru totul. În care am simțit durere, ură, ispitire... Duiosie și nedumerire... În care am încercat să înțeleg cum se deosebește moartea de ucidere și unde se află granița dintre omenesc și neomenesc (...) Ani în care am descoperit că, în război, în afara morții, există o mulțime de alte lucruri – tot ceea ce există și în viața noastră obișnuită” [1, p. 50]. În

acea casă de la marginea orașului locuia pensionara Maria Morozova, care a lucrat contabilă la uzina de autovehicule. În timpul războiului ea fusese lunetistă, avea decorații și șaptezeci și cinci de victime la activ. Eroina refuză la început să vorbească despre război, apoi povestește istoria unei fete obișnuite din Rusia: la începutul războiului n-avea nici optsprezece ani, muncea pe câmp, în colhoz, apoi a absolvit niște cursuri de contabilitate. A ajuns pe front în Divizia 62 Pușcași, dislocată lângă orașul Orșa (vestul Belarusului), a ucis „nu dintr-odată... Asta nu e treabă de femei – să urăști și să omori”.

Filă după filă, istorie după istorie, capitol după capitol femeile îndrăznesc, în sfârșit, să prezinte războiul așa cum l-au trăit. *Războiul nu are chip de femeie* este o radiografie a trăirilor, nu a evenimentelor, scriitoarea fiind interesată de chinurile sufletului și mai puțin de cele ale trupului: „În ce mă privește, eu nu voiam să ucid, nu m-am născut să ucid. Speram să devin învățătoare. Dar am văzut incendierea unui sat, n-am putut țipa, n-am putut nici plânge cu glas auzit, eram într-o misiune de cercetare și tocmai ne apropiaserăm de satul acela. Am putut doar să-mi mușc mâinile – mai am și astăzi cicatrici în locurile acelea, mi le-am ros până la sânge. Până în carne. Îmi aduc aminte cum țipau oamenii, cum mugeau, disperate, vitele, cum piuiau păsările... Mi se părea că tot ce era viu țipa cu glas omenesc... Tot ce era viu. Arde și țipă. Asta nu povestesc eu, povestește durerea mea”. Svetlana Aleksievici descrie istoria războiului necunoscut, adunând mărturiile unor copile transformate în soldați într-un timp foarte scurt: „Evoluția chipului: de la trăsăturile dulci ale copilăriei, spre privirea femeii mature, marcată chiar de o anumită asprime... Și-mi vine cu greu să cred că această schimbare a avut loc în câteva luni, într-un an... În vremuri obișnuite, o asemenea metamorfoză s-ar fi petrecut mult mai încet, mai neobservat. Chipul omului se modelează treptat. Sufletul ajunge să i se vadă pe el doar cu timpul. Dar războiul a creat repede imaginea sa în oameni. Și-a pictat portretele” [1, p. 235]. Peste 40 de ani de la terminarea celui de-al Doilea Război Mondial eroinele povestesc despre lucrurile trecute sub tăcere, decorațiunile ascunse, povara amintirilor, sentimentele îngropate. Scriitoarea păstrează naturalețea și emotivitatea discursului, fragmentarismul, lăsând impresia unei comunicării reale cu oameni vii.

În concluzie, tabloul creat de Svetlana Aleksievici în *Războiul nu are chip de femeie* redă anii cumpliți, sfâșiați de durere, plini de plânsete, despărțiri, pierderi din perioada anilor 1941-1945. Confesiunile femeilor au umplut goluri insesizabile până în anii '80 (sec. XX), dar, care schimbă perspectiva asupra a ceea ce a însemnat cu adevărat războiul. Copile naive, tinere luptătoare aveau o încredere oarbă în idolul Stalin, partidul comunist și o dorință enormă de a lupta pentru țară, de a-și apăra Patria. Doar că romantismul, naivitatea lor la prima pierdere, la primul ucis, la prima luptă „cu puștile împotriva tancurilor” se transformă într-o durere imensă și o așteptare obositoare a Victoriei: „După război, toți au să fie fericiți, iar viața – nemaipomenită! După câte au suferit, oamenii n-au cum să nu se iubească unul pe altul... Să nu le fie milă unul de altul. O să fie complet schimbați...”, dar „oamenii se urăsc în continuare până în ziua de azi. Se omoară iarăși” [1, p. 455].

Opera scriitoarei Svetlana Aleksievici ne învață să nu ignorăm sufletul, să iubim viața, să păstrăm *pacea inimii*, să aspirăm la o viață fără crime, ură, conflicte militare.

Bibliografie

1. Aleksievici, S. Războiul nu are chip de femeie. București: Litera, 2018. 458 p.
2. Cotorcea, L. Svetlana Alexievici și lecția Nobel.
<https://www.contemporanul.ro/modele/livia-cotorcea-svetlana-alexievici-si-lectia-nobel-i.html>
3. *Cum a afectat al doilea război mondial femeile?*
<https://www.greelane.com/ro/umanistic%04%83/istorie-%08%99i-cultur%04%83/women-and-world-war-ii-3530687/>
4. Ferber, M. Dicționar de simboluri literare. Chișinău: Cartier, 2011. 344 p.
5. Chevalier, J., Gheerbrant, A. Dicționar de simboluri: mituri, vise, obiceiuri, gesturi, forme, figuri, culori, numere. Iași: Polirom, 2009. 1072 p.
6. Grati, A. Dicționar de teorie literară: 1001 de concepte operaționale și instrumente de analiză a textului literar. Chișinău: Arc, 2018. 544 p.
7. Pilchin, I., Pilchin, M., Grîu-Roșior, N. Literatura universală. Manual clasa XII. Chișinău: Prut Internațional, 2012. 144 p.

IDENTIFICAREA CONFUZIILOR ÎN PREDAREA PĂRȚILOR PRINCIPALE DE PROPOZIȚIE ÎN ȘCOALĂ

Valerii TABURCEANU,

Gimnaziul 68, Dobrogea, mun. Chișinău

Rezumat. În acest articol ținem să accentuăm o problemă importantă în predarea părților principale de propoziție în școală, cum este cea a depășirii (identificării) confuziilor care apar în predarea lor; vor fi prezentate unele propuneri de evitare (depășire) a acestor dificultăți.

Abstract. In this article we want to emphasize an important issue in teaching the main parts of the sentence in school, such as overcoming (identifying) the confusions that appear in their teaching; some proposals to avoid (overcome) these difficulties will be presented.

Cuvinte-cheie: enunț, subiect, predicat, funcții sintactice, semantic, gramatical.

Keywords: utterance, subject, predicate, syntactic, semantic, grammatical functions.

Se cunoaște bine faptul că părțile principale – subiectul și predicatul – sunt cele care constituie minimul necesar pentru a avea un enunț, reprezentând miezul propoziției ca unitate sintactică, centrul de organizare prin care se exprimă esența comunicării. În jurul subiectului și predicatului se grupează celelalte părți de propoziție – părțile secundare. Părțile secundare ale enunțului se grupează în jurul părților principale, complinindu-le și actualizându-le înțelesul.

Subiectul este partea de propoziție despre care se spune ceva cu ajutorul predicatului, el arată cine săvârșește acțiunea exprimată de predicatul verbal sau cui i se atribuie însușirea exprimată prin numele predicativ, iar *predicatul* este partea de propoziție care spune ceva despre subiect, arătând ce face, ce este sau cum este subiectul.

În predarea părților principale de propoziție în școală pot apărea unele confuzii, neclarități. Printre probleme menționăm, în primul rând, confundarea unor părți de propoziție cu altele. De exemplu, având aceeași formă și răspunzând la aceeași întrebare (*ce?*), se confundă 3 părți de propoziție: subiectul cu numele predicativ și subiectul cu complementul direct. Numele predicativ nu se confundă cu complementul direct, deoarece el intră în relație cu subiectul numai când are aceeași formă neprepozițională. În situația structurii subiect / verb copulativ / nume predicativ identificarea subiectului și a numelui predicativ poate fi dificilă, mai ales când modul de construcție este identic sau aproape identic. Cercetătoarea I. O. Tulai menționează câteva mijloace de control folosite pentru a deosebi cele două funcții sintactice [3, p.63]:

- mijloc semantic (numele predicativ califică sau identifică);
- mijloc gramatical: în structura substantiv / verb copulativ / substantiv, forma articulată definită este subiect; numele predicativ fiind substantiv nearticulat sau articulat nedefinit (cu articol nehotărât);

- acordul gramatical – substantivul subiect se acordă în număr cu verbul copulativ;

- topica termenilor: subiectul – locul I, nume predicativ – locul II (acest mijloc de control intervine în situația în care substantivele subiect și nume predicativ sunt ambele nearticulate sau ambele articulate): *Elevul* (Sb) *acela este elevul* (NP) *Ionescu.*,

- *Acel elev* (Sb) *este elev* (NP) *al clasei a X-a.*

Dar: *Iar cerul este tatăl meu / Și muma mea e marea.* (M. Eminescu)

În situația în care avem pronume, numerale și substantive, stabilim funcția de NP după sensul identității și apoi funcția de Sb, indiferent de topică:

Cine (NP) *este el* (Sb)?, *Trei* (NP) *au fost aceia* (Sb).

Sufletul (Sb) *nostru – un înger...* (NP) (M. Eminescu, *Epigonii*)

Dacă în propoziție apare numai un cuvânt (care necesită identificarea ca subiect sau nume predicativ) în relație cu verbul copulativ, atunci controlăm prezența subiectului, dacă este exprimat sau neexprimat și înțelesul de identificare al numelui predicativ: *...tot poet* (NP) *aș fi?* (subiect inclus)

Posibilitatea confuziei altor două funcții sintactice subiect și complement direct se datorează exprimării lor omonime, și întrebării utilizate. Complementul direct nu este exprimat prin substantiv (sau substitutul acestuia) însoțit de prepoziție: *N-are carte* (CD) *acest elev* (Sb).

Printre mijloacele de control Al. Nicolescu [2, p. 165] menționează:

- mijloc gramatical: complementul direct poate fi substituit printr-un pronume personal neaccentuat de persoana a treia în acuzativ: *Școala așteaptă elevii. Școala îi așteaptă.*

- mijloc semantic: subiectul este autorul acțiunii, iar complementul direct – obiectul acțiunii:
...o minune (CD) *o* (CD) *privesc...*

Nilul (Sb) *mișcă valurile* (CD) *blonde.* (M. Eminescu, *Egipetul*)

- topica: de obicei subiectul se află înaintea verbului predicat, iar complementul după acesta:

...vorba-i (Sb) *trezea furia* (CD) *vulgar.* (M. Eminescu, *Înger și demon*)

Dar să comparăm: *Își ajută părinții copiii.* sau *Vulpea a vrut o găină.*

Ordinea poate fi inversată: subiectul urmează după predicat în comunicările afective sau încep cu un complement circumstanțial, pentru că acesta stă, de obicei, lângă verbul regent sau când verbul predicat este un verb de declarație:

Tresare (PV) *miazănoapte* (Sb) *în inima de-aramă...* (M. Eminescu, *Mureșanu*)

Astfel zise (PV) *mititica...* (Sb) (M. Eminescu, *Floare-albastră*)

Bineînțeles că mijloacele de control sunt folosite potrivit situației. Nu trebuie să se apeleze numai la unul singur. Când în propoziție apare numai una din cele două părți de propoziție, identificarea funcției, de obicei se dă prioritate subiectului față de complementul direct.

Pot apărea și eventuale confuzii ale unor structuri cu valoare sintactică de predicat, de pildă, predicat verbal exprimat prin verb, diateza pasivă diferit de predicatul nominal alcătuit din verbul copulativ *a fi* și numele predicativ exprimat prin verb la modul participiu.

Se confundă predicatul verbal impersonal cu predicatul nominal impersonal, având structura aparent identică (verbul *a fi* + verb participiu) și predicativul verbal impersonal prezentat de adverbul predicativ cu predicatul nominal impersonal cu structura verbului *a fi* + adverb, *a fi* + substantiv: *Mi-i frig, foame*.

În acest context, propunem următoarele mijloace de control:

- semantic: dacă se poate substitui construcția impersonală *a fi* + participiu (invariabil) cu reflexivul pasiv: *e știut că...* – *se știe că*; *a fost hotărât că...* – *s-a hotărât că...* și verbul la participiu are sens pasiv, putând fi asociat cu *de cineva* (controlul complementului de agent), atunci structura este a unui predicat verbal impersonal exprimat prin verb la diateza pasivă impersonală. Dacă structura predicativă este reprezentată ca expresie numai de un adverb de mod, asociem acestuia verbul *a fi*. Potrivirea lor verifică prezența predicatului nominal impersonal, iar neaderența – un predicat verbal impersonal exprimat prin adverb predicativ:

Este (vb. cop.) *hotărât* (vb. part.) (NP) *să scrie lucrarea*. (CD),

Este hotărât (vb. d. pasivă) (PV) (a fost hotărât) *să mergem acolo*. (Sb),

(e) *Clar* (adv.) (NP) *că nu știe*. (Sb),

Desigur (adv. pred.) (PV) *că vom ajunge acolo*. (Sb)

- gramatical: Predicatul verbal exprimat prin verb la diateza pasivă pretinde informația complementului de agent și relația cu el.

Conform *Gramaticii limbii române* [1] o structură identică prezintă verbul la modul conjunctiv perfect, diateza activă sau condițional perfect, diateza activă și verbul la conjunctiv prezent, diateza pasivă sau la condițional prezent, diateza pasivă.

(tu) *Să fi întrebat* (conj. perfect, d. activă) (PV) *pe profesor, acel lucru nu era greu*.

(tu) *Să fi întrebat* (conj. prezent, d. pasivă) (PV) *de profesor...* (CA)

Distincția celor două valori sintactice: predicat verbal exprimat prin verb la diateza pasivă și predicat nominal alcătuit din verbul copulativ *a fi* și numele predicativ exprimat prin verb la modul participiu se rezolvă prin informația despre complementul de agent care se întărește prin atașarea, ca înțeles, a expresiei *de cineva*:

Aș fi înțeles (cond. prez., d. pasivă) (PV) *de elevi* (CA) *dacă aș rezolva totul la tablă*.

Dacă aș fi (vb. cop.) (PN) *priceput* (vb. part.) (NP) [= îndemânatec] *aș repara priza*.

În limba actuală se înregistrează numeroase situații care nu se conformează regulilor gramaticale ale acordului. Uzul permite foarte multe variații de acord, structuri care reprezintă ezitări

ale vorbitorilor. Acestea sunt manifestări ale acordului prin atracție sau după înțeles și nu sunt excluse întotdeauna de normele limbii literare.

Următoarea problemă care necesită a fi abordată la orele de sintaxă este cea a acordului. De pildă, profesorul va explica: **acordul prin atracție** constă în transferarea către verbul-predicat a unei informații gramaticale de către constituent al enunțului nelegat sintactic de predikat, dar aflat în vecinătatea acestuia, sau de către o parte componentă a subiectului multiplu. Intercalarea între subiect și predikat a unor adjuncții ai nominalului-subiect determină distanțarea în succesiunea liniară a termenilor corelați (care ar trebui să se acorde) și constituie o circumstanță favorabilă încălcării regulilor gramaticale (*Fiecare dintre cei trei oameni purtau insignă.*).

La rândul său, **acordul după înțeles** este acordul care se orientează după sensul nominalului subiect. Dacă subiectul are forma de singular, dar înțeles de plural (de exemplu, când este exprimat printr-un substantiv colectiv), predikatul se acordă formal, la singular (*Majoritatea a votat împotriva.*). Acordul la plural este admis de normele limbii literare, dacă vorbitorul are în vedere componentele ansamblului denotat de entitatea colectivă (*Majoritatea au fost trimiși acasă.*).

Granița dintre abaterile acceptate de normă și greșeli este oscilantă. De exemplu, acordul greșit dintre subiect și predikat (dezacordul) poate produce enunțuri nongramaticale numai în raport cu regulile limbii actuale. Până în primele decenii ale secolului al XIX-lea, omonimiile în cadrul flexiunii verbale erau mai extinse 3 = 6 (*el cânta – ei cânta, el au plecat – ei au plecat*) sau 1 = 6 (*eu zbor – ei zbor, eu cobor – ei cobor*). Dinamica morfologiei verbale explică prezența numeroaselor situații de „dezacorduri” din limba operelor literare. De la sfârșitul secolului al XIX-lea noi variante morfologice se impun în limba literară, iar fenomenul se interpretează mai departe la nivel sintactic, în termenii acordului (dezacordului).

La nivelul graiurilor populare, regula generală de acord dintre subiect și predikat variază în funcție de particularitățile flexionare ale verbului în fiecare grai. În sistemul graiului muntean, omonimia singular-plural la persoana a III-a este generalizată (*el vede – ei vede*). Prezența acestor forme este considerată o manifestare de regionalism morfologic și nu o greșală de acord.

Subiectul poate da naștere unor situații speciale de acord, după cum poate fi realizat prin substantive colective, expresii partitive, nume proprii, pronume relative, pronume de politețe, propoziții, forme verbale nepersonale sau termeni în metalimbaj.

O situație mai complicată avem atunci când subiectul propoziției este un substantiv cu sens colectiv sau partitiv de tipul *buluc, cireadă, cârd, droaie, grup, șir, sumedenie* etc., urmat de un substantiv ce specifică felul unităților ce constituie colectivitatea, la care se adaugă și substantivele *parte, rest, seamă* și numeralele substantivele *jumătate, șfert, o doime, o treime* etc. În asemenea cazuri predikatul poate sta fie la singular, fie la plural (deși preferință se dă totuși singularului, dar nu totdeauna):

O cireadă de vite ieși la poalele colinei. (M. Sadoveanu)

Singularul se impune în special atunci când substantivul colectiv este în forma articulară (hotărât) **Pâlcul de călăreți grăbea.** (M. Sadoveanu) Să comparăm: *O haită de câini lătra* (sau *lătrau*).

Sunt dificile cazurile de acord în număr când în propoziție avem subiect format din două, trei sau chiar mai multe elemente omogene. Dacă elementele omogene ale subiectului se află în raport de coordonare (legate între ele prin conjuncții sau prin juxtapunere) și sunt plasate înaintea predicatului, acesta sau verbul copulativ trebuie să aibă formă de plural:

Acolo pământul, codrii, stâncile și pâraiele sunt însă în starea primitivă. (V. Alecsandri)

Când elementele omogene ale subiectului se află după predicat, predicatul stă la singular: *Le iese înaintea împăratul Verde, fetele sale, spânul și toată curtea împărătească.* (I. Creangă, *Povestea lui Harap-Alb*)

În propozițiile în care elementele omogene ale subiectului la numărul singular sunt legate prin conjuncții disjunctive sau se află în raport disjunctiv-alternativ (*ori, sau, fie-fie, ba-ba*) predicatul, oricare ar fi locul față de subiect, se pune la singular:

Îmi plutea pe dinainte, cu al timpului amestec, / Ba un soare, ba un rege, ba alt animal domestic. (M. Eminescu)

Este absolut obligatoriu predicatul la singular și atunci când elementele componente ale subiectului formează un bloc semantic unitar:

Punctul și virgula este un semn de punctuație specifică.

Același tratament se aplică și în cazurile în care constituenții subiectului au un referent comun, adică desemnează același obiect: **Scriptorul și savantul moldovean** (B. P. Hasdeu) **descinde dintr-o familie cu vechi tradiții intelectuale.**

În acest context, și neexprimarea subiectului reprezintă o situație în care predicatul cunoaște un acord special, prezentând dificultăți. Acordul cu un subiect inclus permite recuperarea formei acestuia din informația de număr și persoană a predicatului: **Închide ochii, dormi și tu, / Lasă-ți pleoapele să cadă / Ca un cuțit de ghilotină / Pe gâtul lumii din afară.** (A. Blandiana, *Cântec de leagăn*)

Lipsa subiectului poate provoca o confuzie între acesta și alt constituent al enunțului (**Toți / toată lumea / cu toții am contribuit.** (acordul se face cu subiectul inclus „noi”), **Amândoi plecați la mare.** (acordul se face cu subiectul inclus „voi”).

Numele predicativ și participiul pasiv recuperează și în situația subiectului inclus informația de gen: **Eram sigură că mă voi face respectată de colegii mei., Te-ai fi așteptat să fii trimisă în delegație, dar ai fost trecută pe o listă de rezervă.**

Subiectul subînțeles se recuperează anaforic, din context (*on începe să învețe., El citește, mănâncă, se joacă.*). Verbul primește forma de persoana a III-a: **Știa că trebuie să plece din acel oraș și se gândea că mai poate prelungi puțin sejurul.**

Subiectul poate fi nedeterminat în construcții cu verbul la persoana a III-a, singular sau plural (*Spune la radio despre tine!*, *Bate la ușă.*). De asemenea, verbul poate avea formă de persoana I sau II-a, dacă subiectul este generic: *Bine faci*, *bine găsești!*, *Ai carte*, *ai parte!*, *Vrem*, *nu vrem*, *viața merge înainte!*

O situație particulară o reprezintă cea în care subiectul nu este exprimat, dar apare în enunț un adjectiv substantivizat urmat de un adjunct prepozițional: *Prostul de mine am sperat să câștig.*, *Deșteptul de tine ai crezut că vei reuși.*, *Nemernicul de el a încercat să fugă.*

Sintagma subiect este concepută global, ca o construcție prin care referentul este numit și calificat în același timp. Pronumele personal din aceste structuri impune, fără excepție, acordul verbului. Dacă sintagma include un substantiv în locul pronumelui, predicatul primește forma de persoana a III-a (*Biata de soră-mea n-a venit.*, *Nebuna de mătușa Mărioara fuge după mine.* (I. Creangă).

În limba română există:

1) *acordul în număr: Copilul știe adevărul.*, *Discuțiile au fost concludente.*, *Aceștia au fost acceptați ca martori ai apărării.*

2) *acordul în persoană: Voi știți ce trebuie să faceți*, *eu vreau să plec la facultate.*

3) *acordul în gen: Medaliile au fost oferite sportivelor celor mai buni.*, *Clădirea conacului era luminată stins și părea semitransparentă.* (L. Rebreanu)

I. Unele reguli de acord în gen:

- Dacă termenii sunt de genul neutru și feminin, acordul se face la forma comună de feminin plural: *Para (perele) și mărul (merele) sunt coapte.*

- Dacă numele de lucruri sunt de genul masculin și feminin, regula variază după numărul la care se găsește substantivul masculin. Substantivul masculin la singular nu impune constrângeri, iar numele predicativ și participiu preiau forma de feminin plural: *Roșia (roșiile) și morcovul sunt proaspete. Valea (văile) și muntele sunt împădurite.* Substantivul masculin la plural poate impune acordul prin atracție, numai dacă este substantivul cel mai apropiat de verbul predicat: *Roșia (roșiile) și morcovii sunt proaspeți. Valea (văile) și munții sunt împăduriți.*

- Dacă numele de lucruri sunt de genul masculin neutru, regulile depind de asemenea de numărul la care se găsește substantivul masculin. Apariția unui substantiv masculin la singular nu impune restricții de acord, iar numele predicativ sau participiul pasiv preiau forma de feminin plural: *Morcovul și mărul (merele) sunt proaspete.* Dacă substantivul masculin e la plural și substantivul neutru la singular, numele predicativ și participiul pasiv păstrează forma de masculin (indiferent de apropierea de predicat a unui dintre termeni: *Morcovii și mărul sunt proaspeți. Dealul și munții sunt împăduriți.*

- Dacă substantivul masculin și cel neutru sunt amândouă la plural, numele predicativ și participiul pasiv se acordă în gen cu termenul cel mai apropiat: **Morcovii și merele sunt proaspete. Dealurile și munții sunt împăduriți.**

II. Unele excepții în acord:

- Dacă termenii subiectului multiplu, la singular, sunt coordonați negativ prin „nici”, acordul gramatical, la plural, este frecvent concurat de acordul după înțeles, la singular: **Nici el, nici ea n-au / n-a venit.** Numai dacă ultimul termen este la plural, acordul este obligatoriu la plural: **Nici Gheorghe, nici frații săi nu vor veni.**

- În cazul disjuncției, termenii se exclud, numai unul este selectat, iar acordul se face la singular: **Profesorul sau elevul a greșit.** Ocurența unui termen la plural impune acord la plural: **Profesorul sau elevii au greșit.**

- Dacă subiectul multiplu este postpus, e tolerat acordul prin atracție cu primul termen al subiectului: **Se aude ploaia și vântul.**

- Dacă termenii subiectului multiplu, la singular, sunt substantive (masive sau nume abstracte) nearticulate, se admite acordul la singular: **Ploaie și vânt a mai fost și până acum. Era și aur, și argint.**

- Dacă elementele componente ale subiectului multiplu se comportă ca un bloc semantic, ca un compus, predicatul se pune la singular: **De când îi lumea și pământul, așa se scurg zilele. Punctul și virgula desparte fraza.**

- Dacă unul dintre constituenții subiectului multiplu, ambii fiind la singular, este reliefat prin expresii de tipul: *mai ales, mai cu seamă, în special, mai întâi, în primul rând, îndeosebi* etc., i se dă prioritate, favorizând acordul la singular al predicatului: **Frumusețea și mai cu seamă blândețea ei și-a spus cuvântul.**

- Dacă predicatul e impersonal, indiferent de structura subiectului multiplu, rămâne la singular: **E ușor de citit și de scris. A ierta prostia ori urâtenia și a condamna răutatea este explicabil, dar nu filozofic.**

În concluzie, prezentarea confuziilor și problemelor sus menționate va contribui, în linii mari, la însușirea cât mai eficientă a părților principale de propoziție în școală.

Bibliografie

1. Gramatica limbii române. vol. II, *Enunțul*. București: Editura Academiei, 2005. 1036 p.
2. Nicolescu, Al. Probleme de sintaxă a propoziției. Ed. a II-a București: Ed. All, 1996.
3. Tulai, I. O. Elemente de sintaxă. Târgoviște: Editura Bibliotheca, 2003. 290 p.

INTERDISCIPLINARITATEA ȘI TRANSDISCIPLINARITATEA – TENDINȚE ACTUALE ÎN EDUCAȚIE

Doina ZAHARCIUC, profesoară de limba și literatura română, grad didactic II,

Liceul Teoretic „Lucian Blaga”, mun. Chișinău

Natalia STRATAN, dr., conf. univ., UST

Rezumat. *În contextul ultimelor schimbări din domeniul educațional, sunt necesare anumite restructurări în ceea ce privește modul de predare-învățare-evaluare. Copiii de azi nu sunt cei de ieri, iar necesitățile sunt diferite. De aceea, abordarea interdisciplinară și transdisciplinară sunt niște verigi esențiale în transformarea cu succes a noii metodologii de învățare.*

Abstract. *In the context of the latest changes in education, it is necessary some restructuring in terms of teaching-learning assessment. Today's children are not yesterday's and the needs are different. Therefore, the interdisciplinary and transdisciplinary approach are essential in the successful transformation in the new learning methodology.*

Cuvinte-cheie: *interdisciplinaritate, transdisciplinaritate, abordare, literatură*

Keywords: *interdisciplinarity, transdisciplinarity, approach, literature*

Este cunoscut faptul că școala este cea care oferă cunoștințe elevului și formează anumite deprinderi, abilități, competențe. Toate acestea sunt posibile datorită diverselor discipline care fac parte din programa școlară. Studiate separat sau individual, nu vor produce efectul scontat. De aceea, se propune o îmbinare a disciplinelor, realizând anumite conexiuni între ele, în cele din urmă rezultând interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea.

Într-o eră a schimbărilor, interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea se impun ca necesități stringente în educație, acestea completându-se una pe cealaltă.

Conform *Dicționarului explicativ al limbii române*, interdisciplinaritatea reprezintă transfer de concepte și metodologie dintr-o disciplină [10].

Termenul „interdisciplinaritate” se regăsește pentru prima dată în *Dicționarul de neologisme* de F. Marcu și C. Manea, ed. a III-a București, și în *Le petite Larousse en couleurs*, ed. 1995, definit drept stabilirea unor relații între mai multe științe sau discipline [4].

Interdisciplinaritatea apare ca necesitate a depășirii granițelor artificiale între diferite domenii. Argumentul care pledează pentru interdisciplinaritate constă în aceea că oferă o imagine integrată a lucrurilor care sunt, de regulă, analizate separat. Aceasta presupune integrarea anumitor conținuturi în cadrul diferitor discipline sau arii curriculare.

Abordarea interdisciplinară este un proces vast, care înglobează un spectru larg de activități, transferul anumitor noțiuni, termeni de la o disciplină la alta.

Transdisciplinaritatea reprezintă o nouă tendință în educație, apărută acum 30 de ani. Finalitatea ei este înțelegerea lumii prezente, unul dintre principiile sale fiind unitatea cunoașterii [5].

Perspectiva transdisciplinară nu mai e centrată pe discipline, ci le transcende, subordonându-le proceselor individuale de învățare ale elevilor, intereselor și caracteristicilor acestora [6].

Specific abordării transdisciplinare este învățarea centrată pe elev. Acesta devine actantul principal al învățării, fiind condus și îndrumat de profesor. Elevul are posibilitatea să descopere.

Centrarea procesului educațional asupra elevului presupune preocuparea permanentă a educatorilor pentru cunoașterea elevului ca individualitate și adaptarea programelor de formare la profilul acestuia, după cum afirmă prof. univ. dr. Mușata Bocoș [1].

Fiecare elev reprezintă, pentru profesor, o provocare de a răspunde nevoilor afective, de cunoaștere, de acțiune și de afirmare a propriului său potențial de învățare [3].

Învățarea centrată pe elev descrie modalități de a gândi despre învățare și predare, ce pun accentul pe responsabilitatea elevului pentru activități de genul planificării învățării, interacțiunii cu profesorii și alți elevi, cercetării și evaluării învățării. Aceasta oferă elevilor o autonomie și un control mai mare în privința alegerii subiectului, a metodelor de învățare și a ritmului de studiu.

Experiențele de învățare pozitivă se definesc prin faptul că orice elev are o serie de puncte forte, pe care profesorul le va valorifica pentru a-l ajuta să învețe activ. Astfel, atunci când greșește, vor fi scoase în evidență aspectele bine făcute și i se va explica elevului ce a greșit și cum ar putea să facă mai bine. Educația pozitivă înseamnă a-i crea elevului încredere în sine și a-l ajuta să valorifice potențialul pe care îl are.

Principiile care stau la baza învățării eficiente centrate pe elev sunt:

- analiză comparativă între învățarea tradițională și învățarea centrată pe elev [7].
- accentul activității de învățare este pus asupra celui care învață (elevul), și nu pe profesor;
- recunoașterea faptului că procesul de predare în sensul tradițional al cuvântului nu este decât unul dintre instrumentele care pot fi utilizate pentru a-i ajuta pe elevi să învețe;
- rolul profesorului este acela de a administra, facilita, modera procesul de învățare al elevilor cu care lucrează;
- recunoașterea faptului că, în mare parte, procesul de învățare nu are loc în sala de clasă și nici atunci când cadrul didactic este de față;
- înțelegerea procesului de învățare nu trebuie să aparțină doar profesorului – ea va fi împărtășită și elevilor;
- profesorul va încuraja și facilita implicarea activă a elevilor în planificarea și administrarea propriului lor proces de învățare prin proiectarea structurată a oportunităților de învățare atât în sala de clasă, cât și în afara ei;
- elevii pot învăța individual, dar și colaborativ;
- elevii pot învăța în moduri foarte diferite [8].

Tabelul 1. Analiză comparativă între învățarea tradițională și învățarea centrată pe elev:

Învățare tradițională	Învățare centrată pe elev
Instruire centrată pe profesor	Instruire centrată pe elev
Predare de informații	Schimb de informații. Sub supravegherea profesorului, elevii își asumă responsabilitatea propriei învățări, dezvoltându-și pe parcursul acestui proces, competențe metacognitive și autoevaluative (competențe de educație permanentă)
Factuală, bazată pe cunoștințe	Gândire critică, luare de decizii bine informată
Predare bazată pe disciplinele tradiționale	Mai holistică, abordare în funcție de nevoi
Elevii primesc informații	Elevii pun întrebări și rezolvă probleme
Organizare formală în sala de clasă	Aranjamente flexibile, schimbătoare, legate de sala de clasă
Accentul pe învățare în vederea amintirii	Accentul pe înțelegere/aplicare
Evaluarea în mare parte prin examene tradiționale	Diversitate de evaluări incluzând activități în cadrul proiectului
Învățare pasivă	Învățare activă, exploratoare, bazată pe cercetare
Răspuns ca reacție	Acțiune interactivă, planificată
Stimularea unui singur simț	Stimulare multi-senzorială
Un singur mijloc media	Multimedia
Muncă individuală	Muncă în colaborare

Transformarea procesului educațional clasic în unul modern necesită eforturi susținute din partea cadrelor didactice, ceea ce presupune o pregătire profesională complexă.

Interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea pot fi observate tot mai des în prezent. Curriculum școlar, ediția 2019, oferă o integrare și o sincronizare a disciplinelor școlare.

În cadrul lecțiilor de limba și literatură română, abordarea interdisciplinară poate fi una cât se poate de variată. Un exemplu în acest sens sunt textele în proză studiate la orele de literatură. La predarea, în clasa a V-a a textului „Vizită...” de Ion Luca Caragiale, putem observa interdisciplinaritatea ca o premisă esențială în explorarea acestuia. La început, înainte de a lectura textul, elevii urmăresc ecranizarea. Ulterior, folosind tehnica *Agenda cu notițe paralele*, având ca obiectiv observare diferențelor dintre text și film. Pentru descrierea portretului fizic al personajului principal, Ionel, se va utiliza metoda păianjenului, evidențiindu-se cele mai importante trăsături ale

aspectului fizic. Profesorul de educație plastică poate completa arsenalul de informații, făcând referire la gama de culori care este prezentă la costumul lui Ionel, precum și stilul acestuia.

O altă abordare a interdisciplinarității este corelarea dintre text și artă. Pictura, la fel ca literatura, reprezintă o formă de comunicare, însă cu specific aparte. Artele plastice exprimă, de multe ori, starea sufletească a omului, iar literatura întregiște această stare prin sensibilitatea cuvintelor. Între pictură și literatură există o legătură ce nu are, practic, nevoie de demonstrație. Cuvintele au culoare, cuvintele au contur. Culorile vorbesc printr-un limbaj specific, construind un univers senzorial, o gamă de senzații vizuale deosebite. La studierea pastelurilor de Vasile Alecsandri pot fi utilizate diferite tablouri.

Elevii definesc cuvântul *tablou*.

- Profesorul prezintă tablourile unor pictori cunoscuți, respectând structura: imagini de ansamblu, detalii, sentimente. De exemplu: Claude Monet. *Toamna pe Sena*.
- Elevii observă cum sunt repartizate elementele, detaliile (în prim-plan – elemente definite clar, în planul secund, pe fundal – elemente vagi, care exprimă răceală).
- Elevii repartizează imaginile din pastel conform structurii: prim-plan, planul secund, fundalul, specificând culorile și atmosfera.

În clasa a IX-a, pentru studierea nuvelei *Toiagul păstoriei* de Ion Druță poate fi aplicată teoria biotipului, care reprezintă o paralelă între structura corpului și psihologia omului.

Problemă: Păstorul reprezintă tipul introvertitului sau al extravertitului? În rezolvarea problemei se utilizează teoria lui Jung pentru a identifica tipul personajului (*introvertitul* – energie direcționată intern, pentru înțelegerea și administrarea sinelui și a experiențelor, *extravertitul* – energie direcționată spre lume, pentru a influența factorii și evenimentele din afară). Elevii primesc fișa de lucru, elaborată de profesor, pentru a o completa cu exemple din text [9]:

Tabelul nr. 2

E singuratic	Cuvântul „singur” utilizat de 10 ori
E meditativ, visător	„Rămâne dus pe gânduri cu privirea rătăcind pe acele dealuri fumurii.”
Face orice în felul său	„Îndărătnicul și taciturnul din vârful dealului.”
Nu vorbește ușor cu cei din jur	„Se zice că e mult pre-zgârcit la vorbă și atunci când nu vrea el, nu poți scoate cu cleștele vorba dintr-însul.”

Un alt exemplu îl constituie textul *„Neamul Șoimăreștilor”* de Mihail Sadoveanu, un roman istoric studiat de elevi în clasa a VII-a. Pentru o profundă analiză a operei și stabilirea detaliilor de timp și spațiu profesorii de istorie și geografie vor oferi informații despre perioada când a avut loc acțiunea, alte evenimente petrecute concomitent la acea vreme, precum și locația evenimentelor și

acțiunilor. Aplicarea acestor cunoștințe va permite elevilor să-și lărgescă orizonturile cunoașterii și să pătrundă mai ușor în tainele textului.

Spre deosebire de activitățile interdisciplinare, cele transdisciplinare presupun o planificare prealabilă, chiar de la începutul anului școlar. Curriculum național la limba și literatura română încurajează demersuri transdisciplinare câte 7-8 ore în fiecare din clasele a V-a – a IX-a după cum urmează [2].

Tabelul nr. 3

Competența specifică 1. Perceperea identității lingvistice și culturale proprii în context național, manifestând curiozitate și toleranță.	2 ore
Competența specifică 2. Participarea la interacțiuni verbale în diverse situații de comunicare orală, dovedind coeziune și coerență discursivă.	2 ore
Competența specifică 6. Integrarea experiențelor lingvistice și de lectură în contexte școlare și de viață, dând dovadă de atitudine pozitivă și interes.	3-4 ore

Printre metodele utilizate în învățarea transdisciplinară este Philips 6 – 6. Aceasta presupune împărțirea clasei în grupe de 6 persoane care lucrează împreună 6 minute, fiind folosită cu succes pentru abordare transdisciplinară la limba și literatura română- limba engleză- istorie- geografie.

Subiectul activității: *Aparatul legislativ și structura acestuia.*

Pe parcursul unei zile, această temă poate fi analizată la toate disciplinele menționate mai sus, în funcție de specificul fiecăreia. La istorie, elevii se pot familiariza cu acest organ al puterii din perspectiva mai multor state, atât europene, cât și din afara UE, și la fel din diferite perioade ale istoriei. În cadrul lecției de limba engleză, elevii pot opta pentru o prezentare a informațiilor acumulate la istorie, valorificându-și competența de a vorbi într-o limbă străină, respectând normele limbii. Disciplina *Geografia* poate oferi completări în ceea ce privește poziția fizico-geografică a statelor. Nu în ultimul rând, la lecțiile de limba și literatura română se va pune accent pe dezvoltarea competenței nr. 2, care va îngloba toate aspectele sus menționate. Elevii vor fi pregătiți să facă față anumitor provocări de a vorbi în public, fără a se jena sau a fi incomodați de anumiți factori.

Etape:

1. constituirea grupelor și desemnarea conducătorului
2. anunțarea temei și dezbateră ei în grupuri de 6 elevi
3. prezentarea de către fiecare conducător a concluziilor grupului
4. discutarea în plen a temei, prin dezbateră concluziilor
5. formularea soluției optime, motivarea excluderii celorlalte variante.

Avantaje:

- dă posibilitate elevilor să se exprime, să participe

- implică toți membrii clasei în identificarea soluției optime
- favorizează exersarea negocierii, precum și a altor forme de comunicare.

În concluzie putem afirma că interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea reprezintă aspecte esențiale în procesul de predare-învățare-evaluare. Datorită acestor abordări, procesul de dobândire a cunoștințelor devine unul mai interesant și atractiv pentru elevi, iar calitatea acestora este mult mai înaltă.

Bibliografie

1. Bocoș, M. D. Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice. Iași: Editura Polirom. 2013, 472 p.
2. Curriculum național la limba și literatura română, clasele V-a – a IX-a. Chișinău, 2019, 61 p.
3. Joița, E. Instruirea constructivistă - o alternativă. București: Aramis., 2006, 320 p.
4. <http://ctptc-airinei.ro/interdisciplinaritate.pdf>
5. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Transdisciplinaritate>
6. <https://edict.ro/interdisciplinaritatea-si-transdisciplinaritatea-in-practica-educationala-actuala/>
7. <https://www.didactform.snsr.ro/baza-de-date-online-cu-bune-practici-pentru-educatie-incluziva-de-calitate/metode-de-invatare-centrate-pe-elev>:
8. <https://biblioteca.regielive.ro/referate/pedagogie/invatarea-centrata-pe-elev-385162.html>
9. <https://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=2450>
10. <https://dexonline.ro/definitie/interdisciplinaritate>

**TEHNICI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE ÎN BAZA RESURSELOR
EDUCAȚIONALE DESCHISE DIN BIBLIOTECA DIGITALĂ EDUCAȚIE
ON-LINE ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ
(INSTITUȚIILE CU PREDARE ÎN LIMBILE MINORITĂȚILOR NAȚIONALE)**

Eugenia ZAPOROJAN,

profesor de Limba și literatura română, grad didactic I,

Liceul Teoretic „Alec Russo”, municipiul Chișinău.

zaporojan.eugenia@gmail.com

Instruirea modernă nu se reduce doar la cunoașterea tehnologiilor informaționale, deoarece tehnologia în sine nu modifică structura procesului educațional. O educație de calitate poate fi obținută doar în cazul integrării tehnologiilor digitale, conceptelor și metodologiilor pedagogice moderne, universalizării formelor de instruire și a conținuturilor, cooperării și colaborării atât a celor instruiți, cât și a celor care gestionează procesul de instruire. Utilizarea tehnologiilor informaționale în predarea Limbii și literaturii române este indispensabilă și primordială, căci, atât elevii cât și cadrele didactice achiziționează în mod activ noile cunoștințe, utilizând internetul în general, dar și informațiile video plasate pe YouTube, lucrează cu diferite surse de informații etc. Drept urmare, are loc o îmbunătățire vizibilă a capacităților intelectuale și creative ale elevilor, li se oferă posibilitatea de a realiza prezentări, interviuri, care nu se pot efectua în clasă, fie din lipsa materialelor, fie din alte cauze. În consecință se poate menționa că subiectele și explicațiile din cadrul orelor sunt înțelese cu ușurință cu ajutorul elementelor interactive și modelelor tridimensionale de pe platformele interactive de instruire.

Digitalizarea globală accelerează brusc progresul noilor tehnologii, de aceea dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice și ale elevilor este una din exigențele cotidiene care au la bază utilizarea noilor instrumente și resurse educaționale deschise (RED) oferite de Biblioteca digitală Educație Online www.facebook.com/educațieonline.md. Scopul principal al predării Limbii și literaturii române în instituțiile cu predare în limbile minorităților naționale este de a asigura formarea la elevi a unui nivel de comunicare suficient pentru dezvoltarea lor personală, pentru integrarea în viața socială, culturală, economică și politică, pentru a le oferi posibilitatea de a-și continua studiile în limba română, precum și pentru încurajarea comunicării și cunoașterii interculturale. De asemenea, disciplina Limba și literatura română este menită să contribuie în mare măsură la conturarea competențelor-cheie (transversale) și a atributelor generice care descriu profilul elevului-absolvent al oricărei instituții de instruire.

În calitate de resurse de învățare ne putem servi de manualele de bază și de materialele didactice tradiționale, dar fiecare cadru didactic își poate extinde setul de resurse plasate în spațiul online. Manualele școlare în format PDF, pot fi accesate pe site-ul: <http://ctice.gov.md/manuale-scolare/>.

O sursă recomandată pentru instruirea la distanță și nu numai este biblioteca digitală „Educație Online” care oferă o varietate de materiale digitale: lecții video, activități interactive, prezentări Ppt, manuale în format PDF, încărcate și stocate pe platformă și partajate prin intermediul canalelor de YouTube și a rețelelor de socializare (<http://www.educatieonline.md/>), dar și consultarea Ghidului de utilizare a Bibliotecii digitale Educație Online, lansat recent pe pagina de Facebook a platformei. Biblioteca digitală Educație Online este o sursă de informație și inspirație care ne oferă circa 7600 de lecții video create în baza Curriculumului național din 2018-2019, pentru clasele 1-12, în limbile română și rusă, prezentări Power Point, activități interactive atractive.

Predarea Limbii și literaturii române în instituțiile cu instruire în limbile minorităților naționale trebuie să devină un mijloc de îndepărtare a obstacolelor ce stau în calea comunicării dintre oameni, clase și grupuri sociale, dintre națiuni. La fel, este recomandat ca materialele didactice utilizate de către cadrele didactice la orele de Limba și literatura română să reflecte conținuturile curriculare și să fie selectate adecvat vârstei și nivelului lingvistic al grupului de elevi. Vă propunem un exemplu de lecție în colaborare cu profesorul virtual din Biblioteca digitală Educație Online pentru clasa a IX-a la subiectul: Nuvela „Odihna”, de Ion Druță.

Disciplina: Limba și literatura română **Clasa:** a IX-a



Subiectul lecției: nuvela „Odihna”, de Ion Druță. Lecția a II-a.

Profesor virtual: Ciobanu Angela

Profesor real: Zaporozjan Eugenia

GOOGLE MEET: platforma de desfășurare a lecției.

Evocarea: Voi propune elevilor să completeze câmpul lexical al cuvântului „odihnă” prin partajarea ecranului, Ppt, realizat din timp. Elevii vor alcătui îmbinări de cuvinte, propoziții, își vor aminti lexicul nou din manual (pdf pe desktop);

Realizarea sensului: Voi propune elevilor să vizioneze o secvență din lecția video din Biblioteca Digitală <https://www.youtube.com/watch?v=NtDLytw900w>, să audieze lectura-model a profesorului virtual, să îndeplinească pe caiete sarcinile propuse de profesorul virtual.

Reflecția: Elevii vor lucra în grup (câte 3). I grup va explica titlul nuvelei; al II grup va propune un alt titlu, explicând alegerea; al III grup va stabili și va citi fragmentul cheie al nuvelei „Odihna”.

Extinderea: Elevii vor fi invitați să vorbească despre subiectul lecției de azi și să se autoevalueze.

Tema pentru acasă:

Voi propune elevilor să vizioneze până la sfârșit lecția video din Biblioteca Digitală, să parcurgă toate sarcinile propuse de profesorul virtual, să citească fragmentul nuvelei din manual, apoi să comenteze, în 5 enunțuri, fraza din manual (ex. 19, p. 257).

Fiind membru al Academiei de Inovare și Schimbare prin Educație, am participat la o serie întreagă de activități, cum ar fi: webinarii, conferințe, mese rotunde, trainin-uri, schimb de experiențe etc., în cadrul cărora am elaborat mai multe sarcini didactice care pot servi drept exemplu și suport în procesul predării disciplinei în cauză. De exemplu, pentru a dezvolta gândirea critică a elevilor și a le consolida cunoștințele primite în cadrul lecției, referitor la opera lui Ion Druță „Odihna”, putem utiliza ca exemplu lecția profesorului virtual Angela Ciobanu din Biblioteca digitală. Am utilizat trei tehnici

diverse de tratare a aceluiași subiect, implicându-i pe elevi să utilizeze: YouTube, Vocaroo sau Voice Spice Recorder pentru înregistrarea vocii în MP3 la îndeplinirea temelor pentru acasă.

Disciplina: Limba și literatura română
Clasa: a IX-a
Subiectul lecției: „Odihna”, de Ion Druță
Platforma de desfășurare a lecției: GoogleMeet
Profesor: Zaporojan Eugenia
Profesor virtual: Angela Ciobanu

Sarcina nr. 2



Evocare
Tehnica 1

Vizionează fără sunet lecția până la minutul 3.05 și răspunde la întrebări:

1. Numește lucrarea de debut a lui Ion Druță.
2. Care sunt temele majore tratate în creația scriitorului?
3. Care este opera de vârf a lui Ion Druță?
4. Ce lucrare a prozatorului a fost ecranizată?

Realizarea sensului
Tehnica 2

Ascultă cu atenție lectura nuvelei de către profesorul virtual din lecția video minutul 5.37 – 10.54 și spune:

1. În ce lună s-a aflat mătușa la sanatoriu?
2. De ce mătușa a plecat atât de repede acasă?
3. Explică titlul nuvelei.

Extindere
Tehnica 3

Privește și audiază cu atenție nuvela citită de profesorul virtual și redă succint conținutul nuvelei prin intermediul unei înregistrări în MP3, utilizând Vocaroo sau Voice Spice Recorder.

În condițiile specifice de organizare a procesului educațional de studii din 2019-2022, conceptul demersului didactic s-a axat pe următoarele prevederi: plasarea accentului de pe actul de predare pe cel de învățare, de pe învățarea față în față pe învățarea individuală/ de sine stătătoare; plasarea accentului pe însușirea tehnicilor de învățare individuală/ de sine stătătoare și pe aplicarea lor în studierea materiei noi; cadrul didactic va propune elevilor algoritmul de acțiuni și metode/ tehnici de învățare pentru fiecare lecție care sunt cele mai relevante privind studierea temelor respective, ținând cont de specificul clasei, de vârsta și nivelul elevilor, dar și de stilurile de învățare ale elevilor.

Propunem un alt mod de predare a lecției la subiectul „Odihna”, de Ion Druță, desfășurat pe platforma Google Meet, împreună cu profesorul virtual din Biblioteca digitală Educație Online Angela Ciobanu. Am organizat Evaluarea orală sincron prin Google Meet și chat; Evaluarea orală asincron prin Vocaroo și Voice Spice; Evaluarea scrisă sincron prin utilizarea tablei virtuale Jamboard și Evaluarea orală+ scrisă prin Vocaroo și Socrative.

<https://youtu.be/NtDLywr900w>

Disciplina: Limba și literatura română
Clasa: IX-a
Subiectul lecției: „Odihna”, de Ion Druță
Platforma de desfășurare a lecției: GoogleMeet
Profesor: Zaporojan Eugenia
Profesor virtual: Angela Ciobanu

SARCINA 3



<https://youtu.be/teY6uQF0OC>

Sarcina 1
Evaluarea orală sincron
GoogleMeet:

1. Vizionează secvența din lecția video (min.4.10) și explică titlul nuvelei.
2. Propune un alt titlu pentru nuvelă și argumentează-ți opinia.

Pot utiliza *chat-ul* GoogleMeet.

Sarcina 2
Evaluare orală asincron

1. Redă conținutul nuvelei „Odihna”, înregistrând vocea proprie cu ajutorul programelor Vocaroo sau VoiceSpice

Sarcina 3
Evaluare scrisă sincron

1. Audiază textul citit de profesorul virtual și găsește sinonime pentru cuvintele: *casă de odihnă, obosit, odaie, a ști, ogradă, a păzi.*

1.1 Alcătuieste enunțuri cu două din ele.
Afișez tabla Jamboard




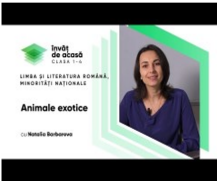





Sarcina 4
Evaluare orală+scrisă

1. Comentează, în 5 enunțuri, fraza din manual, ex. 19, p.257 – Vocaroo.
2. Caracterizează-o pe mătușa din nuvelă conform algoritmului propus în exercițiu– Socrative.

Cadrul didactic este menit să organizeze lecția în funcție de modelul de învățământ, ales de instituție, adaptând conținuturile curriculare la Limba și literatura română (pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale), strategiile didactice și cadrul de predare ERRE la condițiile de desfășurare a demersului educațional din instituție, precum și la necesitățile elevului. Totodată, cadrul didactic asigură în cadrul evaluării formative realizarea unui feed-back continuu, utilizând în acest scop platforme și instrumente interactive adecvate nivelului lingvistic și spectrului de interese ale elevilor.


Sarcina nr. 4 de evaluare în urma colaborării la webinarul AISE în care s-a discutat despre implementarea interdisciplinarității la orele de Limba și literatura română a fost elaborat următorul proiect de lecție pentru elevii din clasa a IX-a, la subiectul „Lumea e așa cum este...”

SARCINA 4

		<p>Disciplina: Limba și literatura română Clasa: a IX-a Subiectul lecției: „Lumea e așa cum este...” Profesor virtual: Angela Ciobanu Profesor: Zaporozjan Eugenia</p> <p>1. Elevii vizionează ultima secvență din lecția video (8.06- 10.14) apoi... Educația muzicală: pe fundal ascultă cântecul „Bucurăți-va”, interpretat de Ion Aldea Teodorovici, pe versurile lui D. Matcovschi și alcătuiesc un interviu cu unul din personajele din nuvelele studiate de Ion Druță.</p>	
		<p>Clasa: a Va Subiectul lecției: „Animale exotice” Profesor virtual: Barboara Natalia</p> <p>2. În baza conținutului lecției video, elevii elaborează prin desen (Educația plastică și Geografia) o hartă geografică pe care plasează animalele exotice la locul lor de trai.</p>	
		<p>Clasa: a X-a Subiectul lecției: „Comunicarea reală și virtuală” Profesor virtual: Costenco Lilia Psiholog virtual: Sergiu Toma</p> <p>3. La consolidarea cunoștințelor, conform temei predate de profesorul virtual, elevii vizionează video-ul din rubrica Sfatul psihologului și elaborează 10 sfaturi pentru o comunicare corectă și responsabilă.</p>	

Clasa inversată este o metodă în care fiecare elev vine cu tema învățată acasă, fiind pregătit să adreseze întrebări, să discute, să între în dezbateri. Iată un model de lecție pentru clasa a VII-a, la subiectul „Copilul în familie”, realizat cu ajutorul lecțiilor video din Biblioteca digitală Educație Online. În cadrul acestei lecții elevii au studiat subiectul lecției nu numai conform metodei clasei inversate, dar și după un ghid de învățare special elaborat pentru lecția video concretă din Biblioteca digitală Educație Online, profesor virtual și real Zaporozjan Eugenia.

SARCINA 5: GHID DE ÎNVĂȚARE. METODA CLASEI INVERSATE.



https://youtu.be/hZ5MmGnmJ_k


Disciplina: Limba și literatura română
Clasa: a VII-a
Subiectul: Recapitulare la unitatea „Copilul și lumea”
Profesor virtual: Zaporojan Eugenia
Profesor: Zaporojan Eugenia

1. Alcătuiește patru întrebări la informația audiată din lecția video, după repere:

Care? De ce?




Unde? Cum?

Ce fel de?





Vizionează lecția video și îndeplinește sarcinile.

2. Scrie cât mai multe denumiri de mijloace de transport:

maritim aerian Terestru

3. Răspunde, unde ai vrea să pleci în călătorie? Ce transport ai vrea să te poarte în acest voiaj?

b) Unde vei pleca? e) Fără care obiecte nu vei pleca? De ce?

4. Schițează un itinerar pentru o eventuală călătorie în formă de desen argumentat. Desenează traseul călătoriei și argumentează ruta întreprinsă, răspunzând la următoarele întrebări:

a) De unde vei pleca? d) Cu cine?

c) Cu ce vei pleca? e) Fără care obiecte nu vei pleca? De ce?

5. Explică, în două enunțuri, sensul expresiei „Călătorului îi șade bine cu drumul”.

6. Asociază complexul istoric Orheiul Vechi cu alte locuri pitorești din țară, vizitate real sau virtual, în trei enunțuri.

Criterii de evaluare:

pronunțarea, (2) volumul, (2) logica expunerii, (2) corectitudine, (2) atitudinea personală, (2).

Corectitudinea

0 - 3	= 3
4 - 6	= 2
7 - 10	= 1

În urma colaborării strânse dintre elevii claselor gimnaziale și liceale și profesor au fost elaborate diverse produse digitale. S-a organizat o expoziție de produse finale la sfârșit de semestru 2021-2022: prezentări Ppt, filmulețe video, recitaluri de poezii, cărți electronice, felicitări și jocuri etc.. Vă propunem câteva link-uri de creație a acestei fructuoase colaborări.

<https://ru.calameo.com/books/0068116975aaaefc5bc73>

https://drive.google.com/file/d/1iwwO0cA5XUQVhwWs3R3jf7wn_mZI1fuO/view?usp=sharing

<https://docs.google.com/presentation/d/1MxERjmqsCr2rrRQKs1ISJZFTTVcHEcXQwvHecmaWE/B4/edit?usp=sharing>

<https://drive.google.com/file/d/1APfSVmImNtlo3ZXzfSirB5fJZrt8Qgwk/view?usp=sharing>

<https://docs.google.com/presentation/d/1fs4mw8jz7A1->

[RjB0o9NwFAUuRfFMGxne/edit?usp=sharing&ouid=102659499366522527434&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/presentation/d/1r3F5WrN6YV0i8QPrfePDgOt40D3ccvcE/edit?usp=sharing&ouid=102659499366522527434&rtpof=true&sd=true)

<https://drive.google.com/file/d/1--HLw4qhFsWt15zddVgtDEdxFpaKihWH/view?usp=sharing>

<https://drive.google.com/file/d/1DfGeyr6DDAuY2XEnxhJPF8ve6Ep2-q59/view?usp=sharing>

<https://drive.google.com/file/d/1fiZeBgejZlQfhZ29Yr0W-uKv25IgPQWF/view?usp=sharing>

<https://docs.google.com/presentation/d/1r3F5WrN6YV0i8QPrfePDgOt40D3ccvcE/edit?usp=sharing&ouid=102659499366522527434&rtpof=true&sd=true>

<https://wordwall.net/ro/resource/3041248;> <https://wordwall.net/ro/resource/3041995;>

<https://wordwall.net/ro/resource/3041687;>

<https://wordwall.net/ro/resource/3042369;>

<https://wordwall.net/ro/resource/3042256>

Pentru a utiliza eficient Biblioteca digitală Educație Online este importantă dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, astfel încât profesorul să facă față provocărilor timpului. Prin urmare încurajăm implicarea cadrelor didactice în diverse activități de formare profesională în

domeniul instruirii la distanță, realizate atât offline, cât și online. În acest context, Ministerul Educației și Cercetării, Primăria municipiului Chișinău, Academia de Inovare și Schimbare prin Educație (AISE), Direcția Generală Educație, Tineret și Sport, vin în ajutor cadrelor didactice prin susținerea proiectului Educație Online care oferă un spațiu sigur, special destinat învățării, prin intermediul căruia cadrele didactice colaborează și implică activ elevii în procesul de învățare prin descoperire, valorificând diverse teme actuale, dezvoltând elevilor abilități de colaborare, analiză și cercetare și, implicit, competențe de comunicare.

Participând activ la seminariile, conferințele și webinarile propuse de diverse platforme educaționale avem ferma convingere că se poate crește pe plan profesional și obține frumoase rezultate. Biblioteca digitală Educație Online, ctitorită de Primăria municipiului Chișinău, ne încurajează să ne implicăm activ în dezbateri, discuții, mese rotunde, training-uri pentru a achiziționa cât mai multe experiențe frumoase ca apoi să le transmitem discipolilor noștri, să-i instruim prin cele mai actuale metode și procedee de învățare modernă și interactivă, ca limba și literatura română să devină călăuză în spațiul inventării și descoperirii noilor cunoștințe.

https://drive.google.com/file/d/11WMcEcdh2rItXnbc_8_is-CE4OpZvQR9/view?usp=sharing



Webgrafie

1. www.facebook.com/educatieonline.md .
2. <https://www.youtube.com/watch?v=NtDLyrw900w>
3. <http://www.educatieonline.md/>
4. https://youtu.be/hz5MmGnml_K
5. https://drive.google.com/file/d/11WMcEcdh2rItXnbc_8_is-CE4OpZvQR9/view?usp=sharing
6. www.educatieonline.md.
7. www.chsinauedu.md
8. <https://youtu.be/NtDLyrw900w>

Secția 8
DIDACTICA LIMBILOR STRĂINE

USING ROLE PLAY TASKS IN THE DEVELOPMENT OF ORAL PRODUCTION SKILLS

Tatiana ARPENTII, asist. univ., UST

Rezumat. *Articolul prezintă un studiu a unor practici de utilizare a jocului de rol în vederea dezvoltării abilităților de comunicare a elevilor. Obiectivul fundamental al învățării limbilor străine este achiziționarea și dezvoltarea competențelor necesare pentru o comunicare adecvată situațional și acceptată social. Activitățile comunicative desfășurate în cadrul orelor de limba engleză sunt extrem de utile întrucât ele contribuie la formarea și dezvoltarea de competențe de comunicare și interacțiune. Prin participarea la astfel de activități elevul va fi capabil să utilizeze conștient și adecvat funcțional modalități și tehnici de interacțiune orală în diverse contexte comunicative și va dobândi fluență în exprimarea în limba engleză prin producerea de texte orale.*

Cuvinte-cheie: *role-play, skill, production, technique, communication*

Introduction

One of the main goals of teaching English as a foreign language is to make pupils able to communicate in the target language. For the effective communication, pupils should be able to speak English fluently. In the speaking class, pupils must be able to speak English. If pupils have an inability to speak English, they will face difficulty in expressing their ideas in classroom activities. Therefore, pupils must have the ability to communicate and share their ideas, opinions and explanations in their classroom and outside the classroom as well. Role play provides an opportunity to pupils to express appropriate language functions correctly in the given roles and situation.

Tompkins (2001) defines role play as “it is one of the classroom teaching techniques that encourages learners to participate actively in the process of learning English. Thus, the foreign language students practice the target language in context similar to real-life situations where stress and shyness are removed” [7].

Role-play is regarded as an effective strategy for animating the atmosphere of teaching and learning English in the classrooms. Implementing role-play has a substantial influence to boost EFL learner’s speaking skill. Roles are determined as a way of identifying as well as labelling a combination of appearances and behaviours. Pupils are encouraged to form expectations on the basis of a person’s appearance, behaviour, and characteristics. They need to predict how this person will behave or act in a given situation. Holt and Kysilka (2012) were of the opinion that role-play techniques could be entertaining and aid in developing learning as these techniques help in improving the communication level amongst the pupils [2].

Role play is the medium which enables the learners to get an idea about different situations through various activities taken from the scenario of real life. According to Qing (2011), “Role play is defined as the projection in real life situations with social activities” [5].

Ments (1999) says, “In a role play each player acts as a part of the social environment of the others and provides a framework in which they can test out their repertoire of behaviours or study the interacting behaviour of the group” [4].

It also helps them acquire speaking skill and oral fluency, which also helps to boost their confidence level. As speaking skill requires more practice and exposure, this technique can play an effective role.

In role play, the teachers give pupils selected topics with selected words and phrases that help them increase their vocabulary. Vocabulary is a key element of learners' understanding and communicative ability in any language. However students of English are observed to face many difficulties with vocabulary, which have been attributed to the widespread use of traditional methods focusing on memorization. Role-play potentially offers an enjoyable way to encourage students to use vocabulary appropriately in simulated authentic situations.

Role play gives opportunities to learners to pretend to be someone else. Such a technique may assist timid pupils to overcome their shyness of speaking. Shy students often have difficulty talking about their experiences or about themselves. The fact that they are someone else makes them feel that their own identity is not implicated. As speaking skills need substantial exposure and practice, role play can be a good platform in an ESL classroom. It also helps pupils adopt the appropriate moods and verbal expression of the provided context, which they then act out during the performance stage.

Role play is an interactive teaching method which provides creativity and innovation in the way a particular classroom is conducted. The teacher has to be aware of the pupils' ability to decide on the most appropriate topic to be carried out in the activities. Role play is an effective method which pays particular attention to the speaking in the target language. Maxwell (1997) claimed that role play can result in pupils' improvement in speaking skills. It can assist learners to improve their second language [3]. Under the same note, Richards and Rodgers (2001) defined role play as an activity which can develop pupils' interpersonal and social relationship [6]. Similarly, Chen Jun (2006) proposed that role play can provide the pupils a wide range of opportunities to practice the real speech in the classroom [1].

Through this activity, learners are able to gain a different experience related to their life and other social situations, which help them become more open from their rigid behavior.

It is very significant to teach pupils some skills that they can use in the everyday interaction and role play can be an effective technique for this. For example, to practice how to express complains and apologies in a foreign language, pupils might have to role-play a situation in which a customer in a shop returns a faulty article to a salesperson. In a role play, pupils imagine a role (e.g. a police officer, a shop assistant), a situation (e.g., buying food, planning a party) or both. Role play should

be improvised; learners decide exactly what to say as they go along. Situation, roles and useful expressions are the three parts in a role play.

Therefore, foreign language students practise the target language in context similar to real-life situations where stress and shyness are removed. The language teacher should use effective tasks which will contribute to the implementation of simple situation into complex real social situations. For example,

Suggested situations

➤ **Time to Eat!**

Goal: Pupils will master typical vocabulary and phrases used in a restaurant by understanding and responding appropriately to prompts.

Words/Phrases:

- Food-related vocabulary
- May I take your order?
- I would like...
- Check, please?
- Will you be paying by cash or credit?

Description: In this role play, pupils test their knowledge of food vocabulary and common questions/phrases used at restaurants. For beginners, stick with simple questions like “How can I help you?” and “What would you like to drink?” Vocabulary should also be simple, such as “soup” and “ice cream.” For more advanced classes, you can introduce higher-level vocabulary and vary the questions.

In order for pupils to be successful, it is important to pre-teach some of the more common phrases pupils might encounter. For the actual role play, divide the class into small groups. Learners should take turns being the server or guest. Circulate to make sure students are using the phrases correctly and instruct the students when to switch roles.

Tip: Add an extra element of practice and creativity by letting pupils design menus before performing the activity.

➤ **Taxi!**

Goal: Pupils will utilize their knowledge of direction words and polite requests to accurately give oral directions.

Words/Phrases:

- Direction words
- Names of locations and local businesses (bank, restaurant, hotel, etc.)
- Go left/right/straight
- Where to?

- Take the next right/left.

Description: Most people will find themselves in a taxi at some point in their lives. Hopefully, the driver will be much better than the one they're going to get in this activity! He or she is new and the passenger has to tell them how to get to their desired location!

With this ESL role play topic, pupils have the opportunity to practice giving and clarifying directions. Again, it can be adapted for different ages and learning levels. Be sure to pre-teach vocabulary and phrases like stating an address in the proper order: first the number, then street name. You may also take time to introduce directions such as “left,” “right” and “straight.”

Once pupils are comfortable with the language, divide learners into small groups. Assign the roles of driver and passengers. Pupils should use the pre-taught phrases to engage in a short dialogue about directions. It is best to give the class a time limit. Once time is up, the pupils should switch roles so that each pupil has the chance to be both driver and passenger.

➤ **Is There a Doctor in the House?**

Goal: Pupils utilize appropriate medical phrases and vocabulary used at a doctor's office or hospital.

Words/Phrases: Body parts; Physical ailments; How are you feeling?; Where does it hurt? I have a _____. What do you recommend?

Description: No one knows when an emergency will arise and they're in need of medical attention. Let's make sure pupils are prepared to express their aches and pains in English. Depending on the age of the students, you can design the pre-taught vocabulary accordingly. For younger pupils, stick with words like “runny nose” and “cough”.

For older pupils, you might want to include such things as “high blood pressure.” It may also be a good idea to ask the pupils what medical words they want to know—some of them may have specific words related to their health they want to practice and you can help them find the right translations.

For a successful role play, divide pupils into small groups. Assign pupils the different roles and set a time limit for them to perform the dialogue. Make sure you give each learner a chance to be the doctor, nurse and patient. If you have time, ask groups to volunteer to present their skit in front of the whole class. Tell them to be super dramatic!

There are some **advantages** of using the role-play in the EFL classrooms. Thus, the role play:

- improves learners' speaking skills
- helps pupils obtain better scores and performance, to develop personal skills such as cooperation and decision making.
- offers an enjoyable way to encourage pupils to use vocabulary appropriately in simulated authentic situations.
- challenges pupils to be creative.

- helps to develop cultural competence, confidence and self-efficacy.
- increases pupils' intercultural awareness and develop overall communicative competence.
- helps the learners in overcoming their inability to speak in English in real-life situations.
- reduces the inhibitions of the learners who feel shy and cannot speak comfortably with the whole class.

Disadvantages:

- during role play in a large class room the situation gets chaotic
- the performers sometimes forget their dialogues

Conclusion

In a few words, we can say that role play technique has positive impact in improving learners' speaking skills as it gives the pupils a chance to explore different situations of real life and enables them to speak accurately and confidently in that situation in the target language. It is considerate to be one of the best strategies to improve the skills of initiative, self-awareness, problem-solving, communication, working collaboratively in groups. Although during role play in a large class room, the situation gets chaotic and the performers sometimes forget their dialogues, which create embarrassment, eventually with the help of little feedback from the teachers, this problem can be resolved. Teachers may give prompt verbal feedback or written feedback in case of technical difficulties while recording acts.

References

1. Chen-jun, W. *Designing Communicative Tasks for College English Courses*. Chongqing Normal University and Yangtze Normal University. China, 2006.
2. Holt, L. C. & Kysilka, M. *Instructional patterns: Strategies for maximizing student learning*. Thousand Oaks. CA: Sage, 2006.
3. Maxwell, C. *Play and Foreign Language Learning*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Japan Association of Language Teachers, Hamamatsu. Japan, 1997.
4. Ments, V. M. *The Effective Use of Role-play: Practical Techniques for Improving Learning*. 2nd ed. 1999.
5. Qing, X. *Role-play an effective approach to developing overall communicative competence*. *Cross-Cultural Communication*. 2011.
6. Richards, J. C. and Rodgers, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
7. Tompkins, P.K. *The Role Playing and Simulation*. TESOL. IV (8). 2001.
8. Woodhouse, J. *Role play: a stage of learning*. In Woodhouse. J. (Ed.). *Strategies for Healthcare Education*. Radcliff Publishing LTD. United Kingdom, 2007.

IMPLEMENTING TASK-BASED LANGUAGE TEACHING TO IMPROVE STUDENT'S LISTENING SKILL

Radu BURDUJAN, PhD, Assoc.Prof., TSU,

Department of Foreign Languages and Literatures

Abstract: *Listening is the ability to accurately get, understand and interpret oral messages in the communication process. By developing the listening skills, students become more independent learners. Listening plays an important role in communication and is the most frequently used language skill. Without listening ability, oral messages are easily misunderstood and communication breaks. Developing of listening skills seems neglected by EFL teachers. That's why, the teacher should focus on listening skills development, whereas the application of listening strategies at EFL lessons will help students to decode English input and achieve bigger success in English learning. It is important for the teacher to choose different listening activities during the lessons to become actively engaged in the listening process. The article proposes a basic framework of a listening lesson based on task-based language approach.*

Key-words: *listening skill, active listening, oral communication, listening unit planning sheet, listening activities, task-based learning.*

Listening is the ability to accurately get, understand and interpret oral messages in the communication process. Listening comprehension involves not just mere decoding of the sounds, but also an active process of deciphering and constructing meaning from both verbal and non-verbal messages [3]. By developing the listening skills, students become more independent learners. The information heard and understood accurately; refine students' understanding of grammar and enriching vocabulary, etc. Listening is an integral part of effective communication. Without listening ability, oral messages are easily misunderstood and communication breaks.

Listening plays an important role in communication and is the most frequently used language skill. If underestimated, students encounter different kinds of listening problems and cannot effectively participate at oral communications [1]. Listening receives less attention in language teaching and learning process, because teaching methods tend to emphasize productive skills, so listening is characterized as passive activity. This is not quite so, listening process is not a passive skill but an active process of constructing meaning from a stream of sounds. (Richards & Renandya, 2010). According to Mendelsohn (1994), of the total time spent on communicating, listening takes up 40-50%; speaking, 25-30%; reading, 11-16%; and writing, about 9%.

The basic framework of a listening lesson based on task-based language approach may be divided into three main stages (Figure 1):

pre-listening, during which the teacher prepares students to listen;

while listening, during which the teacher focuses students' attention on the recording and guides its understanding;

post-listening, during which the teacher integrates the learnt content from the recording into students' existing knowledge.

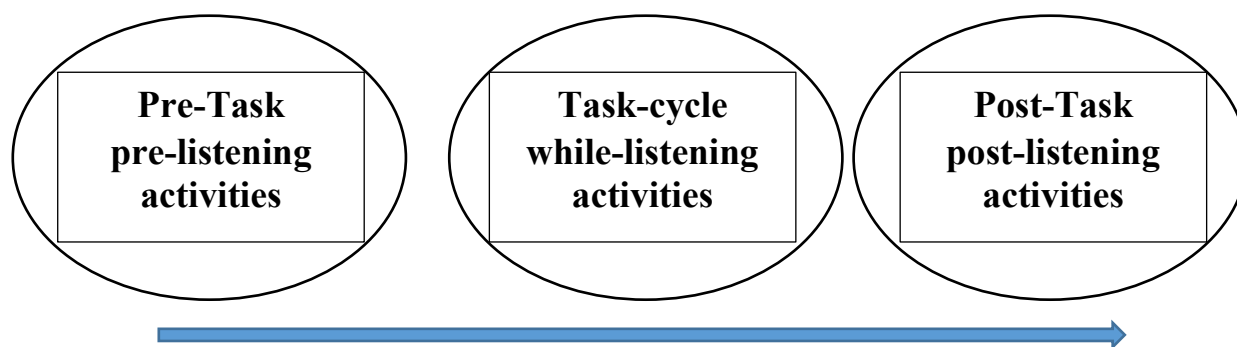


Figure 1. Three stages of the Listening Unit based on TBL

Pre-listening stage. At this stage, the teacher engages students with the listening topic of the lesson. Pre-listening activities activate the schemata and in this way students predict what they will hear. Activating schemata means activating students' prior knowledge.

The goals that should be achieved before listening the recording are: motivation, contextualisation, and preparation.

Motivation is important, so the teacher should select a text interesting for students and the tasks should arouse students' interest and curiosity.

Listening to a recording in a classroom is an unnatural process. So the teacher should select such activities that will place students into *contextualisation* based on their existing knowledge and expectations.

Preparation includes learning of specific vocabulary or expressions that students will need while listening the recording.

While listening stage. While-listening activities are the main activities of the listening tasks. During this stage, students will need to listen to a recording a number of times – usually three or four and perform the task either during the listening process or immediately after the listening.

If the top down strategy is applied, students listen to an unknown recording first and try to identify the information without preparing, try to recognize words and phrases. Thus, the students listen for the overall picture the first time. The teacher checks students' comprehension of the unknown dialogue.

At the second listening, students are given the transcript, so they can follow the written text.

Before doing exercises, to be on the safer ground, students listen to the recording for the third time. This is a bottom-up strategy. If necessary, especially when some exercises are difficult, and the students are stuck, they may listen to the recording more times.

Post-listening stage. There are two common forms in post-listening stage: the reaction to the content of the recording, and linguistic analysis of the recording. Reaction to the content provided by the recording could be in the form of discussion, or reuse of the information they have heard.

Linguistic analysis involves focusing students on linguistic features. This seems more important in terms of developing their knowledge of language, but less so in terms of developing students' listening skills. The teacher may propose some grammar activities, like analysis of verb forms, degrees of comparison, prepositions, etc. Checking and summarizing is one activity type that can be performed in post-listening stage.

Listening Unit Planning Sheet

Teacher's name: Radu Burdujan

Topic: Water conservation

Learning Goal for the Listening Unit: to help students understand the use of the common English phrases and their meanings in real-life situations related to the issue of wasting water (or other ecological problem).

Unit Length: Two lessons – 90 minutes

Teaching Context:

- Age group: 15 – 18 y.o. (High School), 19 – 24 y.o. (University).
- Students' English Proficiency level: Intermediate

Overall focus of the listening unit:

- learn some idioms using the word “water”;
- Talk about the issue of wasting water;
- Develop listening skill;
- Use new words and phrases in both spoken and written language.

Focus of each listening activity listed in the table below:

- #1: Pre listening activity - Activate Students' schemata, Understand the topic and main idea.
- #2: While-listening activity - Listen for new words (focus on adjectives) and phrases.
- #3: Post listening activity - Practice pronunciation and intonation, work on phonology.

Lesson scenario

#1: **Pre - listening activity:** The teacher begins the lesson with asking students (1) if they know the ways people waste water at home every day; (2) if the students do these things themselves; (3) students explain their answers and make a top from the most to the less damaging experiences.

This is a Top down activity.

- (1) The students list the ways people waste water at home every day;
- (2) The students share their experiences about wasting water at home; the teacher makes a longer list (on the blackboard) based on student's answers.
- (3) The students make a top from the most to the less damaging experiences written on the blackboard. Teacher writes idioms [5] from the recording on the black board, providing the context, and the translation in mother tongue if necessary:

“**blow someone out of the water**” = destroy or defeat, (Ro. = a distruge pe cineva complet);

“*The basketball game wasn’t even close. I mean, they blew us out of the water and beat us by 60 points.*”

“**a fish out of water**” = be out of place, (Ro. = ca pește pe uscat);

“*I went to the party with Sarah, but I felt like a fish out of water. I was at least 20 years older than most people there, and I had nothing in common with them.*”

Main objective of the pre-listening activity:

The pre-listening activates student’s schemata.

To trigger Students’ background knowledge, for this stage of the lesson, the teacher should encourage them to speak about their experiences. So, for this lesson, Teacher asks students to remember the cases of wasting water at home. Students share their experiences to the class and discuss the issue raised in pre-listening activity.

#2: While - listening activity:

(1) Students listen to the recording on water conservation “Saving water”.

This is a Top down activity. Students listen to conversation and try to identify who are speaking, what is the topic of the dialogue, where it takes place, recognizable words and phrases.

The teacher checks students’ comprehension of the unknown dialogue from a top-down perspective.

(2) The students are given the transcript [5] of the listened conversation. This is a Bottom-up activity.

The students listen to the recording following its transcript.

Transcript:

Marie: Hey, Andrew. Stop wasting water! Turn the shower off!

Andrew: What? I can’t hear you! I have the shower running.

Marie: Yes, **exactly**.

Andrew: What? Oh, okay. I can hear you now. What do you want?

Marie: Listen. You were in the shower for more than half an hour. That is more than enough water for 10 people. I mean, don’t you care about the planet? You used at least 60 **gallons** of water. That is a terrible waste.

Andrew: I wasn’t in the shower **THAT** long.

Marie: Yes you were. I timed you.

Andrew: You timed me?

Marie: Yes, yes. I timed you. Our water bill was **astronomical** last month. [*Really?*], and you don’t pay for any of it. It was a hundred and thirteen dollars (\$113). And it’s going up. [*Really?*] I . . . I mean, I know you lost your job, but **I am not made of money**. Please be careful. I mean, at least, maybe you could take one of your showers at the gym when you go in the morning. I . . . I don’t know how you can **afford** gym membership when you can’t pay rent. Please be careful. Okay?

Andrew: Okay, sorry sis.

Students recognize individual words, sentences, and clause divisions, recognize key linguistic features of the words and sentences. Students understand all the details of the recording. Students listen the recording for the third time.

(3) Students fill in the worksheet with a “multiple choice” quiz [5] so the teacher understands if they understood the information provided in the recording.

Item 1: The man was in the shower for ____ minutes.

a. 25; b. 20; c. 30;

Item 2: The man wasted ____ gallons during his shower. (A gallon is about 3.7 litres.)

a. 40; b. 60; c. 50;

Item 3: His water bill was ____ last month.

a. \$130; b. \$103; c. \$113;

Item 4: The man doesn't have a lot of money because ____.

a. he is paying for school; b. he has an expensive car loan; c. he's not working now;

Item 5: The woman suggests that her brother ____ to help them save money.

a. shower at their parents' house; b. take a shower at the gym; c. only shower on weekends;

The students will have to prove that they learned and can use new words / phrases in personalized contexts (related to their lives), so the teacher be sure they understood their meanings.

(4) As vocabulary practice, students do more vocabulary quizzes with the words from the conversation.

Main objectives of the while-listening activity:

This while-listening activity is focused mainly on the identification of the words / phrases related to the saving water issue; identifying and using words / phrases that make up common expressions in the English language.

For this stage of the lesson, students will work on their worksheets with a "multiple choice" quiz. The teacher might need to play the recording more times so that students can solve the quiz correctly. The teacher monitors students to provide guidance and help and even explain some words / phrases they don't understand which were not mentioned at the lesson.

After students have solved the quiz and the listening is completed, the teacher should revise new words / expressions / idioms, write them on the board for students' better understanding and checking [1].

#3: Post-listening activity:

Students think of some cases when they/their colleagues waste water at home or at school/university. They give specific examples and discuss what they could do better to save water. Students write short paragraphs in their notebooks.

Students practice the new words, the new expressions, pronunciation and intonation.

For this stage of the lesson, students answer the questions orally, and then all their ideas are written in short paragraphs, using as many new words as possible.

Students may look in their worksheets / previous course notes to check up how many words / expressions they use in their written paragraphs [1].

#4: Individual Work/Homework:

Students conduct their online investigation, using the Internet to find:

- 1) the source of the water they use every day to bathe, cook, and clean;
- 2) how water is used in their area (for example, agriculture, in businesses / industry, in homes, for watering personal gardens, recreational facilities like pools and water parks);
- 3) How the water is purified [5].

Conclusion: Some teachers consider that listening is the easiest skill to teach, while most students think it is the most difficult to develop. So, EFL teachers overlook improving of listening skill and pay more attention to the speaking one. The way to improve students' active listening skills is through practice. That's why, the teacher should focus on listening skills development, whereas the application of listening strategies at EFL lessons will help students to decode English input and achieve bigger success in English learning. Development of listening skill also improves other language skills such as speaking, reading, and writing. The teacher has an important role in planning the lesson because the wrong types of listening activities (and not only listening ones) may not attain the aim. The article proposes a basic framework of a listening lesson based on task-based language approach. It is important for the teacher to choose proper listening activities during the lessons so that students become actively engaged in the oral communication process.

References

1. Burdujan, R. *Practical guidelines to the planning of a listening lesson based on taskbased learning approach*, Materialele conferinței "Învățământ superior: tradiții, valori, perspective", Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, Vol. 3, 29-30 septembrie 2020, pp. 55-60.
2. Mendelsohn D., *Learning to listen: A strategy-based approach for the second-language learner* Dominic Press. San Diego CA, 1994.
3. Nunan, D., *Approaches to Teaching Listening in the Language Classroom*. Paper presented at the Korea TESOL Conference. Seoul, 1998.
4. Jack, C. R., Renandya, Willy, A., *Methodology in Language Teaching, An Anthology of Current Practice*, Cambridge University Press, 2010.
5. Source: <https://www.esl-lab.com/intermediate/water-conservation/>

AUTHENTICITY IN FLL AS A VOCABULARY BOOSTER

Svetlana BUREA, dr. conf. univ., UST

Rezumat. *Articolul se focusează pe procesul de dobândire a cunoștințelor de vocabular. Cercetări recente arată că predarea vocabularului este problematică, deoarece mulți profesori mai întâmpină dificultăți în predarea lui. Cercetarea încearcă să rezume aspecte importante ale proiectării activităților de predare-învățare a vocabularului, cum ar fi modele de prezentare a cuvintelor și câteva direcții despre cum să construiești strategii eficiente în timp ce se asimilezi un vocabular nou. Autenticitatea cuvintelor este văzută ca un aspect care sporește motivația elevilor. Tema acestei lucrări este relevantă, deoarece predarea vocabularului va fi întotdeauna un aspect important al predării limbilor străine; și parte a unui act de comunicare de succes, lăsând în același timp un număr mare de întrebări referitor la studiul său pentru profesori și studenți.*

Abstract. *The article aims to highlight the process of acquiring vocabulary knowledge. Recent research shows that teaching vocabulary is problematic, as many teachers are unsure of the best practices of teaching vocabulary. The research tries to summarize important aspects of designing activities while teaching-learning vocabulary like, models of words presentation and some guidelines on how to build effective strategies while acquiring new vocabulary. Authenticity of the words is seen as a fact that increases pupils' motivation. The topic of this work is relevant, since teaching vocabulary will always be one of the main part of foreign language learning and teaching; and part of a successful communication act, while leaving a huge number of questions in its study for teachers and students.*

Cuvinte cheie: *vocabularul, autenticitatea, motivația, modele, strategii, competențe.*

Keywords: *vocabulary, authenticity, motivation, models, strategies, competences.*

Introduction

Vocabulary teaching and learning can be one of the most challenging aspects of the teaching learning process. Students have to deal with vocabulary activities at all levels, that is why the lexical knowledge of language learning has gained further development and interest among researchers. Good vocabulary achievement support students in mastering the other language competences. Both receptive and productive skills need good vocabulary knowledge as a pre-requisite in the communication process.

Theoretical Framework

Many methodologists and scientists paid special attention to this problem, for example, J. Harmer, S. Thornbury, Ur Penny, I.S.P. Nation, whose scientific works and research are the theoretical basis of the work.

Schmitt (2000) emphasizes that “lexical knowledge is central to communicative competence and to the acquisition of a second language” [5].

Nation (2001) further describes the relationship between vocabulary knowledge and language use as complementary: knowledge of vocabulary enables language use and, conversely, language use leads to an increase in vocabulary knowledge [2].

On the other side, unlike syntax and phonology, vocabulary does not have some specific, clear rules to follow in its acquisition. In other words, there are not some clear rules to guide us in words acquisition regarding the which vocabulary words should be learned first. In this regard, Oxford (1990) says that vocabulary is “by far the most sizeable and unmanageable component in the learning of any language, whether a foreign or one’s mother tongue, because of tens of thousands of different meanings” [7].

Different approaches of studying vocabulary in a foreign language have been developed over the years. Some of these approaches involve the of investigation of strategies learners use specifically for vocabulary acquisition, which is our focus of attention. There are different divisions of strategies in learning vocabulary, the most well-known strategy is step-by-step discovery the word meaning that starts with new word presentation, spelling, pronunciation and application. Besides this there are social, discovery and consolidation strategies. Different studies have revealed that metacognition strategies are most preferred by adult students that are able to be better autonomous learners, they are able to self-initiate the learning process, so these strategies suppose planning, monitoring, and evaluating learning experiences that learners need to develop additional efforts when acquire vocabulary (O’Malley & Chamot, 1990).

Furthermore, Nation (2001) has developed three general classes of strategies which are “planning”, “source” and “processes”. In “planning”, learners have to decide on where, how and to what extend that they should focus on their vocabulary items that they learn. “Sources” refers to items used in learning for instance like dictionaries, textbooks or other resources to help them acquire the second language vocabulary, and “Processes” include the establishing of words knowledge through noticing and generating strategies.

It was curious to know what types of strategies are the most frequently used by students and what are the most efficient way they try to remember the words and it was stated that students prefer less to use dictionary especially printed one, in case of strong need they use online dictionaries, or prefer to ask their teachers, class mates for meaning of new words. A little number prefer to look for a meaning in their notebooks. Many of them tend to have an autonomous approach they read books, watch movies or videos, and listen to the songs and learn the new words, usually from guessing the meaning, before asking or looking in the dictionary, they remember the words by remembering the sentences that they saw or listened in a passage. This characteristic is a new one specific to 21-st students who are visuals and spend more time online. However, was recognized that well designed on step by step vocabulary activity that supposes note-taking and memorizing spelling, with repetitive actions can be very efficient.

From the above information some conclusions can be shaped regarding the “planning, sources and processes” strategies while teaching-learning vocabulary.

Considering the fact that most of students learn words out of the classroom context reading books, watching their favorite movies or video channels, listening or playing online, and they take it as an effortless process, we suppose that Authenticity in foreign vocabulary learning can become an essential factor. What is meant through authenticity in learning new words:

-the language produced by native speakers for native speakers in a particular language community (Little, Devitt, & Singleton, 1988; Porter & Roberts, 1981);2.

-the language produced by a real speaker/writer for a real audience, conveying a real message (Benson & Voller, 1997; Morrow, 1977; Nunan, 1989; Porter & Roberts, 1981; Swaffar, 1985).

Another great definition outlined by Tomlinson and Masuhara (2010, p. 400) says that authentic materials are “designed not to transmit declarative knowledge about the target language but rather to provide an experience of the language in use”.

The authentic text becomes a valuable didactic tool in the interconnected development of linguistic, pragmatic, cultural and sociocultural competences at students while learning a foreign language. The formative qualities of the authentic text depend mostly on the way these sources are selected. The formative value of authentic texts is increased and a dynamic of students’ competences can be seen in case when their selection is done according to linguistic and psycho-didactic principles; building an adequate methodology of the learning experience. (meu)

According to above conclusions and many studies from the foreign language education field can be figured out that by authentic sources (news, videos, movies, anime, books) students can learn, discover culture, social events, phenomena, that are close to their interests, memorizing and saving them for long terms. When students use authentic sources, they discover the real world and can be admitted that they are using real language and they apply different strategies like guessing, asking, discovering, negotiating, skills, so it can help them in coping with real situation outside of the class, this help them to use real context into real world being prepared to use the actual vocabulary acquired through the use of authentic materials.

Also, an important factor that determine teachers to use authentic sources is motivation. It is supposed that exist a direct connection between motivation and authentic materials. The advantage of being culturally loaded, rich in contextual means of giving possibility to anticipate the meaning of unknown words lead to a very formative activity where the learners are engaged in the process of unlocking meanings. In this case context becomes a key to discovering the unknown vocabulary. Many researchers (Little, Devitt & Singleton 1989; Morrison 1989, consider that authentic sources are a motivational factor that increases the learning results. Motivation is a driving force that keep connected and active our students while learning.

Let us think about some difficulties that can arise while working with the new vocabulary. Considering all possible scenarios that teachers meet in the classroom the difficulties that shadow the

teaching joy can be: use of non-specific words – using fillers, word finding difficulties; difficulty following instructions; difficulty understanding conversation; difficulty with comprehension tasks; difficulty learning new words; using limited vocabulary – use of mostly tier 1 vocabulary.

Students have the task to learn new vocabulary at home but many of them won't. That is why it's important to introduce a lesson routine that supposes vocabulary learning or vocabulary repetition. Sometimes the simple routine with lists of words with their definitions can become boring stages of lessons. To avoid the boredom, the teachers should vary the habitual vocabulary activities with interactive activities or games and focus on authenticity.

Speaking about learning routine or habitual vocabulary learning activities teachers should routinely supply students with opportunities like:

- a variety of exposure to new words
- use different word games or games that facilitate vocabulary learning
- offer different opportunities for extensive reading to build vocabulary-
- individual work to plan and work with different learning strategies
- pre-reading or pre-listening vocabulary activity to develop guessing, or negotiating skills
- listening to read aloud, listening authentic sources to hear correct pronunciation
- collaborative work in learning vocabulary, skills exchange.

Over time have been outlined more models of vocabulary acquisition. Theorists and practitioners sat out different methodologies to help teachers and students find the easier path in vocabulary learning. The most of them admit that it is not enough just to know the meaning of a word. Students also need to know which words it is usually used with; its grammatical characteristics; how it is pronounced; whether it is formal, informal or neutral.

So when teachers teach a word they should make sure that they:

- Learn new words in phrases not in isolation.
- Notice how words commonly go together. These are called collocations and include:
 - adjectives + nouns, e.g. rich vocabulary, classical music, common sense;
 - verbs + nouns, e.g. to express an opinion, to take sides;
 - nouns in phrases, e.g. in touch with, a train set, a sense of humor;
 - words + prepositions, e.g. at a loss for words, in particular.
- Notice special grammatical characteristics of new words. For example, note irregular verbs, e.g. undertake, undertook, undertaken; uncountable nouns, e.g. luggage; or nouns that are only used in the plural, e.g. scissors.
- Notice any special pronunciation problems with new words.
- Check if the word is particularly formal or informal in character, in other words if it has a particular register.

let us see some models of teaching new vocabulary one very traditional but in the same time very efficient is the strategy of using 8 steps while teaching vocabulary.

Steps to Teaching Vocabulary

1. Read passage
2. Provide context - “They hang from the ceiling of the cave so that they are out of reach of predators”
3. Repeat the word - “predator”
4. Student friendly definition - ‘an animal that kills and eats other animals’.
5. Teacher example – “I saw predator birds at the beach as they flew into the water to catch fish for their dinner”.
6. Student example – students may model their answers around yours or other students.
7. Interact with word –true or false questions/identifying different situations.
8. Repeat the word one last time. “what is the word that means “an animal that kills and eats other animals?”.

Another model that is commonly accepted by the teachers is Bob Marzano Model. It is a six step process that includes direct instruction, linguistic and nonlinguistic definitions, recording word learning in a notebook or journal, talking about words, and playing with words. Multiple exposures are at the heart of the process. The six-step process includes the following steps:

- The teacher provides a description, explanation, or example of the term. Linguistic definition – students restate the description, explanation, or example in their own words.
- Nonlinguistic definition –students construct a picture, pictograph, symbolic representation, or act out the term.
- The teacher extends and refines understanding of the word by engaging students in activities that help them add to their knowledge of the terms in vocabulary notebooks.
- Periodically ask students to discuss the terms with one another.
- Involve students in games that enable them to play with the terms and reinforce word knowledge.

The learning environment is a key place to support and encourage word learning. New standards – whether Common Core or individual state standards – call for an increase in the amount of nonfiction and informational text that students read. A learning environment must support speaking, listening, reading, and writing in a variety of authentic ways – through print & digital media.

A learning environment that is literacy-rich is not only important for early literacy but supports content-specific learning as well. Depending on student level and the content area, elements of a learning environment that supports interaction and exposure to words includes: • classroom libraries that include a variety of genres and text types, • content posters, • anchor charts – teacher-made and

co-created with students, • word walls, • labels, • literacy workstations, • writing centers, • computers/laptops/tablets, • displays of student work, • displays of books and information, • bulletin boards, and plenty of opportunity to read, write, listen, and speak.

Word walls offer a rich vocabulary resource for students and serve as a teaching a learning tool within the classroom. Word walls are an important component in a language-rich environment that fosters and supports word learning for every student.

They serve as an important support for vocabulary and word learning across grade levels and content areas. Words walls will look different depending on the grade you teach, the content area for which you are responsible, and may include different words if you're teaching

There are a lot of interactive activities to increase student vocabulary:

Vocabulary activities

Vocabulary Headbandz is a fun game that students love. Simply print off your vocabulary words onto these free editable vocabulary cards. Each student attaches a vocabulary word card to their headband. The youngest participant takes the first turn. Then play passes to the left. When it's the pupil turn, just he flips over the timer and asks each of the players a question that will help you figure out what the picture is on your head. Once you've asked each player a question, simply begin another round and then another. If you guess the vocabulary word before the timer runs out, simply take another card and put it behind your headband. Continue to ask questions until the timer runs out. For each vocabulary word that is guessed correctly, you get a point. The player with the most points at the end of the game is the winner.

Vocab Short Stories. Writing stories is the ultimate determination of whether or not a student truly understands the meaning of his/her vocabulary words. The teacher writes the vocabulary words that he/she would like the students to use when writing their short stories before making copies. Students need to use all the vocabulary words in context all while forming a short story. This activity comes with templates for 8 words, 10 words, or 12 words as well as with or without space for drawing a picture to match the story.

Collocation activity. Do your students have difficulty deciding which words go together in English? Than I will try to suggest some activities to make learning collocations fun.

Students frequently have problems with collocations for a number of reasons; the most common being direct translations from their native tongue. An example I come across regularly while teaching English is problems with do/make collocations due to the fact that, in Romanian, the verb 'a face' is used for both. Or I have sixteen years old.' you'll find students up to proficiency level still have the odd lapse when use of verb to be when speaking about age. But never fear, there are fun and memorable ways to learn and revise these types of collocation both in the classroom and at home.

Post-it hunt. Before the class, write the two parts of the collocations on individual post-its and stick them in different parts of the classroom: under tables/chairs, on the door, on your back, on the back of the TV etc. Then, when students enter, put them in pairs and assign them a section of the board each. Students must find as many matching collocations as they can and stick them on their part of the board.

Collocation Pictionary. Put students into teams of three or four, write a load of collocations on scraps of paper, and give them 90 seconds to draw as many as they can for their team to guess. The team with the most correct guesses wins.

In conclusion, vocabulary is seen as a very important chain of Foreign language achievement and many useful, formative strategies are applied in the language education. Effectively supporting students to enrich, deepen, and extend their vocabulary is (so much more) than identifying academic vocabulary, creating lists of words, worksheets, and even direct instruction. It requires a strategic and purposeful approach to support student while learning the new words.

References

1. Harmer, J. The practice of English language teaching (4th Edition). Essex: Pearson Ed. Ltd. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn029>, 2007. p. 446.
2. Nation, P., & Meara, P.; Vocabulary. In: N. Schmitt (Ed.), An introduction to applied linguistics (2nd). London: Hodder Education, 2010, page 252-267.
3. Nunan, D. Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
4. Redman, S. English Vocabulary in Use. Pre-intermediate and Intermediat. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p. 269.
5. Schmitt, N. Vocabulary in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 55.
6. Thornbury, S. How to Teach Vocabulary, Harlow: Pearson, Unpublished MA thesis. The Middle East Technical University, 2002, p. 43.
7. Tomlinson, B. & Masuhara, H. Research for materials development in language learning: evidence for best practice. London: Continuum, 2010.
8. Ur P. A; Course in Language Teaching. Practice and Theory. Cambridge University Press, 2004, p.187.
9. Waldvogel, D. A. The Relationship between Vocabulary Learning Strategies and Vocabulary Size among Adult Spanish Foreign Language Learners. Journal of Language Teaching and Research, 4, 2013, p. 209-219. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.2>

STRATÉGIES D'EXPLOITATION DE LA PUBLICITÉ DANS LE CONTEXTE DE LA FORMATION DES COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES DE LA DISCIPLINE LANGUES ÉTRANGÈRES

Elena COZACENCO, master en sciences de l'éducation, professeur,
degré didactique I, Liceul Teoretic "Ștefan cel Mare", Bălți

Oxana GRADINARI, drd, master en sciences de l'éducation, professeur,
degré didactique I, Ecole professionnelle nr. 4, Bălți

elenacozacenco1984@gmail.com

Abstract. *This article is aimed at presenting some effective tips on the application of the advertisement as one of the most effective authentic materials in students training, revealing the advantages of this usage within the educational process.*

Key words: *authentic documents, Web 2.0 tools, interactive video, interactive image, gamification.*

Résumé. *Cet article vise à présenter quelques conseils efficaces sur l'application de la publicité comme l'un des documents authentiques les plus effectifs dans la formation des étudiants, révélant les avantages de cet usage dans le processus éducatif.*

Mots clés: *documents authentiques, outils Web 2.0, vidéo interactive, image interactive, gamification.*

Introduction

La finalité majeure de notre activité pédagogique, c'est de former chez les apprenants de la compétence communicative, conçue comme essentielle dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère. Mais pour rendre l'enseignement plus axé à la vie réelle et à l'actualité, plus sensible aux motivations et aux besoins des apprenants, il nous semble important de focaliser l'intérêt professionnel sur l'exploitation de la publicité comme support didactique supplémentaire en classes de langue.

De tous les documents authentiques, la publicité, que ce soit sous forme d'image ou de spot, semble être moins encombrante du point de vue du volume et du contenu [1]. Les publicités audio-visuelles représentent d'habitude de très courts métrages avec leur scénario, leur stratégie de persuasion, leur mise en image, ce qui permet de travailler pendant une séance la compréhension audio-visuelle et la médiation orale et/ou écrite.

La consultation des apports de plusieurs théoriciens comme Marcela Ortiz Cabezas, Eloundou Venant, Nour-Eddine Fath nous a convaincu de l'actualité et de l'utilité de cette perspective de travail. La publicité offre des possibilités d'exploitation pédagogique multiples et variées pouvant embrasser l'ensemble des compétences et s'adapter aux différentes pratiques d'enseignement. En ce qui suit, nous allons décrire nos approches et techniques de son usage.

Méthodologie

Exploitation thématique. Comme la publicité « récupère » les grandes contextes thématiques d'aujourd'hui, c'est-à-dire les six environnements stipulés dans le Curriculum National-2019 (personnel, familial, scolaire, naturel, culturel, social / informationnel), on peut s'en servir d'une image ou d'un spot publicitaires appropriés comme d'un document déclencheur pour annoncer le sujet du cours ou compléter la démarche avec un document présentant une situation de communication réelle. Soyons d'accord avec Veda Aslim-Yetis qu'il vaut mieux se baser sur un document déclencheur pour favoriser l'expression orale plutôt que d'entrer directement dans le sujet: les apprenants auront eu l'occasion de travailler le sujet qu'ils discuteront et donc se sentiront plus impliqués, pourront au moins apporter quelques commentaires [1, p.5]. Dans cette perspective, nous concevons la publicité en tant qu'un support didactique additionnel, visant à assurer le développement de l'étape d'évocation de la leçon. En guise d'illustration, nous voulons démontrer un exercice de démarrage du cours au sujet «Styles de vie. Les enjeux mondiaux», digitalisé par le biais du logiciel LearningApps, qui peut être partagé soit par un lien, si l'on travaille en distanciel, ou bien par un QR-code, si l'on est en présentiel.

Figure 1. Activité d'association du slogan à l'affiche publicitaire.

Malbouffe
Avec de vrais morceaux de carottes

Mal manger nuit gravement à votre santé

Elle va te piquer... ton cash, tes chums, ta famille, ta vie

L'alcool vous rapproche de la nature

Ils ont eu un passé. Aidons-les à retrouver un avenir

Petits déchets - grande pollution

Quelle place sommes-nous prêts à laisser aux femmes?

1. Associez le slogan à l'affiche publicitaire.
2. Précisez à quoi ces images publicitaires sensibilisent-elles? **Quels problèmes sociaux abordent-elles?**

STOP AUX MEGOTS SUR LA VOIE PUBLIQUE!

Figure 1. Activité d'association du slogan à l'affiche publicitaire.

Il est important de ne pas laisser les apprenants se divertir tout simplement des documents publicitaires, mais suivre une certaine stratégie de travail, selon le modèle proposé par Ortiz. On soumet les apprenants à l'analyse décortiquée du signe iconique (l'image) et des signes plastiques (les couleurs, les formes, les plans, la typographie). On introduit les apprenants à une situation de problématisation: on présuppose le thème à discuter, le produit et la marque (s'il s'agit d'une pub commerciale) ou le problème médiatisé (s'il est question d'une pub de sensibilisation sociétale).

L'analyse des signes linguistiques (le slogan, la marque, le pavé rédactionnel) rend possible l'exploitation linguistique. Le discours publicitaire est pris à titre illustratif pour l'enseignement

inductif des sujets de grammaire, tels que l'impératif, le subjonctif, la nominalisation, le présent, le futur simple, les pronoms relatifs simples, etc. On entame un travail lexical proposant des exercices de reliaement ou reconstitution.

L'exemple ci-dessous évoque l'exploitation graduelle de l'image publicitaire «Peugeot 207», dont les objectifs pédagogiques couvrent le travail avec le vocabulaire des moyens de transport, surtout la voiture, la sensibilisation aux règles d'accord en genre et en nombre dans un syntagme nominal, et la production orale et/ou écrite au sujet «La voiture de mes rêves». Cette unité thématique est comprise dans l'environnement personnel du Curriculum National, édition 2019 (étape de gymnase), la démarche didactique est destinée pour les élèves en 11e du lycée classique, dans la deuxième année d'étude du FLE (Niveau A2.1). On commence par l'activation du vocabulaire acquis antérieurement sur les moyens de transport, les parties composantes d'une voiture par l'intermédiaire des mots croisés, livrés à l'aide de l'application LearningApps. La deuxième séquence vise à travailler sur les éléments d'identification, qui aideront la compréhension globale de la publicité : localisations spatiale et temporelle, analyse de la voiture mise en scène (sa couleur, sa marque, son logo, son apparence, son origine, ses caractéristiques). La troisième séquence fait découvrir le message publicitaire, on travaille donc la compréhension détaillée de l'affiche: on identifie dans le contexte le nouveau vocabulaire, on le repère à l'aide d'un exercice de classement digitalisé, on analyse l'intention communicative et la force persuasive du slogan À 9:02 vous allez au bureau. À 20:15 vous vous demandez de ce que vous deviez faire à 9h02. Finalement, dans un quiz à choix multiples on découvre d'autres slogans publicitaires suivant les règles d'accord dans un syntagme nominal, qui puissent être utiles dans l'élaboration de son propre produit publicitaire.

The figure is a composite of three educational activity panels:

- Top Left Panel: "À Vous la parole! Que pouvez vous dire de cette voiture ?"**
 - Task: "Décrivez la voiture du spot".
 - Instructions: "Parlez de Sa marque, Son origine, Son logo, Sa couleur, Ses caractéristiques".
 - Example text: "C'est une voiture de marque Peugeot. Elle est fabriquée en France. Son logo représente un [redacted] Il symbolise [redacted] et [redacted]. La voiture est de couleur [redacted]. Elle est équipée pour [redacted]. Elle est [redacted] et [redacted]."
 - Word bank: "l'équilibre", "l'histoire", "le déséquilibre".
- Top Right Panel: "Découvrez d'autres slogans publicitaires des automobiles"**
 - Task: Multiple choice quiz with a Renault Scenic image.
 - Options: "Votre nouvelle adresse", "Votre nouvel adresse", "Votre nouveau adresse", "Votre adresse nouveau".
- Bottom Panel: "Repérons les mots nouveaux"**
 - Section 1: "Noms (les parties de la voitures)" - essence, le volant.
 - Section 2: "Adjectifs (comment est la voiture?)" - optimisée, dynamique, exemplaire, de dernières générations, diesel.
 - Section 3: "Verbes (quoi faire avec la voiture)" - aller au bureau, ne pas lâcher le volant, prendre le volant, vouloir, oublier le rester.
 - Includes a diagram of a car with parts labeled and a QR code.

Figure 2. Activité de problématisation dans l'analyse d'une publicité de presse.

Il vaut la peine de mentionner le fait que cette courte séquence pédagogique fait appel à des activités d'apprentissage qui contribuent à la formation des compétences linguistique,

sociolinguistique et pragmatique à la fois : d'un côté, on utilise des ressources linguistiques formelles pour réaliser des actes communicatifs essentiels (s'informer et donner des informations, identifier et décrire, etc.); d'autre côté, on met à jour et intègre ces ressources linguistiques dans des contextes quotidiens quand on explore le répertoire socioculturel dans diverses situations de communication et quand on décrypte la véritable intention communicative (par exemple, dans le cas du spot du «Malbouffe» on contraste les produits sains et semi-finis, plus que cela, on conçoit l'insécurité alimentaire aussi dangereuse que le tabagisme).

Exploitation pragmatique. Un travail sur le message publicitaire permettra aux élèves de former des unités de compétence communicative, notamment la compréhension orale, les productions orale et écrite. En ce qui suit, nous allons décrire nos applications du spot publicitaire. On va voir qu'il y a des techniques communes pour l'exploitation de tout autre document audio-visuel, mais dû la trame persuasive et suggestive de la publicité, on va y ajouter des techniques particulières destinées à faire les apprenants adopter une position critique face au discours publicitaire.

La tâche fondamentale pour l'enseignant, c'est de choisir le spot dont le niveau langagier avec ses structures lexico-grammaticales soit approprié au niveau de maîtrise de la langue des élèves et surtout au programme d'enseignement. Puis, on prépare des activités permettant aux élèves d'acquérir de diverses compétences. On choisit, selon le cas, l'une des deux stratégies de travail: diffuser la publicité et l'arrêter volontairement avant la fin ou ne diffuser que la fin. Selon Martine Kervran, la séance s'articule autour de 3 moments clés: avant, pendant et après le visionnement [2, p.34].

Les activités avant le visionnement sont indispensables pour faciliter la compréhension globale du spot. Ce sont des exercices lexicaux de repliement axés sur des lexèmes difficiles.

Les activités pendant le visionnement sont organisées de la sorte qu'on puisse assurer les compréhensions globale, détaillée et implicite. Les formes d'activité peuvent être autonome, quand les apprenants téléchargent la vidéo dans leurs portables et la visionnent avec des écouteurs, ou collective, quand le professeur diffuse la vidéo sur la télé. Pendant le premier visionnement, que ce soit sans le son ou sans le visuel, les élèves identifient le produit, la marque, les actants, le temps et l'endroit. Pour une compréhension détaillée du message publicitaire (le slogan, les arguments en faveur du produit), on propose des exercices à choix multiples, des textes lacunaires, ou une écriture au brouillon. La compréhension implicite demande de la part des apprenants de déduire le sens majeur du spot à partir de la liaison entre l'image et le texte, la véritable intention des publicitaires et l'influence manipulatrice des spots. C'est à cette étape, qu'il est bienvenu de réaliser une analyse lexico-grammaticale du message, faire relever les techniques argumentatives.

Les activités après le visionnement peuvent être écrites ou orales. Stéphanie Meyssonier rappelle que le travail à partir de la vidéo n'a de sens, en effet, que si s'instaure en permanence un va-et-vient entre compréhension orale [...] et production orale et écrite [3, p.79]. Les activités

d'expression orale peuvent être diverses: reconstituer ou reformuler le contenu de la vidéo; imaginer la suite de l'histoire; réutiliser les structures identifiées dans un autre contexte, préparer un jeu de rôle; travailler l'intonation et le non verbal par imitation de la vidéo. Les activités d'expression écrite sont également nombreuses: reconstitution de dialogues, texte à trous, exercices de fixation du lexique étudié, mise en relation des personnages et de leurs actions, analyse et synthèse. Afin d'impliquer davantage les apprenants et de faire appel à leur créativité, on pourra également leur proposer de créer une publicité pour un produit commercial ou leur école, ville ou pays.

En guise d'exemple, il nous semble approprié de dévoiler l'étape de la réalisation du sens de la leçon «Le sport, c'est ma passion» destinée pour les élèves en 12^e du lycée classique, dans la troisième année d'étude du français (Niveau A2.2). Son scénario est construit à l'aide des stratégies de discrimination audio-visuelle, c'est-à-dire les contenus linguistiques projetés pour l'apprentissage sont livrés par l'intermédiaire des matériels visuels (image interactive) et audio-visuels (le spot publicitaire «Je suis adhérent Fitness Park»), respectant une approche inductive d'enseignement. Le but majeur de la leçon est d'augmenter la motivation des élèves d'apprendre d'une façon autonome. C'est juste pour cette raison qu'on a choisi d'intégrer des contenus éducatifs interactifs dans la trame du cours, ce qui facilite la dynamisation pendant la leçon et permet aux élèves d'accéder asynchroniquement aux matériels, avec les possibilités d'autoévaluation en temps réel.

Afin d'introduire la structure de grammaire "vouloir /pouvoir/ devoir + Infinitif", aussi bien que le lexique thématique, l'enseignant propose de travailler le spot publicitaire en quelques étapes. Avant de démarrer la vidéo, on focalise l'attention des élèves par quelques questions de compréhension globale (Qui? Que? Où? Combien? Quel genre?). Après la première visualisation, on se renseigne sur les visuels. La question "Que font les personnages?" gêne un peu les élèves débutants, car ils ne connaissent qu'une réponse générale, "Ils font du sport". C'est pour cette raison que l'enseignant les fait découvrir un vocabulaire spécifique, fourni par une image interactive.

Pour consolider le lexique acquis et pour se renseigner mieux sur les visuels du spot, le professeur fait les élèves visionner la version interactive de la vidéo (avec un quiz intégré et un dictionnaire visuel cliquable), fournie à l'aide de l'application ISL collective. Pendant la troisième visualisation de la vidéo, l'attention des élèves est focalisée sur le discours écrit. Le mode de jeu de la visualisation permet d'accéder à une compréhension plus profonde du message, repérer les mots inconnus, observer la structure de grammaire «Je peux + Infinitif». On achève cette démarche d'exploitation du spot publicitaire par deux exercices de reconstitution (Associez le syntagme à son image) et de transformation (Adaptez le slogan à la structure de grammaire "Verbe + Infinitif").

Afin de consolider le contenu linguistique acquis et l'ancrer dans des situations de communication réelles, le professeur propose aux élèves de compléter le formulaire d'adhésion au

club "Fitness Park" que ce soit la variante papier ou celle numérique. On invite les élèves à mimer la scène d'inscription au club, où l'un des élèves joue le client, et l'autre l'employé du club de sport.

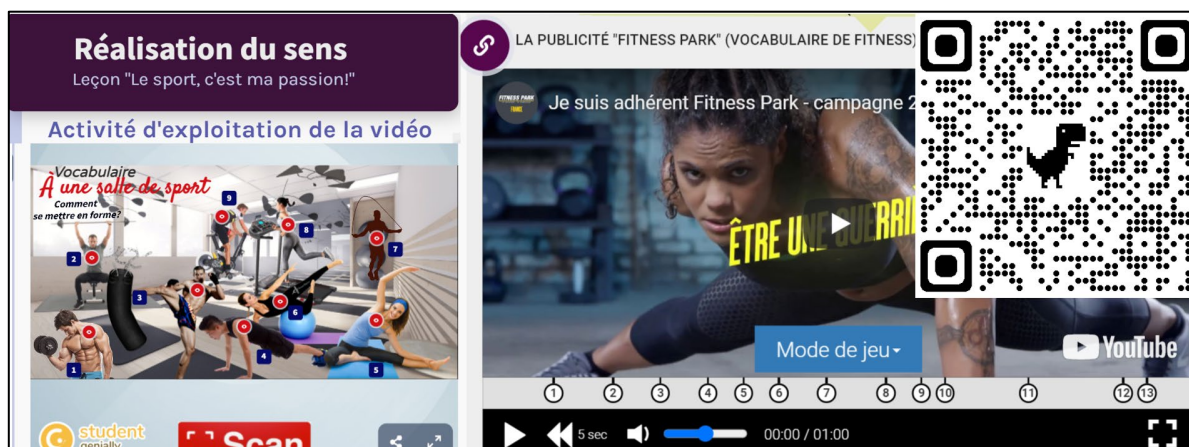


Figure 3. Activité d'exploitation du spot publicitaire « Je suis adhérent Fitness Park ».

En guise de conclusion, il vaut souligner le fait que l'usage de la pub contribue à l'automatisation de l'apprenant dans son apprentissage, en l'habituant à se livrer avec la moindre assistance possible à des activités de décodage, de repérage, de compréhension et d'interprétation. L'usage de la pub donne une multitude d'avantages. D'un côté, cela offre du français véritable et ne limite pas les apprenants seulement aux productions en français de leur enseignant. D'autre côté, cela motive les élèves et offre une image authentique du monde extérieur, ce qui contribue à la formation d'une attitude favorable à l'égard de la langue et de la culture étrangères.

Bibliographie

1. Aslim-Yetis, V. Le document authentique: un exemple d'exploitation en classe de FLE. Nr. 2, 2010. 13 p. [Cours numérique] <<https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/1173>> (Accédé 09.01.2022).
2. Kervran, M. L'apprentissage actif de l'anglais à l'école. Paris, vol. VIII, 2000. 167 p..
3. Meyssonier, S. Pourquoi et comment exploiter le support vidéo authentique en classe de langue étrangère? IUFM de Bourgogne: Nevers, 2005. 56 p. [Cours numérique] <http://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00241.pdf> (Accédé 06.11.21).
4. Limba străină: Curriculum național: Clasele 5-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare. Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.P. "Tipografia Centrală"). 156 p.
5. Ortiz Cabezas, M. Sémiotique et publicité en classe de FLE: une nouvelle approche visant le niveau A2 du Cadre Européen Commun. 2013. pp. 197-213 [Cours numérique] <<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/6977/7204>> (Accédé 09.01.22).
6. Nguyen, V. T. Analyses linguistiques du slogan publicitaire automobile. 2017. 177 p. [Cours numérique] <<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01590764/document>> (Accédé 09.01.2022).

IMPORTANȚA LIMBILOR STRĂINE ÎN CONTEXTUL SOCIAL ACTUAL

Nicoleta CIOBANU, prof. limba franceză,

Școala Gimnazială „Ștefan cel Mare”, Argeș, România

nickko_1981@yahoo.com

Rezumat. *Limba străină nu este doar un simplu instrument de comunicare, ci înseamnă și cultură, cunoașterea unei alte civilizații, acces la literatură și informație. În timp ce unii analiști spun că limba engleză devine limba internațională a afacerilor și a societății, nu a existat niciodată un moment mai bun pentru a învăța o limbă străină, cum ar fi limba germană, franceză sau japoneză. Odată cu dezvoltarea științei, tehnologiei și a globalizării economiei mondiale, comunicarea dintre diferitele culturi a devenit mai aproape și mai frecventă. Comunicarea interculturală a devenit una dintre temele societății moderne, care solicită din ce în ce mai mult predarea cu scopul cunoașterii unei culturi. Pentru a dobândi o bună competență comunicativă interculturală, elevii ar trebui să dețină informații culturale în procesul lor de învățare a limbilor străine. Ei pot învăța și practica tiparele vieții cotidiene în cultura țintă prin participarea la activitățile orientate spre informare, pentru a cunoaște stilul de viață actual al culturii țintă și a compara acest stil de viață cu cel al propriului stil de viață, pentru a găsi asemănările și diferențele.*

Abstract. *Foreign language is not only a simple communication tool, but also means culture, knowledge of another civilization, access to literature and information. While some analysts say that English is becoming the international language of business and society, there has never been a better time to learn a foreign language, such as German, French or Japanese. With the development of science, technology and the globalization of the world economy, communication between different cultures has become closer and more frequent. Intercultural communication has become one of the themes of modern society, which is increasingly demanding teaching in order to know a culture. In order to acquire good intercultural communication skills, students should have cultural information in their language learning process. They can learn and practice the patterns of daily life in the target culture by participating in information-oriented activities, to know the current lifestyle of the target culture and compare this lifestyle with that of their own lifestyle, to find similarities and differences.*

Cuvinte cheie: *limba străină, comunicarea interculturală, competență comunicativă interculturală, cultura țintă, cultura limbii materne.*

Keywords: *foreign language, intercultural communication, intercultural communicative competence, target culture, mother tongue culture.*

Limba străină nu este doar un simplu instrument de comunicare, ci înseamnă și cultură, cunoașterea unei alte civilizații, acces la literatură și informație, ceea ce oferă tinerilor un termen de comparație și posibilitatea de a-și perfecționa multiple competențe. Mai mult decât atât, cunoașterea limbilor străine reprezintă, în mod cert, un avantaj în competiția pentru un loc de muncă. În acest context, doresc să subliniez importanța studiului limbilor străine în școală, atunci când tinerii pot acumula cunoștințe cu ușurință, în mod gradat, dar și gratuit, întrucât învățarea temeinică a unei limbi străine necesită timp și lectură, profesori buni, exerciții practice.

În timp ce unii analiști spun că limba engleză devine limba internațională a afacerilor și a societății, nu a existat niciodată un moment mai bun pentru a învăța o limbă străină, cum ar fi limba germană, franceză sau japoneză. Deși astfel de limbi nu pot fi la fel de răspândite ca engleza, ele oferă

bogate seturi de lingvistică care nu se regăsesc în nici un dialect al limbii engleze. Motivele pentru învățarea unei noi limbi sunt variate, dar importanța învățării limbilor străine este universală: întotdeauna vă va fi de folos într-un fel sau altul. Se afirmă adesea că o persoană care cunoaște mai multe limbi străine este mai “bogată” decât celelalte. În primul rând, unul dintre cele mai importante motive pentru a învăța o limbă străină este stimularea pe care o oferă mintea ta. Ca un copil tânăr care se luptă cu limba pentru prima dată, te vezi însetat pentru cunoaștere și plin de curiozitate la fiecare pas. Familia devine fascinantă, iar mintea ta este deschisă spre noi modalități de abordare chiar și a celor mai simple domenii ale vieții. Conform studiilor, copiii înscriși la cursuri de limbi străine demonstrează competențe cognitive mai puternice, în special în domeniul creativității. Un bonus suplimentar: cei cu competență (nu neapărat fluentă) în mai multe limbi tind să aibă scoruri de inteligență mai mari la testele standardizate.

Limbile străine sunt, de asemenea, importante pentru cei care lucrează în mediul de afaceri sau în comunicații. Chiar dacă potențialii clienți ai unei companii vorbesc limba engleză, nu există o modalitate mai bună de a înțelege nevoile și dorințele culturale decât de a învăța limba lor. Cunoașterea unei limbi străine face o primă impresie extraordinară și arată că o persoană este dispusă să meargă mult mai departe pentru a menține o relație. În multe culturi, încercarea de a vorbi limba este văzută ca un semn de respect și are potențialul de a deschide porți în viitor.

Desigur, există și motive estetice pentru învățarea unei limbi noi. Este distractiv să pronunți cuvintele cu rezonanțe nazale și rulare a limbii, caracteristici care nu sunt prezente în cele mai multe conversații, cum ar fi în engleză, de exemplu. Unele limbi au anumite conotații sociale care invocă sentimente atunci când sunt auzite sau rostite. Când eșantionați o anumită cultură – cum ar fi limba germană – aceasta vă ajută să înțelegeți modul de pronunțare a cuvintelor atunci când comandați un streusel cald sau cereți indicații spre autobahn. Acest sentiment de competență și de control poate atenua mult din stresul de călătorie, făcându-vă vacanța în Bavaria cu atât mai relaxată și plăcută.

Indiferent de motivele pentru care se dorește învățarea unei noi limbi, trebuie să ne permitem întotdeauna să explorăm noi teritorii lingvistice. Învățarea mai multor limbi va servi întotdeauna pentru îmbunătățirea calității vieții și, chiar dacă nu utilizați limba respectivă în situații practice, aproape sigur vă veți bucura de timpul în care ați studiat limba respectivă. Învățarea limbilor străine este unică prin faptul că nu e nevoie să cheltuiți mulți bani pentru a găsi un instructor pasionat sau un coleg care învață, iar aventura înțelegerii unei noi limbi este o experiență pe care nu o veți uita prea curând.

Odată cu dezvoltarea științei, tehnologiei și a globalizării economiei mondiale, comunicarea dintre diferitele culturi a devenit mai aproape și mai frecventă. Comunicarea interculturală a devenit una dintre temele societății moderne, care solicită din ce în ce mai mult predarea cu scopul cunoașterii unei culturi. Predarea culturii ar trebui să devină o parte integrantă a instruirii limbii străine.

„Cultura ar trebui să fie mesajul nostru adresat studenților și limbajului nostru.” (Peck, 1998)

Drept urmare, oamenii din diferite culturi își trăiesc viața într-o țesătură internațională care începe să se rupă la margini în virtutea unei comunicări necorespunzătoare și a propagandei. Pentru a evita această dezintegrare culturală și politică și pentru a încuraja empatia și înțelegerea, profesorii trebuie să prezinte elevilor o imagine reală sau o reprezentare a unei alte culturi și limbi. Și acest lucru se va realiza numai dacă conștientizarea culturală este privită ca ceva mai mult decât un subiect compartimentat în cadrul curriculumului de limbă străină; adică atunci când cultura „locuiește” în sala de clasă și subliniază fiecare activitate lingvistică.

În plus, profesorii de limba străină trebuie să fie capabili să stăpânească complet și profund cunoștințele conținute în materialul didactic. Stăpânirea cunoștințelor conținute în materialul didactic și cunoștințele suplimentare a fost dintotdeauna cerința minimă a unui profesor bun. În plus, trebuie să fie bun în furnizarea teoriei educației și predării, să ia în considerare caracteristicile și receptivitatea psihologică a elevului, să aleagă metoda de predare cea mai potrivită și să-i facă pe elevi dornici de mai mult. Profesorii ar trebui, de asemenea, să pregătească motivul intern de studiu al studenților. Când curiozitatea și interesul elevilor sunt activate, motivul intern produs, atunci și elevii vor lua inițiativa în studiu. Dacă sunt interesați de cultură, mass-media, tradițiile și obiceiurile țărilor străine, motivul lor intern va fi stimulat. Prin urmare, un profesor de limba străină ar trebui să încerce să-i motiveze prin toate mijloacele.

Pentru a dobândi o bună competență comunicativă interculturală, elevii ar trebui să dețină informații culturale în procesul lor de învățare a limbilor străine. Ei pot învăța și practica tiparele vieții cotidiene în cultura țintă prin participarea la activitățile orientate spre informare, pentru a cunoaște stilul de viață actual al culturii țintă și a compara acest stil de viață cu cel al propriului stil de viață, pentru a găsi asemănările și diferențele. În acest fel, elevii se pot pregăti mai bine pentru comunicarea zilnică și cu orice altă situație cu care se pot întâlni, pentru a îmbunătăți abilitățile necesare unei comunicări eficiente și pentru a spori gradul de conștientizare și sensibilitate culturală.

Bibliografie

1. Neacșu I. Metode și tehnici de învățare eficientă. București: Editura Militară, 1990.
2. Kramsch, C. Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1993.

PERFORMAȚA ÎN PREDAREA LIMBII FRANCEZE

Raluca Narcisa COVACI,

Școala Gimnazială „Anghel Saligny Banloc”, Școala Gimnazială „Livezile”,

Localitatea Banloc, România

covaci.raluca.narcisa@scoalabanloc.ro

Rezumat. *Articolul intitulat „Performanța în predarea limbii franceze”, își propune să pună în valoare o metodă modernă de predare a limbii franceze. Este vorba despre cercul de limba franceză, intitulat „Lire, jouer, aimer le français”, care se desfășoară în Școala Gimnazială Anghel Saligny Banloc și Școala Gimnazială Livezile. Articolul scoate în evidență modul în care se desfășoară orele de limba franceză în timpul activității de cerc, precum și impactul pe care o asemenea activitate îl poate avea asupra posibilității de a stimula imaginația, creativitatea și spiritul de muncă în echipă.*

Abstract. *The article entitled "Performance in teaching French" aims to highlight a modern method of teaching French. It is about the French language circle, entitled "Lire, jouer, aimer le français", which takes place in the Anghel Saligny Banloc Gymnasium School and the Livezile Gymnasium School. The article highlights the way French language classes are conducted during the circle activity, as well as the impact that such activity can have on the ability to stimulate imagination, creativity and teamwork.*

Cuvinte cheie: *cerc, provocare, creativitate, imaginație, aplicații, revistă*

Keywords: *circle, challenge, creativity, imagination, applications, magazine*

Introducere

Una dintre cele mai mari provocări pentru un profesor este dată reflecția asupra procesului de învățare a elevilor, nevoile de a găsi „modalități de gestiune eficiente a procesului didactic” fiind mult mai mari. În acest context, noi, profesorii, avem misiunea de a „promova o atitudine pozitivă, activizantă și reflexivă”, precum și misiunea de a promova „o învățare interactivă, stimulând întregul potențial al elevilor săi” [Căpiță C., 2011, p.8].

Chiar și într-o societate bazată pe modelul tradițional, educatorul este cel care „instruiește, educă, îndeamnă, dirijează, cultivă și organizează, corectează, perfecționează și evaluează neîncetat procesul formării și desăvârșirii calităților necesare omului de mâine” [Mogonea R.F., 2010, p.11; Salade D., 65, p.188-190].

În acest context, necesitatea realizării unui cerc de limba franceză rezultă în primul rând din nevoia de a oferi un plus orelor de limba franceză, de a veni cu noțiuni care, deși presupun tematicile prezente în programa școlară, sunt prezentate într-un mod care să fie pe înțelesul tuturor și care să trezească interesul și să satisfacă nevoia de cunoaștere.

Cercul de limba franceză intitulat „Lire, jouer, aimer le français” se bazează în special pe activități practice, pe relaționarea unor discipline precum: limba franceză, limba română, educația muzicală, educația plastică și informatica, în vederea realizării unor activități și ateliere de creație care să întregască înțelegerea unor conținuturi care au fost sau urmează să fie învățate la clasă.

Metodologia de cercetare

În realizarea cercului de limba franceză am avut ca punct de plecare programa școlară, de unde am ales câteva dintre cele mai astringente probleme de gramatică și vocabular (piesele unei case, membrii familiei, expresii pentru a cere și oferi informații uzuale, adjectivul, numeralul, diferitele timpuri verbale etc.). Am avut ca obiective stimularea interesului pentru muncă, individuală sau în echipă, consolidarea conținuturilor realizate la clasă prin activități care să stimuleze creativitatea, imaginația și interesul pentru stilul practic și util, stimularea capacității de relaționare a conținuturilor și ideilor prezentate, dezvoltarea abilităților practice, precum și stabilirea unui parteneriat între Școala Gimnazială Anghel Saligny Banloc și Școala Gimnazială Livezile, școli în cadrul cărora îmi exercit activitatea.

Am plecat la acest drum cu dorința ca această activitate să reprezinte o punte de legătură dintre programa școlară, uneori prea rigidă, și noțiuni precum imaginație, creativitate, curiozitate, nou, special și frumos, așa cum reiese din figura următoare.

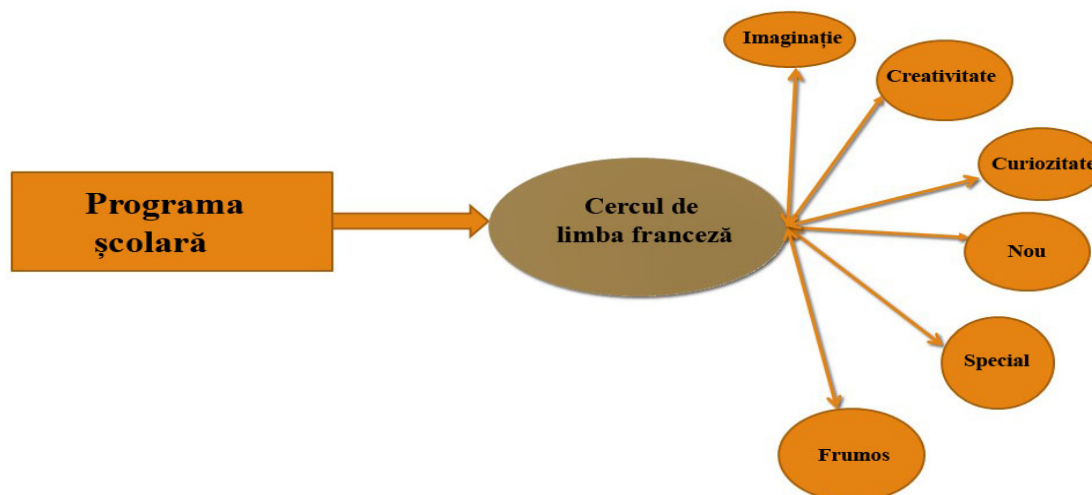


Figura 1. Atributele cercului de limba franceză

Sursa: Covaci R., 2022

Cercul de limba franceză a început în anul 2019, iar la acea vreme activitatea s-a realizat față în față. În prezent, datorită condițiilor epidemiologice, activitatea se realizează, în special în regim online, existând însă clase care încă realizează activitatea față în față. Programul cercului se stabilește în funcție de cerințele elevilor.

În vederea realizării unei activități de succes am utilizat fișe, pliante, imagini, clipuri video, diferite aplicații. Rezultatele cercului au fost concretizate, în anul școlar 2019-2020 sub forma revistei „lire, jouer, aimer le français” (Figura 2).



Figura 2. Revista „Lire, jouer, aimer le français” (selectii)

În prezent cercul de limba franceză se realizează online pentru clasele a VI-a și a VII-a, și în format fizic pentru clasa a V-a, proiectele elevilor fiind postate pe pagina de Facebook a școlii. Proiecte sunt realizate fie prin diferite tehnici (desen, pictură, grafică, colaj pentru clasa a V-a), fie sunt realizate cu ajutorul unor jocuri și aplicații precum: Minecraft, Canva, Capcut, Instagram, Stoyjumper, Picsart etc. (Figura 3).



Figura 3. Imagini de la cercul de limba franceză desfășurat în regim online

În anul 2019, atunci când s-a realizat față în față, unul dintre cele mai importante roluri ale cercului de limba franceză a fost stimularea muncii în echipă, precum și realizarea unei legături solide între învățarea limbii franceze și stimularea interesului în rândul elevilor talentați pentru muzică și desen. În cadrul orei, elevii aranjați pe echipe aveau misiunea de a realiza diferite desene, colaje și

proiecte pe baza unor probleme de lexic sau de gramatică a limbii franceze, având ca suport diferite filmulețe, videoclipuri sau melodii.

În prezent, în condițiile în care cercul se realizează în special format online (clasele VI-VII), legătura cea mai strânsă este dată de disciplinele limba franceză și informatică, realizarea de proiecte în aplicațiile moderne menționate mai sus dând elevilor posibilitatea de a da frâu liber imaginației și capacității creatoare. Munca se realizează, în prezent, de cele mai multe ori, individual, iar lucrările copiilor au întotdeauna un caracter novator.

Dorința noastră ar fi ca pe viitor să realizăm parteneriate cu mai multe școli, dând astfel elevilor posibilitatea de a învăța limba franceză într-un mod diferit, care să le stimuleze dorința pentru frumos și inedit.

Rezultate și discuții

Având ca punct de plecare câteva lucrări semnificative din literatura de specialitate [Căpiță C., 2011, Mogonea R.F., 2010, p.11; Salade D., 65, p.188-190], luăm în considerare faptul că activitatea desfășurată la cercul de limba franceză, începută cu doi ani în urmă, a reprezentat pentru unitățile de învățământ în care îmi desfășor activitatea, posibilitatea de găsim a unor soluții la câteva probleme astringente cu care se confruntă în prezent învățământul românesc, probleme legate de lipsa stimulării creativității, de conținuturi greoaie, predate într-un stil învechit și puțin atractiv, de elevi care vin la școală din ce în ce mai plictisiți și cu o mai mică dorință de a realiza ceva constructiv.

Concluzii

Ca o concluzie generală putem menționa nelimitatele resurse de care poate dispune un cadru didactic chiar și în condiții destul de grele, precum sunt cele pe care le trăim într-un prezent, parcă, din ce în ce mai nesigur.

Considerăm ca având o importanță deosebită dragostea și interesul față de una dintre cele mai nobile profesii din lume.

Bibliografie

1. Căpiță, C. Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban. Ministerul Educației, Tineretului și Sportului. București, 2011,.103 p.
2. Mogonea, R. Pedagogie pentru viitorii profesori, Craiova: Editura Universitaria, 2010. 221 p.
3. Salade, D. Dimensiuni ale educației, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 232 p.

SONGS AS AN EDUCATIONAL TOOL IN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

Viorica DRAGNEV

Liceul Teoretic „Lucian Blaga”, or. Iargara, r. Leova

Rezumat. *Articolul descrie importanța cântecului în predarea/învățarea limbii străine. Cântecul este considerat un instrument pedagogic de formare și dezvoltare a abilităților de vorbire, scriere, citire în limba țintă. Sunt menționate unele strategii de utilizare a cântecului în clasa de limbi care promovează dezvoltarea creativității, fluenței și interacțiunii.*

Cuvinte-cheie: *metodă, învățare, a dezvolta, cântece, tipuri.*

Introduction

A song is poetry set to motion. A song in a second language enhances the learning of that target language. Songs and language share various characteristics. Both come from the processing of sounds. Authors or speakers use them in order to communicate a message, and they have intrinsic characteristics in common such as: pitch, volume, stress, tone, rhythm, and pauses. Besides, songs and language can be acquired by exposure.

Songs have been part of the human life for a long time. Nowadays, they are used in the human daily life, in different situations. For example, people listen to music and sing songs in bars, in the car radio, in the shower, etc. That is why, the use of songs is an essential part in the language experience. Consequently, using songs for the English language teaching learning process can be of great value.

According to Harmer (2007), students have to enjoy the listening material because if they can understand more or less the listening, without the intervention of a teacher, it will help them improve this skill. Scoth and Ytreberg (1995) stated that listening is the skill that children acquire first. That is why teachers have to provide enjoyable, easy, and relaxing material in order to improve the students' listening skill, such as songs.

Teachers should use songs as pedagogical tools. Teaching English, especially to young learners, has to be done in an enjoyable way, because most of the children like to listen to songs and sing. Murphey (quoted by Millington, 1992) states that songs can help young learners to improve their listening skills and pronunciation, therefore potentially helping them to improve their speaking skills.

The listening skill is the most important outcome of early language teaching and songs are regarded as one of the best ways to practice and develop the listening skills. It means, songs are considered one of the best techniques to develop the listening skill, especially to teach young learners [1].

Types of Songs

The most important aspect for choosing a song is that teachers should like and feel willingly for sharing the song in front of the class. However, teachers have to choose the type of songs that will be presented in the class correctly. Hence, teachers have to know the different possible types of songs for an English class.

There are many kinds of songs that can be used in the classroom. Those are: nursely rhymes, jingles, folk songs, holiday songs, pop songs, and tongue twisters. Besides, there are a lot of songs written specially for the English language teaching learning process. But, in order to avoid students' boredom, teachers should choose original, modern, and stimulating songs. In that way, students can sing in and outside the classroom.

In addition, there are different types of music that can be used in order to teach from the easy to complex such as: rhythms and chants. One powerful and useful way to use chants and rhythms, according to Graham, C. (2010), is to use jazz rhythms or jazz chants in order to illustrate the natural stress and intonation patterns of conversational American English. It means, students can develop their listening skill by means of songs [2].

Previous Studies

Smith, C. (2002) researched the effect of using songs in texts. It means, the students were involved hearing the text as songs. First, there were two groups: one that heard the text as a song and the other group heard the same text as speech. The group that heard the text as a song, at the moment to be tested, the students listened to the melody of the song. The results in this investigation were notable, the musical group showed higher scores than the normal group. Concluding that the use of songs in the foreign language may aid memory of text.

Arroyo, S. (2015) investigated the English language teaching methodologies in Senior High School students in Esmeraldas-Ecuador. The investigator found difficulties in the methodologies in order to improve the listening skill. As a result, she proposed a ludic methodology, mainly with songs for improving the student's listening skills.

Estupiñán E. (2015) stated the use of the ludic methodology to improve the English teaching-learning process in second graders at Velasco Ibarra School, in Esmeraldas - Ecuador. This investigation took into consideration games in order to improve students' learning. The researcher proposed a handbook with games supporting the students' textbook.

Caicedo, (2016) researched about the use of dramatization of realistic situations to improve the spoken English in Alfonso Quiñónez George Educational Institution in Esmeraldas – Ecuador. His investigation establishes the importance of using drama in the classroom, such as the motivation created by students' interest. The investigator proposed a booklet with six different activities for third level senior high school students.

Reasons Why You Should Use Songs to Teach EFL

Language teachers can and should use songs as part of their classroom teaching repertoire. Songs contain authentic language, are easily obtainable, provide vocabulary, grammar and cultural aspects and are fun for the students.

They can provide valuable speaking, listening and language practice in and out of the classroom. Some key reasons songs can work exceedingly well in the foreign language classroom include the following:

- *Songs almost always contain authentic, natural language*

This often contrasts the contrived, stilted language found in many student texts. Of course songs can also go to the other extreme by using overly crude, foul or otherwise objectionable language. With careful screening, an extensive library of usable songs for language learning can be compiled.

- *A variety of new vocabulary can be introduced to students through songs*

Looking to boost student vocabulary with useful phrases, vocabulary and expressions? Songs are almost always directed to the native-speaking population so they usually contain contemporary vocabulary, idioms and expressions.

- *Songs are usually very easily obtainable*

Cibemba and Silozi notwithstanding, songs are usually not that difficult to obtain. Local sources may be available including the students themselves. There's always the internet which can connect you with song downloads in all but the most obscure languages.

- *Songs can be selected to suit the needs and interests of the students*

In English especially, so many songs are available that selection of songs with suitable themes, levels and vocabulary is not at all difficult. Allowances can also be made for complexity or simplicity of language, depending on the students, by selecting and using suitable songs.

- *Grammar and cultural aspects can be introduced through songs*

Most if not all songs have a recurring theme or story. So excerpting cultural elements is usually a possible, but often overlooked aspect of using songs. I still use "Hit the Road Jack" sung by the late Ray Charles to illustrate spoken contractions. He uses spoken contractions is virtually every line of the song.

- *Time length is easily controlled*

Whether you have an hour, 30 minutes, or only 15 minutes or so, a song can be used in the course of a planned lesson. Use of songs is very flexible.

- *Students can experience a wide range of accents*

A good thing about songs is that you can expose the students to many different kinds of English. British English, American English, Caribbean English are all widely available through songs. Accents too are well represented by songs from different regions and in a variety of types and formats. Gospel,

soul, R & B, Pop, Rock, Reggae, Jazz and other styles change not only accents, but vocabulary and usage too.

- *Song lyrics can be used in relating to situations of the world around us.*

Songs have been used as vehicles of protest for civil rights, workers' rights, even prisoners' rights along with an untold number of other causes. They've expounded on pollution, crime, war and almost every social theme or cause.

- *Students think songs are natural and fun.*

Well actually they are, aren't they? Fun, even silly songs abound in English. Some singers actually made a career out of them. They make offbeat, fun changes of pace with classroom use.

These are only some of the many reasons songs are useful in the language learning classroom. They contain authentic language, are easily obtainable, provide vocabulary, grammar and cultural aspects and are fun for the students. They provide enjoyable speaking, listening, vocabulary and language practice both in and out of the classroom. So EFL, English as a foreign language, ESL, English as a Second language and foreign language teachers should all consider using songs as a regular part of their classroom activities [3].

➤ **Why song is important in language teaching?**

Songs can be used as a valuable teaching and learning tool. Using songs can *help learners improve their listening skills and pronunciation*; they can also be useful for teaching vocabulary and sentence structures. Probably the greatest benefit to using songs in the classroom is that they are enjoyable.

➤ **How do songs help students learn?**

Studies have shown that music produces *several positive effects on a human's body and brain*. Music activates both the left and right brain at the same time, and the activation of both hemispheres can maximize learning and improve memory.

➤ **Why are songs and rhymes important in language teaching and learning?**

Provision of meaningful vocabulary. Songs and rhymes present a lot of linguistic material in a natural linguistic context. So they support the monolingual and contextual approach in teaching a foreign language. Words in songs and rhymes are *meaningful to the learner*, which influences the acquisition in a positive way.

➤ **Why should teachers use songs and music in their lessons?**

Music builds a *supportive atmosphere*. Music helps teachers to create the right atmosphere in the classroom, supporting and motivating students to work hard, sparking their interest in learning tasks and helping them to focus. Music can wake up a sleepy classroom.

➤ **What are the advantages of using songs and games in language classroom?**

Games *help students make and sustain the effort of learning*.

Games provide language practice in the various skills – speaking, writing, listening and reading. They encourage students to interact and communicate. They create a meaningful context for language use.

➤ **What are the benefits of rhymes?**

Rhymes promote language learning in several ways.

For one, children hear how vowels and consonants sound when they listen to nursery rhymes. Rhymes demonstrate how to combine these sounds to form words. Rhymes also teach appropriate pitch, voice inflection, cadence, volume, and rhythm.

➤ **What can we learn from songs?**

Music Teaches Patience and Discipline

They say that the best things in life are worth waiting for. Through music, you can learn that they're also worth working for. Learning to play music requires us to work consistently for a good amount of time [4].

Singing is a wonderful tool to learn a language. Songs are filled with rhymes, sound patterns, alliterations etc. By learning a song a child will be aware of how sounds can be manipulated: you can repeat a sound and it will be funny, you can invent words, you can omit certain sounds or emphasise others etc. Singing is giving children the sound awareness skills that are critical to learning to read successfully. So sing with them, let them hear the song over and over again, you will be setting some excellent grounds for them to develop a love of language and excellent foundation for learning to read! [5].

References

1. Lozada, H.R. Extension: 123/126 Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas. Calle Espejo, Subida a Santa Cruz, Esmeraldas. CP 08 01 00 65 Email: icdel@pucese.edu.ec. <http://revistas.pucese.edu.ec/ICDEL/index>.
2. ICDEL Journal, Vol.2, No.1 (2017) The use of songs in the English language teaching-learning process;
3. International Congress on the Didactics of the English Language Journal. ISSN 2550-
4. Lozada, H.R. ICDEL Journal, Vol.2, No.1 (2017) The Use Of Songs In The English Language Teaching-Learning Process. International Congress on the Didactics of the English Language Journal. ISSN 2550-7036. Director. PhD. Extension: 123/126 Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas. Calle Espejo, Subida a Santa Cruz, Esmeraldas. CP 08 01 00 65 Email: icdel@pucese.edu.ec. <http://revistas.pucese.edu.ec/ICDEL/index>
5. Language Learning Enhanced by Music and Song Hilda F Israel Nelson Mandela Metropolitan University, South Africa;

**DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SPECIFICE
LA DISCIPLINA LIMBA GERMANĂ
ÎN BAZA LECTURII PENTRU ACASĂ (TIPURI DE LECTURĂ)**

Olesea GÎRLEA

Liceul Teoretic „Mircea Eliade”

Rezumat. Articolul respectiv abordează problema eficientizării lecturii și a tipurilor de lectură, a conexiunii dintre textul scris și platformele educaționale, propune exerciții de lucru cu textul și materiale adiționale la disciplina limba germană. Autoarea inserează poze cu activități din cadrul lecțiilor și face trimitere la cartea *Ein Hundeleben* (nivelul A1), propusă spre lectură elevilor clasei a VII-a. În acord cu unitățile de competențe curriculare, autoarea își propune un demers de diversificare a procesului de lectură și de stimulare a elevilor spre o citire analitică.

Abstract. This article addresses the issue of reading efficiency and reading types, the connection between the written text and the educational platforms, proposes exercises with text and additional materials to the German language discipline. The author inserts pictures of activities from the lessons and refers to the book *Ein Hundeleben* (level A1), proposed for reading to 7th grade pupils. In accordance with the units of curricular competence, the author aims to diversify the reading process and to stimulate students to an analytical reading.

Cuvinte cheie: enunțuri cheie, tipuri de lectură, interpretare, curriculum, algoritm.

Keywords: key phrases, types of reading, interpretation, curriculum, algorithm.

Procesul de motivare a elevului spre lectură, într-un secol grăbit în care digitalul pune stăpânire pe toate ariile de comunicare, este unul stringent, complex și dificil. Lectura pentru acasă stimulează creativitatea, diversifică și îmbogățește vocabularul elevului, problematizează și dezvoltă toate subdomeniile limbii vorbite și scrise: gramatică, fonetică, lexicografie, ortografie, ortoepie, morfologie, lexicologie, stilistică, sintaxă. Pe lângă acestea, procedeele literare de analiză a textului epic fac și ele parte din nucleul înțelegerii și analizei textului: subiect, intriga, punctul culminant, deznodământul, tema, caracterizarea personajelor etc.

Curriculumul național la disciplina limba străină prevede dezvoltarea următoarelor competențe: lingvistice, socio-lingvistice, pragmatice și interculturale. Pe lângă acestea, o serie de unități de competențe se cer antrenate în procesul lecturii, vom enumera câteva din ele cum ar fi observarea structurilor gramaticale specifice limbii germane în texte scurte și simple; utilizarea corectă a structurilor gramaticale specifice limbii germane, în baza unor modele de enunțuri scurte și simple în contexte familiare; deducerea prin citirea mesajului unor enunțuri simple și texte care descriu persoane/obiecte și situații familiare; reproducerea unor cuvinte și texte cunoscute; recunoașterea prin citire și reproducerea cuvintelor, enunțurilor, textelor tipărite și scrise de mână; identificarea/observarea semnelor de punctuație, reproducerea semnelor diacritice, simbolurilor fonetice (a grupurilor de litere și grafemelor) specifice limbii străine; identificarea sensului global al

mesajelor orale și scrise simple referitoare la informații de ordin personal și obiecte familiare; integrarea structurilor lingvistice cunoscute în conversații scurte și simple; participarea la dialoguri scurte și simple etc.

Mă voi referi în continuare la modul de lecturare a cărții *Ein Hundeleben*, nivel de comunicare A1, pe care le-am propus-o spre lectură elevilor clasei a VII-a la Liceul Teoretic „Mircea Eliade”. Le-am propus pentru lectură cele 9 capitole ale cărții la final de fiecare modul (în total 46 de pagini însoțite de imagini), astfel încât pe parcursul fiecărui modul să citim câte 2 capitole. Inițial am făcut schema personajelor și am adăugat informații relevante despre fiecare din ele. La început de capitol, pe lângă procesele inerente de citire și traducere a textului, explicăm cuvintele noi. Pentru a facilita povestirea capitolelor, facem mai întâi planul textului. Spre deosebire de alte texte mai mici din manual, lectura unei cărți de proporții mai mari presupune o consecutivitate între acțiunile personajelor, întoarceri din prezent în trecut, conexiuni cu momentele și personajele capitolelor anterioare, actualizări de situații. Părțile majore ale cărții se organizează între ele într-un întreg, subordonându-se una alteia și toate întregului, în acest mod aglomerarea de fapte prilejuiește sporirea gradului de înțelegere. Lectura permite antrenarea diferitor moduri de lucru: individual, în grup, în plen.

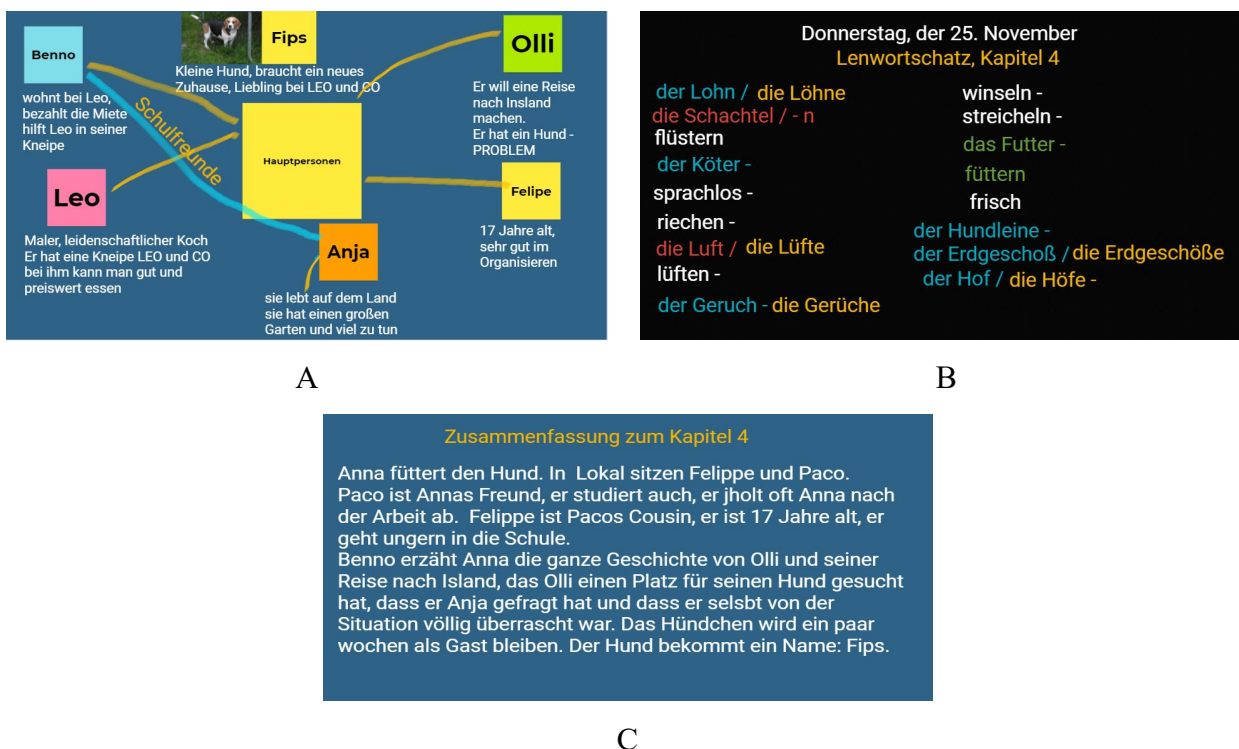


Figura 1. Capturi de ecran de pe tabla Jboard, în baza lecturii pentru acasă din cadrul lecțiilor de limbă germană, desfășurate sincron și asincron

Autorii studiului *Cum se citește o carte. Ghidul clasic pentru lectură inteligentă* Mortimer (J. Adler, Charles Van Doren) identifică două accepțiuni de citire: „a citi pentru a te informa și a citi pentru a înțelege” [2014, p. 19], deși granița dintre ele este destul de sensibilă și greu de sesizat.

Cât privește efortul intelectual depus pe parcursul lecturii, autorii sus menționați îndrăznesc să realizeze o comparație șocantă: „este în mare parte echivalent cu a vă ridica de la pământ trăgându-vă de păr”, pentru că este un efort major care provoacă înțelegerea. Cititul este o formă de învățare, care se diversifică în învățarea prin instruire și cea prin descoperire. Dacă primul tip de învățare presupune lectura, explicarea cuvintelor necunoscute, citirea/traducerea și povestirea textului; celălalt tip de lectură îndeamnă elevii la mici descoperiri în baza lecturii cărții, stimulează creativitatea prin exerciții în baza lecturii de tipul:

Kapitel 3, Übung 7, Seite 50. **Warum ist Leo sauer auf Benno? Sammeln Sie Ideen.** *Das ist doch klar!.../ Vielleicht.../ Wahrscheinlich... / Also, ich glaube... / Sicher... / Das weiß ich nicht...* (Theo Scherling, Elke Burger, 2017, p. 50) În felul acesta elevii își exprimă propria opinie despre conținutul textului, restabilesc firul întâmplării, fără a recurge la povestirea tradițională a textului (întrebări de precizare, explicare), își formulează propriile opinii pornind de la formulele de început oferite.

Sau un alt model de exercițiu: Kapitel 5, Übung 11, Seite 53. **Anja hat Bennos E-mail gelesen. Sie sitzt am Computer und antwortet. Schreiben sie eine E-mail von Anja am Benno** (Theo Scherling, Elke Burger, 2017, p. 53). În felul acesta elevii nu redau pur și simplu conținutul textului, ci sunt puși în situația de a compune un răspuns din partea Anjiei la cel oferit de personajul textului, pe nume Benno.

Sunt solicitante și creative sarcinile de tipul proiect de cercetare, pornind de la tema lecturii textului, în care elevii trebuie să realizeze un poster sau un proiect personal în baza lecturii. Sarcini de tipul: să-și descrie animalul de companie preferat sau să realizeze un poster la tema *Animalele de companie* antrenează elevii în mici cercetări. Bineînțeles, în realizarea acestor mici proiecte este necesar un algoritm, spre a nu crea confuzii atunci când se va realiza aprecierea produsului elevilor. Spre exemplu le-am propus următorul algoritm: 1. Ein Foto mit dem Tier (Ich und mein Tier), 2. Wie pflege ich mein Tier? (Was frisst es? Wie viel Wasser trinkt es? Über spazieren gehen usw.), 3. Kurze Beschreibung des Tieres (Wie heißt es? / Wie alt ist es? usw.), 4. 2-3 Fotos, 5. Das Projekt/Poster den Schülern aus Rumänien vorstellen/online Treffen.



A



B

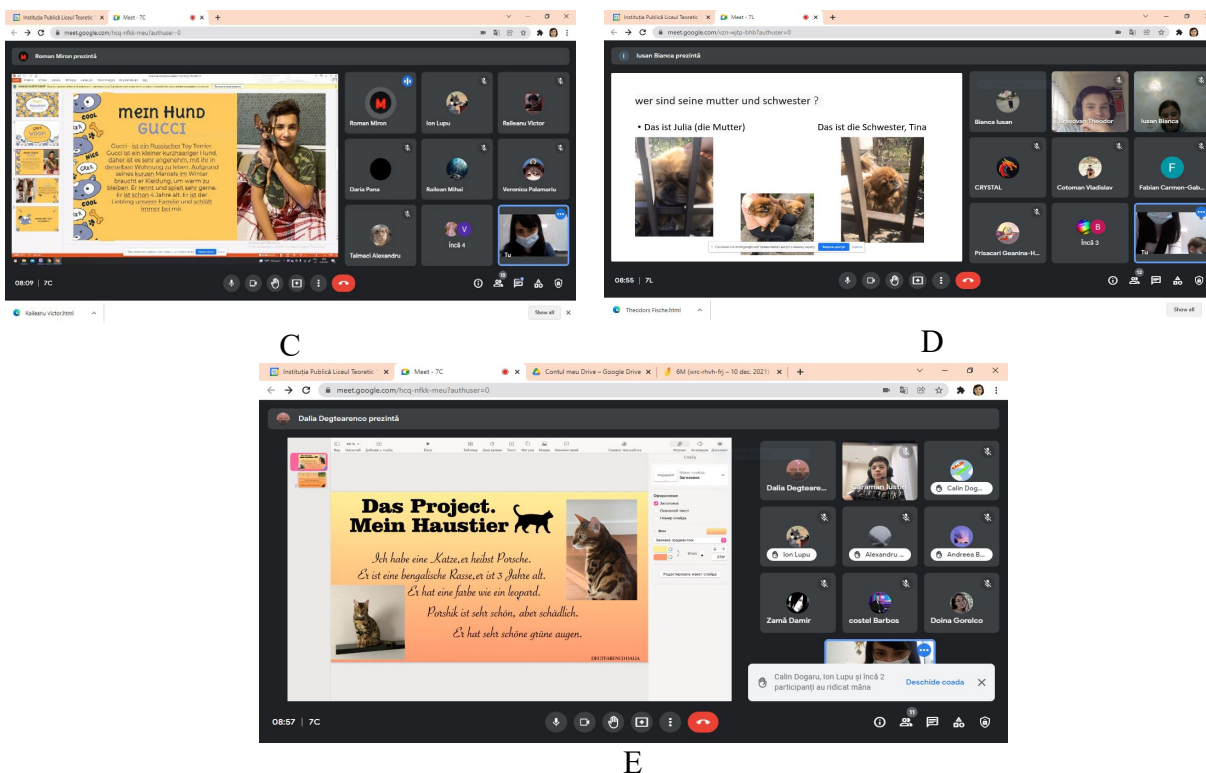


Figura 2. Poze și capturi de ecran din cadrul lecțiilor online de limbă germană cu activitățile individuale (poster, proiect) realizate de către elevii claselor a VII-a de la Liceul Teoretic „Mircea Eliade” din Chișinău.

Pentru stimularea și verificarea înțelegerii lecturii tradiționale a conținutului textului, în acord cu noile tehnologii educaționale, ne ajută cu prisosință platformele educaționale. În procedeul de explorare a conținutului textului, am selectat un set de întrebări din cartea de lectură *Ein Hundeleben* (capitolele 1-4), în baza cărora am creat jocul cu două opțiuni *adevărat/fals* pe platforma [wordwall.net](https://wordwall.net/resource/26383817/copy-of-ein-hundeleben) <https://wordwall.net/resource/26383817/copy-of-ein-hundeleben>. Platforma este generoasă în activități interactive și permite realizarea a circa 18 tipuri de activități/exerciții. Un alt moment al lecției, cum ar fi evocarea sau realizarea sensului, prin care putem actualiza cuvintele noi însușite, ar fi descoperirea lor într-un rebus, cuvintele fiind inserate orizontal, vertical și pe diagonală. Aici contează rapiditatea recunoașterii cuvintelor de către elevi, însușirea, dar și descoperirea lor, adaug linkul rebusului, la tema *Animale de companie*, creat de către mine <https://wordwall.net/resource/26685746>.

Pentru dezvoltarea competențelor lexicale am creat un alt joc pe platforma learning apps, care permite elevului de a verifica cât de bine a însușit cei șase termeni de la câmpul lexical semantic „Welpen-Ausstattugn” (accesorii pentru cățeluși) <https://learningapps.org/view23542768>.

Pentru secvențele de descoperire și clarificare a momentelor subiectului propun fișe de lucru cu întrebări și exerciții în grup. Întrebări în baza capitolelor unu și doi, de tipul: **Wer sind Bennos Kollegen? Warum arbeiten sie auf der Messe hanseboot? Schreiben Sie die Ganze Sätze. / Was erfahren sie über Benno? Markieren Sie im Text und tragen Sie die informationen in die Tabelle ein (Privat / Arbeit/Job) Bennos Kollege hat ein Problem. Ergänze Sie. Olli fährt ein paar Wochen weg. Er hat...** (Theo Scherling, Elke Burger, 2017 pag.48).

Subiectul cărții selectate pentru lectură permite sensibilizarea și antrenarea elevilor în discuții actuale centrate pe obligațiile și drepturile pe care le presupune îngrijirea unui animal de companie, sensibilizarea elevilor față de problema azilelor de animale și a animalelor fără stăpân, starea de bine pe care ne-o creează afecțiunea și prezența animalului de companie în viețile noastre, cum putem ajuta animalele fără adăpost etc. Subiectul cărții poate fi abordat și în contextul articolelor de cercetare științifică, spre exemplu site-ul *national geographic* plasează un articol despre relația dintre animalele de companie și stăpânii lor pe perioada pandemică *Haustiere helfen uns durch die Pandemie - selbst wenn sie das stresst*. Autorii studiului realizează o statistică a creșterii numărului de adopție a animalelor de companie de la începutul pandemiei cu circa 8% și menționează despre efectele psihologice ale relației de prietenie stabilite cu animalul de companie, prin care ne eliberăm de stres și suntem acceptați și apreciați fără prejudecăți.

Titlul cărții *Ein Hundeleben* are tangențe parțiale cu expresia românească *viață de câine*, întrucât evenimentele se centrează pe destinul unui cățel care a fost lăsat de către stăpân pentru câteva săptămâni, pentru că nu-l putea lua cu sine în călătoria din Islanda. Destinul cățelului pe nume Fips, modul de îngrijire, regimul zilnic, accesoriile necesare câinilor, hrana etc. vor constitui principalele elemente în jurul cărora vor interacționa personajele cărții și la care vor face referire elevii în procesul povestirii textului în limba germană. La finalul lecturii cărții, (programat pentru sfârșitul lunii aprilie) elevii vor citi un studiu despre animalele de companie din Germania și vor găsi argumente *pro* sau *contra* animalelor de companie îngrijite acasă, vor aborda și aspecte juridice în povestire cum ar fi *Legea despre protecția animalelor de companie*.

Autorii teoriilor textuale și ai studiilor despre narațiuni categorisesc lecturile în diferite tipuri, spre exemplu Jean Ricardou în studiul *Probleme ale romanului* vorbește despre patru tipuri de lectură: „lectura *superficială*, care reține un singur sens al cuvintelor; lectura *aprofundată* aduce în atenție câmpul semantic al cuvintelor; lectura *consonantică* ce ne aduce în atenție câmpul semantic căpătat prin calambur, lectura *textuală*, care ține seama de câmpul semantic căpătat printr-un efect de denumire textuală” (1988, p. 142). Spre deosebire de lectura *superficială*, care înseamnă o parcurgere a textului pe diagonală (răsfoirea cărții sau prelectura), lectura *textuală* clarifică detaliile până la cele mai mici amănunte, iar lectura *consonantică* surprinde proporții de comparare bizare (un exemplu oferit de Ricardou ar fi un pasaj din romanul *În căutarea timpului pierdut* de M. Proust „apropierea repetată dintre elementele bisericesti și de patiserie în așa fel încât biserica este la rândul ei favorabilă metaforei ordinare”).

Autoarele Amia Lieblich, Rivka Tuval-Mashiach, Tamara Zilber în studiul *Cercetarea narativă. Citire, analiză și interpretare* demonstrează existența a patru tipuri de lectură: *lectura holistică a textului*, care abordează narațiunea ca întreg și se concentrează asupra conținutului ei; *lectura holistică a formei*, care se referă la povestea integrală, dar se concentrează mai degrabă asupra aspectelor formale și mai puțin asupra conținutului propriu-zis, *abordarea categoriilor de conținut* - „care se concentrează asupra conținuturilor așa cum apar ele în diverse părți ale poveștii, independent

de contextul întregii narațiuni” (2006, p.32), abordarea categoriilor formei, care ia în vizor „aspectele formale ale unor secțiuni sau categorii separate dintr-o poveste a vieții” (2006, p. 33).

Criticul literar și eseistul român Dan Gulea în studiul său *Nouă tipuri de lectură* aduce în vizor diverse perspective și metode de abordare a textului, de unde derivă că putem citi un text prin intermediul *lecturii psihanalitice* (o aplicație a criticii psihanalitice prin *lectura sau critica literală* (care presupune o formă specială de colaborare a cititorului prin sondarea propriului eu), *lectura (mitic-)arhetipală* (având în centru conceptul jungian de arhetip), *critica sau lectura biografică* (explicarea stereotipă a operei prin viața scriitorului, confuzia real/ficțional), *lectura ideologică* (prin care opera este văzută ca fiind produsul unei ideologii), *moda în literatură* (*fashion studies* vizează vestimentația personajelor, care impune comportamente sau idei), *gender studies/gender criticism* (chestionarea identității sexuale), *lectura imagologică* (privește o etapă din istoria unui popor, o epocă), *lectura nontextului* („descoperirea unor expresivități în texte declarat nonliterare” (Gulea, 2018, p. 28)).

Autorii Mortimer J. Adler și Charles Van Doren aduc în discuție în studiul *Cum se citește o carte* subiectul înțelegerii mesajului textului prin intermediul *lecturii inspecționale* (superficiale), *analitice*, *abordări ale diferitor tipuri de lectură* (în funcție de genul literar, domeniul explorat), *lectura sinoptică* (citirea mai multor cărți focalizate pe același subiect).

Pentru *citirea analitică* autorii studiului sus menționat propun 3 stadii și câteva reguli necesare pentru a descoperi ce este o carte:

1. Clasificați cartea în funcție de gen sau subiect.
2. Formulați cât mai concis o descriere a cărții (spuneți despre ce vorbește cartea).
3. Enumerați părțile principale - în ordine și în raport unele cu altele - și creați câte o schemă analitică pentru fiecare parte, așa cum ați făcut cu cartea întreagă.
4. Definiți problema sau problemele pe care autorul încearcă să le rezolve.
5. Înțelegeți termenii autorului, interpretând cuvintele cheie.
6. Înțelegeți cele mai importante propoziții ale autorului, ocupându-vă de cele mai importante enunțuri (spre exemplu din cartea propusă spre lectură elevilor enunțurile cheie sunt: *Mit einem Hund kommt man an di frische Luft. Tiere sind kein Spielzeug*).
7. Aflați argumentele autorului, identificându-le în text sau constituindu-le enunț cu enunț.
8. Hotărâți ce probleme a reușit și ce probleme nu a reușit autorul să rezolve; în ceea ce privește pe ultimele, aflați despre care dintre ele e conștient acesta.
9. Arătați unde anume este neinformaț autorul.
10. Arătați unde anume este prost informaț autorul.
11. Arătați unde anume autorul este ilogic.
12. Arătați unde anume analiza realizată de autor este incompetentă.

Începând cu regulile 9-12 ne exprimăm dezacordul față de conținutul cărții. În procesul lecturii putem beneficia și de ajutoare, cum ar fi conexiunea cu alte cărți citite, dicționarul (indispensabil în studierea unei limbi străine), enciclopedie, articol științific etc.

Modelul ideal este cititorul exemplar, însă nu toți elevii au răbdarea necesară de a parcurge subiectul cărții, de a sta mereu cu „burta pe carte” și cu mâna pe dicționarul bilingv și a traduce termenii necunoscuți. Deseori ei se demască înșiși prin vocabularul insuficient, incoerență în exprimarea ideilor, lipsa consecutivității. Această problemă e semnalată și de Pierre Bayard, autorul studiului *Cum să vorbim despre cărțile pe care nu le-am citit*, în care el nu încurajează lenea cititorului, ci face referință și la cărțile citite și uitate de noi. Bayard este ferm convins că putem vorbi pasionant despre o carte pe care nu am citit-o, dacă interlocutorul nu a citit-o și el la rândul lui, iar despre unele cărți autorul remarcă: „e de dorit câteodată să n-o fi citit în întregime, ba chiar să n-o fi deschis deloc” (Bayard, 2008, p. 13), la fel menționează și despre riscurile lipsei lecturii, mai ales când vine vorba de recenzarea unei cărți.

Aria de cercetare științifică este destul de generoasă în studii referitoare la criteriile și tipurile de lectură, în funcție de instrumentele, metodele și intenția pe care o are cititorul față de text. Am putea lua în calcul și alte categorii și tipuri de lectură, însă ele depășesc tema anunțată și constituie prilej pentru un alt articol de cercetare.

Putem spune cu certitudine că în procesul de predare, tradiția lecturii textului se poate îmbina armonios cu platformele educaționale, care sunt atractive pentru elevi și le oferă nu doar prilejul jocului, ci și al verificării cunoștințelor însușite. Lectura pentru acasă diversifică vocabularul elevilor, problematizează și ține în suspans cititorii, oferă o consecutivitate a firului povestirii cu momentele și personajele anterioare.

Bibliografie

1. Scherling, T., Burger, E. Leo & Co. *Ein Hundeleben*. Leichte Lektüre für Deutsch als Fremdsprache, Stufe 1 (ab A1), mit CD. Stuttgart, 2017. 64 p.
2. Curriculum național. Aria curriculară Limbă și comunicare. Disciplina Limba străină, clasele V-IX. Chișinău, 2019. 148 p.
3. Adler, M. J., Van Doren, Ch. *Cum se citește o carte. Ghidul clasic pentru lectură inteligentă*. Pitești: Paralela 45, 2014. 263 p.
4. *Haustiere helfen uns durch die Pandemie - selbst wenn sie das stress* <https://www.national-geographic.de/tiere/2021/02/haustiere-helfen-uns-durch-die-corona-pandemie>
5. Ricardou, J. Lectura textuală. În: *Noi probleme ale romanului*. București: Univers, 1988. 415p.;
6. Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., Zilber, T. Cercetarea narativă. Citire, analiză și interpretare. București: Polirom, 2006. 282 p.
7. Gulea, D. Nouă tipuri de lectură. Cu o excursie în critica (și teoria literară). București: Carte Românească, 2018. 238 p.
8. Bayard, P. *Cum să vorbim despre cărțile pe care nu le-am citit*. București: Polirom, 2008. 238 p.

INDIVIDUAL WORK – EXTENSIVE READING OUTSIDE THE CLASSROOM

Anastasia HROMOVA

Theoretical Lyceum „Lucian Blaga”, Tiraspol, Teacher of English Language

anastasia.ababii1987@gmail.com

Ecaterina PAVLOVA

Theoretical Lyceum „Lucian Blaga”, Tiraspol, Teacher of Informatics, Roumanian

Language and Literature and Word Literature

katyp08071985@gmail.com

Rezumat. *O competență comunicativă înaltă în limba engleză nu poate fi dezvoltată doar în timpul lecțiilor. La mijlocul secolului al XX-lea, lingviștii moderni au definit mai multe teorii despre modul în care se învață o limbă străină (și, prin urmare, despre cum ar trebui predată). Lingviști, precum Stephen Krashen și Noam Chomsky, au dominat domeniul lingvistic prin Teoria Achiziției Limbii. În mare parte teoria admite faptul că elevul asimilează limba străină mai bine atunci când se confruntă cu situații comunicative reale. Autonomia elevului a fost un domeniu major de interes în predarea limbilor străine de aproximativ 30 de ani. Aceasta îmbunătățește calitatea învățării limbilor străine, promovează principiile societăților democratice și pregătește elevii pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Acesta este un drept al omului și le permite receptorilor să folosească cât mai bine oportunitățile de învățare în și în afara clasei.*

Scopul proiectului desfășurat în instituția noastră este de a dezvolta competențele de citire ale elevilor și în același timp de a le îmbunătăți autonomia în procesul de învățare a limbii engleze. Citirea extensivă a fost selectată ca metodă de îmbunătățire a vocabularului, gramaticii și abilităților de vorbire ale elevilor.

Abstract. *Good communicative competence in English cannot be developed only in the classroom. In the middle of the 20th century, modern-day linguists tossed about different theories on how language is learned (and thus how it should be taught). Linguists, like Stephen Krashen and Noam Chomsky, broke onto the scene with the Language Acquisition Theory (LAT). A part of LAT suggests that language learners best learn from useful and communicative input. Learner autonomy has been a major area of interest in foreign language teaching for some 30 years. It improves the quality of language learning, promotes the principles of democratic societies, and prepares individuals for life-long learning. This is a human right, and it allows learners to make the best use of learning opportunities in and out of the classroom.*

The purpose of our project is to develop students` reading competences and namely improve their autonomy in the process of English language learning. Extensive reading was selected as a method of improving students` vocabulary, grammar, and speaking skills.

Cuvinte cheie: *competență comunicativă, citire extensivă, vocabular, gramatică, vorbire, abilități, autonomia elevului.*

Key words: *communicative competence, extensive reading, vocabulary, grammar, speaking, skills, learner`s autonomy.*

Extensive reading: An alternative approach to develop students` language competences and their autonomy

It is simplistic, but nevertheless true, that the more students read, the better they become at it “Reading... must be developed by using extensive and continual practice. People learn to read, and read better, by reading.” States David Eskey, that is why the '*extensive reading approach*' appears as an alternative approach in developing students' language competences and autonomy in learning English [2]. An extensive reading approach aims to get students reading and liking it. Extensive reading is “...intending to develop good reading habits, to build up knowledge of vocabulary and structure, and to encourage a liking for reading” [1]. Students are allowed to choose the books they read depending on their interests, and there is not always a follow-up discussion or work in class. In this way, students are encouraged to read for pleasure.

During our project we noticed that students are interested in an active participating, even those of them who have modest results in English, are attracted to the opportunity of learning at their own pace, choosing texts from the offered reading sources according to their own interests.

Today in language teaching terms extensive reading is recognized as one of four styles, or ways of reading, the other three being skimming scanning and intensive reading.

Intensive and extensive listening/reading

Extensive Reading can be defined as a casual reading performed for pleasure or gaining general understanding on a topic when the students are reading a book, a magazine or a newspaper. In this approach students read long texts only to enjoy the reading and gaining a better understanding of the concept, while *Intensive Reading* can be understood as the reading method which requires a detailed study of a text with the objective of getting its literary or linguistic meaning. The readers are supposed to read the text with concentration and due care, in detail, as it has certain learning aims and tasks. It aims at identifying the answers to the questions of reading comprehension. Moreover, it can be used for the purpose of skimming and scanning. It involves an analysis of the text by the deconstruction of the sentences and looking over each word, phrase and collocation which is not understandable with an aim of extracting the essence and meaning of the text as much as possible. The main focus of the learner is on the language used, rather than the text. In the following chart we have stated the main differences between these two types of reading.

BASIS FOR COMPARISON	EXTENSIVE READING	INTENSIVE READING
Meaning	Extensive reading is an approach to language learning in which long/short text and a large amount of material are read by the students for general understanding.	Intensive Reading is a reading method wherein learners are supposed to read the short text carefully and deeply so as to gain maximum understanding.

Nature	Supplementary	Comprehensive
Purpose	For acquiring information or for pleasure.	For understanding the literal meaning of the text.
Covers	Reading of novels, magazines, newspaper.	Reading of textbooks.
Material Selection	Reading material is selected by the individual himself.	Reading material is decided and recommended by the teachers.
Involves	Reading of a number of books on a similar concept or subject.	Reading of a book again and again to extract its literal meaning.
Use of dictionary	No	Yes
Helpful in	Developing reading fluency Language skills, learners' autonomy.	Developing reading skills, vocabulary and grammatical knowledge.

In a nutshell, extensive reading is mainly used when an overall or superficial knowledge is required on a subject, as no focus is made on the detailed study. On the other hand, intensive reading is used where due attention is required, to learn specific details about the topic or subject under study.

So, in our project we gain to manage between two types of approaches of reading. Students are free to choose the texts that they are interested in and we give them the opportunity to check their understanding through the process of accomplishing some quizzes. In this way, we are sure that we will reach our goals by letting them learning different aspects of language, by means of texts which they are interested in.

The need of equipping students with useful learning strategies (skimming and scanning)

Reading strategies are assumed to be important for students reading comprehension and the reading strategies equip the students with the skills of how to handle their reading effectively. Research reveals that good readers are actively involved with the text and they are aware of processes they use to understand while they read. Teachers can help students improve their reading comprehension through reading strategies. Reading strategies are purposeful means of comprehending the author's message [10]. They are believed to influence readers in adjusting their reading behaviors to work on text difficulty, task demands and other contextual variables [1]. Adams identified the types of reading strategies as follows:

Skimming is a reading technique for speed reading. The purpose of skimming is to get an overview of the organization of the text and its main idea from a passage in a book. To skim a

passage, the readers read through the passage quickly and skip the details. They read the first sentence of each paragraph. Each paragraph usually contains a topic sentence which states the main idea [12].

Scanning is a reading skill that allows the reader to locate specific information quickly. The purpose of scanning is to get specific information. Scanning is especially important for improving your reading. Many students try to read every word when they read, so they read very slowly. Scanning can help the students learn to read and understand faster.

According to different purposes of the classroom or extra classroom reading, teachers should try to develop appropriate activities to achieve the established learning goals. A great contribution to reading purposes achievement plays student's skills. As you know, reading involves a variety of skills. The most important are set out below [6].

-Recognizing the script of the language. Automatic decoding, being able to recognize a word at a glance.

-Previewing and predicting. Giving the text a quick look to be able to guess what is to come.

-Deducing the meaning and the use of unfamiliar lexical items.

-Understanding explicitly stated information.

-Understanding conceptual meaning.

-Understanding the communicative value.

-Understanding relations within sentences.

-Understanding the relations between parts of the text through lexical connection devices.

-Interpreting the text by going outside it.

-Recognizing indicators in discourse.

-Identifying the main points or important information in a piece of discourse.

-Distinguishing the main idea from the supporting details.

-Reading faster. Reading fast enough to allow the brain to process the information.

-Drawing conclusions, summarizing.

-Paraphrasing. Re-stating texts in the reader's own words.

-Visualizing. Drawing a picture, a map or a diagram of what is described in the text.

-Reflecting on the read or done reading activities.

All the students who were selected for the project are acquainted with skimming and scanning reading skills. Therefore, they can solve all the items like: questioning, multiple choice and fill in the gapes exercises, which comes after every selected text for the project. All these after-reading activities serve for better understanding of the texts.

Aims of extensive reading

The principal objective of undertaking an extensive reading approach is to get students reading in English and liking it. An increase in reading fluency should be another objective.

Because of this, reading should be a pleasurable activity for the student, promoted as much as possible by the teacher.

Thus, in order to develop the spirit of competitiveness in our students, we have established a remuneration system for the best reader of the week. For this purpose, at the end of each week, the students who presented the best scores are awarded. They win one star each, so the one, who will win the most stars during the whole project, will become the winner of this competition. Even though the autonomy in English language learning has as its main objective learning in a unique way, specific to each student, we have come to the conclusion that competitiveness increases interest in participating in the project, and therefore will help to students' gradual growth of the autonomy of learning English.

The characteristics of an extensive reading approach

Extensive reading approach has a certain number of characteristics which should be taken into consideration for a successful reading program:

1. Students read as much as it is possible in and out of the classroom.
2. Teacher should provide a variety of materials on a wide range of topics so encouraging them to read effectively.
3. Students select what they want to read and students have the possibility to stop reading the material which is of no interest for them.
4. The purposes of reading are usually related to pleasure, information, and general understanding. In this way, students are not frustrated, and the process of reading becomes not a necessity, but a pleasure and a good opportunity for entertainment. So, acting like that, we will encourage the students' skills and motivation to read. It is commonly known, that reading is one of the most effective ways to improve our mental health. Based on the foregoing, in the long term, arousing their interest and love for reading is nothing more than the prevention of possible age mental health problems such as Alzheimer's disease, for example. On the other hand, children who love reading train their memory and can remember more information than children who don't. Undoubtedly, this contributes to the overall success in school. For example, students of the 6th grade of the Theoretical Lyceum "Lucian Blaga" from Tiraspol record better results in such objects as history and literature.
5. Reading is its own reward that means no or very few exercises to complete after reading.

6. Reading materials are well within the linguistic competence of students in terms of vocabulary and grammar. Our first task is to promote reading for enjoyment among our students. That is why during the process of collecting materials for our digital or electronic library we should carefully select the possible texts. Speaking about our students, not all of them are of the same language - understanding level so we are trying to make our digital (electronic) library various. From the very beginning some of them were afraid they will not manage to fulfill the tasks, but in the process of reading they got interested in the process, as for the present moment, the level of complexity of the texts is almost the same. Respectively we come to the conclusion that all the students manage to improve their reading skills and have successfully overcome the fear of reading an unknown text.
7. Reading is individual and silent at the student's own pace, done when and where the student will choose. As it was observed this on its turn reduces the amount of time wasted aimlessly on social networks navigation, for example. Being asked our students confirmed that time loosing activities on internet were considerably reduced.
8. Reading speed is usually faster than slower as students read books and other material they find easily understandable.
9. Teachers orient the students to the goals of program, explain the methodology, keep track of what each student reads and guide the students in getting the most out of the program.
10. The teacher is a role model of a reader for the students – an active member of the classroom reading community. We as teachers contribute as much as it is possible to encourage our student's reading helping them to rediscover the wonderful world of lecturing. Every time when it is necessary we come with some book's reviews aiming to interest them as readers.

Motivation

One of the key factors to the success (or not) of an extensive reading program is motivation. Capturing student interest is the key. If the materials available are interesting to the students, then they will be far more likely to want to read them. These reading sources should also be at a level appropriate to their reading ability. As mentioned earlier, the texts should not be too difficult so students experience the frustration of not being able to understand the books. Getting the extensive reading program off to a good start is also vital. The aim is for an initial successful experience so that students discover they can read in English and that they enjoy it. This positive experience should stimulate them to read more, increasing motivation, enjoyment and a desire to read.

The teacher's role

The teacher encourages and assists the students with their reading, which the students undertake during and/or after class. Occasional summaries (oral or written) can help with this as they show both that the students are reading and also that they understand what their books are about. The activities can also help students improve their writing or speaking ability. Another activity that teachers can become involved in is individual counselling - this gives the teacher an opportunity to ask students about their reading experiences and can be done by the teacher while the rest of the class is silent reading. Above all, however, extensive reading should be a student-centred and a student-managed activity. Thus, the most important role of a teacher during the extensive reading program consists in consolidation and guidance. We should remain in the shadow of our students, allowing them to make their own choices and to choose their own path to deep knowledge of English language through extensive reading method. Working with children within the framework of this project, we didn't press our students or didn't push them our own opinions. Feeling a complete freedom of choice, our students stopped considering reading a useless and tedious duty. From our point of view, using this approach, we will regain our students back from modern ways of getting acquainted with literature, since even the best film adaptation will not reflect the full deepness of a read novel.

Conclusion

Many researchers put in evidence the benefits that have been gained by the undertaking of extensive reading programs. They emphasized the importance and necessity of extensive reading programs for English language learners, regardless the level of students' language mastering. These include gains in reading and writing proficiency, oral skills and vocabulary, an increase in motivation and positive affect. Better reading, writing, grammar and speaking skills means better English communicative skills. Setting up an extensive reading program should not only lead your students to improve their reading proficiency and other language skills, but will hopefully enable them to take pleasure in reading. Starting our project, we ourselves don't exactly know what the final results will be, but we sincerely hope that this project will allow our students to become more confident in learning English. The skills they are acquiring will open up the wonderful world of English-language literature for them, because from our point of view, reading of the books in original language is a special and completely incomparable pleasure.

Bibliography

1. Adams, W., Patterson, B. Developing Reading Versatility. Thomson. USA, 2008.

2. Asraf, R. M., & Ahmad, I. S. Promoting English language development and the reading habit among students in rural schools through the guided extensive reading program. *Reading in a Foreign Language*, 15. 2003, pp. 83-102.
3. Bamford, J., & Day, R. D. *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004.
4. Brown, D. Why and how textbooks should encourage extensive reading. *ELT Journal Advance Access*, Oxford University Press, 2009.
5. Bell, T. *Extensive reading: Speed and comprehension*. The Reading matrix, 2001.
6. Burea, S. *Methodology of Teaching English Knowledge*. Suport de curs la Didactica Limbii Engleze. Chişinău: UST, 2017, pp.54-55.
7. Camiciottoli, B. C. *Extensive reading in English. Habits and attitudes of a group of Italian University EFL students*. *Journal of Research in Reading*, 24, 2001, pp. 135-153.
8. Choosri Banditvilai, Journal article: “*The Effectiveness of Reading Strategies on Reading Comprehension*”, *International Journal of Social Science and Humanity*, Vol. 10, No. 2, May 2020.
9. . Hunt, R. J. Extensive reading in English in hitotsubashi university pace classes: justification, establishment and objectives. In: *Hitotsubashi Journal of Commerce and Management*, Vol. 48, No. 1 (48), October 2014, pp. 43-53. Published By: Hitotsubashi University.
10. Olshavsky, J. “Reading as problem solving: An investigation of strategies,” *Reading Research Quarterly*, pp.1976–1977.
11. Borg, S. ELT Research Paper 12-07, “Learner Autonomy: English Language Teachers’ Beliefs and Practices”, School of Education, University of Leeds Saleh Al-Busaidi, The Language Centre, Sultan Qaboos University.
12. Whorter, M. K. T. *Efficient and Flexible Reading*. Boston. Little Brown and Company, 1987.

Webcourses

1. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/extensive-reading-0> .
2. <https://www.amazon.com/Extensive-Language-Classroom-Cambridge-Education/dp/0521568293?asin=0521568293&revisionId=&format=4&depth=1>- look inside (extensive reading approach).
3. http://www.readingmatrix.com/archives/archives_vo11_no1.html

THE INTERNET AND LEARNER'S AUTONOMY IN SECOND LANGUAGE LEARNING

Natalia IVANUȚA,

English teacher -*Professional School No.6,*

Chișinău, Republic of Moldova

Rezumat. *Unul dintre obiectivele principale ale predării limbii engleze studenților școlilor profesionale este dezvoltarea competenței de comunicare în limba engleză. Elevii ar trebui să posede abilități bune de ascultare și vorbire pentru a se putea integra în comunitatea globală și a dezvolta o carieră de succes. S-a constatat faptul că activitățile individuale desfășurate în afara lecțiilor de limbă engleză sunt nespuse de utile în dezvoltarea competențelor de comunicare și în același timp contribuie la formarea autonomiei elevului. Cercetarea relevă avantajele dezvoltării autonomiei elevilor și a factorilor precum motivația și tehnologii digitale văzute ca elemente formative în formarea competenței de comunicare în limba engleză la elevi. Considerăm că activitățile sistematice, individuale realizate acasă și în același timp monitorizate de profesor vor contribui la sporirea abilităților de ascultare, citire și scriere ale elevilor și, în același timp, vor dezvolta autonomia acestora.*

Abstract. *One of the main goals of teaching English to students of professional schools is to develop English communicative competence. Students should possess good listening and speaking skills to be able to integrate in the global community and build up better careers. Extra-classroom activities help teachers to develop better English communicative competence and more autonomous learners. The research reveals the advantages of developing learners' autonomy and factors like motivation and internet technologies by which the competence development is increased. Systematic extra classroom activities monitored by the teacher will contribute to the increase of the students listening, reading, and writing skills and at the same time will develop students' autonomy.*

Cuvinte cheie: *educație globală, limbă străină, competență de comunicare, autonomia elevului.*

Keywords: *global education, foreign language, communicative competence, student autonomy*

Introduction

Mastering English is very important to first-year professional school students. English communication skills will help students to broaden their career opportunities. The national curriculum has a pragmatic orientation; it states that the primary goal of Vocational school English discipline is to develop students' communicative competence. This will ensure a successful integration in the global community and brighter career. Having good listening and speaking skills the students should be able to use English in a well-rounded way, this fact will facilitate better future professional studies and career (Inform from National Curriculum).

Students from the first year have different levels of English knowledge. That is why most time the teachers should adjust and build learning sources on more levels. Most of the tasks are tailored to meet the actual needs of students and, most of the time, students work in groups where collaboration facilitates learning. However, the short time for classroom activities impedes the achievement of the

goals. Considering all the aspects that can help to emphasize the efficiency of the development of good English language skills was found that developing students' autonomy could be a real booster of the students' communicative competence. Systematic extra classroom activities monitored by the teacher will contribute to the increase of the students listening, reading, and writing skills and at the same time develop students' autonomy. Furthermore, there was seen a direct relation between learners' autonomy and motivation. It is known that motivation is key that drives learning. The research is based on an earlier study by Spratt et al. [2002], who consider autonomy and motivation as two elements that interact in a cyclical way in the language learning process.

Theoretical Framework

The role of motivation in English as a Foreign Language (EFL) has been researched with a strong emphasis on its relationship to language learning achievement (Bernaus & Gardner, 2009; Dörnyei & Ushioda, 2013; Patrick Proctor et al., 2014). However, little attention has been paid to the link between motivation and learning autonomy (Spratt et al., 2002; Z. Ma & R. Ma, 2012; M. C. Cheng & T. P. Cheng, 2013), even though for most learners, autonomy interlaces their motivation and language learning success.

In that respect, Gardner (1985) argues that motivation implies not only a desire to learn a language but also a measure of an individual's attitude toward working and striving to achieve a learning objective. Thus, without self-discipline and autonomous effort, motivation itself would not be sufficient to produce desired language learning results in the long term (Pickard, 1995).

For English as a second language (ESL) students, autonomous language learning can implicate engaging in everyday activities such as asking for directions, reading street signs, interacting with friends, and talking with acquaintances. In contrast, EFL learners must usually make a greater effort and work more independently to acquire new vocabulary and expressions. Consequently, EFL students see autonomy as a crucial element to learning the target language (Najeeb, 2013). In this paper, learners' autonomy is revealed through individual work (worksheets), comprehension tasks and reflection by which students report on the outside-class activities they carry out to learn English. Even though research on autonomy is not novel, new studies must emerge to provide insights into the evolution of autonomous language learning strategies and their relationship to the technological resources available to learners.

College Students' Autonomy and Language Learning Process

Autonomy, from Holec's perspective (1981), is the ability of language learners to manage their own learning using appropriate strategies to obtain a desired language proficiency goal. Some of the strategies selected by autonomous language learners may include:

- a) finding a suitable learning methodology;
- b) setting learning goals;

- c) deciding learning content and pace;
- d) supervising the learning process;
- e) assessing learning achievements.

Objectively suggests that the concept of autonomy does not only encompass the students' "ability" to take charge of their own education, but it also implicates having the "capacity" to take responsibility for the whole learning process. Driven by this concept, universities and language learning centers have integrated the use of technology into the learning curriculum so as to provide students with the means of promoting and enhancing their autonomy [14].

Learning autonomy can be acquired and fostered through formal education, as indicated by Sanprasert (2010). Language teachers can promote their students' autonomy through appropriate training that encourages students to work independently. For instance, Firth (1997) points out that equipping students with self-monitoring and self-correcting abilities allow them to realize their capacity to teach themselves without much reliance on teacher instruction.

Holec (1981) maintains that autonomy is not inborn but must be acquired either by "natural means" or through "formal learning". Teachers are responsible for the level of autonomy students have. The level of autonomy students has, mainly depends on the strategies teachers use while teaching or designing their teaching learning process [3]. In short, autonomy has to be developed by teachers, it allows learners to materialize their learning aspirations through hard work and persistent dedication, and plays an essential role in the process of learning an L2.

Links between Motivation for Learning and Autonomy

Dickinson (1995) said that autonomous language learners become more highly motivated when they achieve their expected learning outcomes [8]. In contrast, learners who constantly experience failure in learning a language may end up having a negative attitude towards the target language, which in turn could result in a lack of interest to engage in the process autonomous activities.

Autonomy is viewed by some scholars (i.e. Pintrich, 1999; Vandergrift, 2005) as the result of motivation. They argue that only those who have an interest or motivation (extrinsic or intrinsic) to learn an L2 can have the necessary discipline to engage in hard work and devotion to learning the target language. However, other scholars, such as Dörnyei, and Csizér (1998) suggest that motivation comes after autonomy. In fact, a history of debate emerged within the literature as to whether motivation is a cause or an effect of autonomy (Spratt et al., 2002). More recently, in the words of Dörnyei and Ushioda (2013), the consensus is that motivation, autonomy, and learning achievement are interrelated forming a cyclical process (see Figure 1).

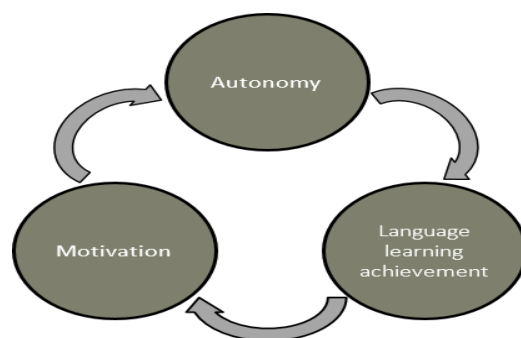


Figure 1. The cyclical process of motivation, autonomy, and achievement in EFL learning

It is well known from scholars' points of view that a learner's autonomy is the ability to take charge of learning, it is a transformative educational term that is based on the idea of doing something. When the learner is deeply involved in learning actions, the subject comes in touch with his learning objectives, thinks about them, establishes goals, thinks about the content, tasks, efficiency, and shapes or choice of strategies. All these taken, transform the learner into an active one. An autonomous language learner could control his learning situation by setting his learning objectives, constructing the content to be learned and its progress, choosing the method and techniques to be applied, monitoring the learning process, and determining the evaluation [8].

An active learner has a high motivation. Students become more involved in their learning experiences when they become aware of their learning activities. Many researchers agree that these students display intrinsic motivation. The sphere of intrinsic motivation includes: attitude and awareness interest, relevance and curiosity, value, self-concept, self-efficacy, goal setting and goal reaching that can be developed through personalized activities done in extra-classroom time [3].

Types of autonomy in learning. Autonomous Language Learning Supported by the Internet

This concept, developed as opposed to classical education in all aspects, was recuperated, absorbed, and diluted especially by the technological currents of the last century. In fact, learner autonomy has been a matter of centuries whose roots can be found in the meiotic of Socrates. Furthermore, Montaigne and Rousseau emphasize the importance of individual education and the discovery of fundamental notions of the child by himself. On the other hand, as opposed to the behaviorism of B.F. Skinner, Piaget opens the era of cognitivism with his theory of constructivism that can be formulated as "teaching how to learn".

From a perspective of language teaching, Mangenot (1994) distinguishes four kinds of autonomy:

- Physical autonomy: possibility for the student to learn by following other models rather than the classical "teacher-learner" interactional pattern;
- Social autonomy: learning in interaction within a group;
- Linguistic autonomy: learning the language in order to make something else with it;
- Cognitive autonomy: learning how to learn by-self.

Physical autonomy refers to which online sources contribute to language skills development and are beneficial for autonomous learning:

- allow students to study parallel to their rhythms, independent from the others, all being active;
- without any doubt, because of re-dramatization of error (constructive feedback) and modification of the relationship of teacher-student interaction, it is often observed a great motivation;
- different styles of learning are respected;
- in the case of free access without the presence of the teacher, the students do not feel the pressure of time and may offer themselves supplementary hours.

Let us see how the Internet can contribute to autonomous language learning and what the qualities of such contribution are. There are more aids that can help the learners in their journey to become more autonomous learner and enforce their English communicative competence.

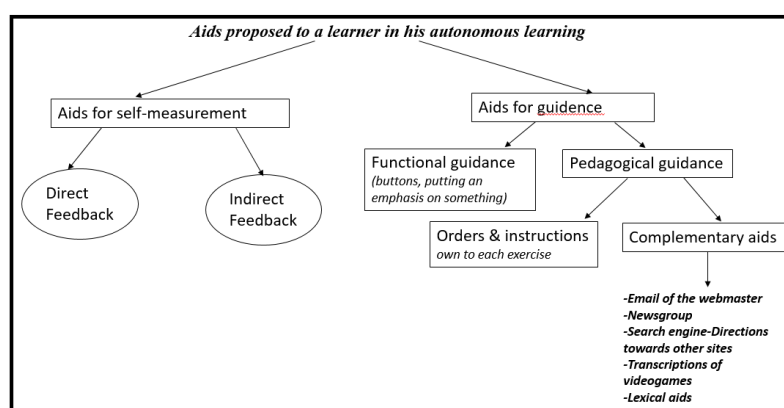


Figure 2. A typology of suggested aids

Generally, in the learning sites, two types of aids can be proposed to a learner in his autonomous learning (see Table 1). These are:

- Aids for self-measurement (individual assessment or auto-evaluation): these are the direct or indirect feedback. Here we have to indicate that because of type of activities (as we have seen nearly all of them are “one answer question”, that is the meaning that they authorize only one correct response or impose a choice between the responses given) these kinds of sites generally propose direct feedback;

- Aids for guidance: Bastien, Leulier, and Scapin (1998) clarify that “guidance” means “the unity of means implemented in order to advise, orientate, inform and lead the learner at the time (instant) of his interactions with the computer, included lexical aids” [11].

Cord-Maunoury (2000, pp. 249-250) categorizes this concept under two headings:

- *Functional guidance*: this is the unity of components dependent on the functionality of the site such as buttons, putting an emphasis on something, colors, etc, which help to orientate the learner in his course and mark out himself in the site.

- *Pedagogical guidance*: this is the unity of components provided by designers (learners and computer scientists), which guide the learner in his study and lead his reflections over the contents.

This type of guidance is generally provided by:

-orders and instructions own to each exercise: these instructions are generally short and clear which points out what the learner has to do such as “choose the best answer(s), fill in the blanks, etc. Interactivity is executed by the navigation and the execution of the instruction and orders such as “notice, choose or find the best response”.

- and complementary aids: these are the background components that are able to help the learner in his autonomous study. At this time, these components present themselves outside of the context and conform to particularities of the Internet under the forms of e-mail of the webmaster, newsgroup, search engine, direction towards other sites, etc. Additionally, it is possible to speak of the transcription of videograms and lexical aids. The latter item is generally seen as directing learners through related links to electronic dictionaries on such websites.

In designing the students' tasks was considered the given types of aids and guidance and taken into account their advantages that helped us to build better individualized and formative activities.

Conclusion

This work reached the proposed aims. The term of learners' autonomy was examined and what activities conduct to the development of the learners' autonomy. It was shown the sphere of learner's autonomy involves activities that transform our learner in a more responsible one. Being deep involved in designing their learning experiences students will understand better their needs and become more aware of the need for improvement. The results confirmed Spratt's (1998) position related to 'autonomy and motivation factors in the sense that they create an increased interaction in the EFL learning process. Finally, they will become more motivated and able to spend more time working and increasing their English communicative competence.

In this research, internet technologies were seen as very useful in designing students' extra-classroom activities for the increase of their English communicative competence.

Different types of aids like self-measurement (individual assessment or auto-evaluation) and for guidance were used to improve final outcomes.

References

1. Bastien, C., Leulier, C., Scapin, D. "L'ergonomie des sites Web" in *Créer et Maintenir un Service Web*. Paris: ADBS Editions, 1998;
2. Bernaus, M., Wilson, A., & Gardner, R. Teacher's motivation, classroom strategy use, students' motivation, and second language achievement. *Porta Linguarum*, 12, 2009, p. 25-36;
3. Burea, S. Developing the learner's autonomy through listening activities. Conferința științifică

- națională cu participare internațională Învățământ superior: tradiții, valori, perspective din 01-02 octombrie UST, Chișinău, 2021;
4. Dörnyei, Z., & Ushioda, E. *Teaching and researching: Motivation*. Routledge, 2013;
 5. Gardner, R. C. Social-psychological aspects of second language acquisition. In H. Giles, & R. St. Clair, (Eds.). *Language and social psychology* (pp. 193-220). Oxford: Blackwell, 1979;
 6. Lancien, T. Réseau et Français Langue Etrangère. In: Conférence Virtuelle sur les Applications des TIC dans l'Enseignement du Français Langue Etrangère, Agence intergouvernementale de la Francophonie, du 7 au 18 Décembre 1998;
 7. Mangenot, F. Informatique et autonomie dans l'apprentissage des langues. In EUROCALL 94: *Technology-enhanced Language Learning in Theory and Practice*. B. 15-17 September 1994, Germany, Karlsruhe;
 8. Najeeb, S. S. R. Learner Autonomy in Language Learning. *Procedia - Soc. Behav. Sci., Akdeniz Language Studies Conference*, may 2012, Turkey, 2013, p.1238-1242;
 9. Pintrich, P. R. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. In: *International Journal of Educational Research*, 31, 459-70. New Jersey: Prentice Hall, 1999;
 10. Rogers, C. (1973). *Liberté pour apprendre?*. Paris: Dunod.
 11. Sanprasert, N. The application of a course management system to enhance autonomy in learning English as a foreign language. *The system*, 38(1), 2010, p. 109-123; <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.010>
 12. Spratt, M., Humphreys, G., & Chan, V. Autonomy and motivation: Which comes first. *Language Teaching Research*, 6, 2002, p. 245-266;
 13. Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness, and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26(1), 70-89. <https://doi.org/10.1093/applin/amh039>.
 14. Yan, G. (2007). Autonomous English Learning among Postgraduate EFL Learners in China: A Study of Attitudes and Behaviors. *The Journal of Asia TEFL*, 4(3), 47-

ОМОНИМИЯ VS МНОГОЗНАЧНОСТЬ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ. СПОСОБЫ ОТЛИЧИЯ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ V-ГО КЛАССА

Tatiana MUȘINSCHI, master, UST

Liuba PROCOPII, dr., conf. univ., UST

Rezumat. *Articolul este dedicat problemei delimitării omonimiei și polisemiei în limba rusă. Sunt prezentate câteva metode de interpretare a acestei probleme și modele de soluționare a ei. Scopul acestui studiu este de a identifica diferențele în reflectarea omonimelor și a cuvintelor polisemantice. Actualitatea științifică a acestui studiu se datorează cercetărilor insuficiente în domeniul dat al lingvisticii.*

Abstract. *The article is dedicated to the problem of delimitation of homonyms and polysemy in the Russian language. Some methods interpreting the solution of this problem are outlined. The purpose of this study is to identify differences in the reflection of homonyms and polysemantic words. The scientific novelty of this study is due to the insufficient coverage of this issue in the linguistic literature.*

Cuvinte-cheie: omonimie, polisemie, lexicologie.

Key words: homonymy, polysemy, lexicology.

Словарный состав русского языка очень богат и удивителен. В нём много загадочных и необычных явлений, самые показательные среди них – многозначность и омонимия, что позволяет строить речь, используя богатые возможности словарного состава языка. Но, прежде всего, выясним, в чём различие между омонимами и многозначными словами.

Большинство слов в русском языке обладают многозначностью. Это слова, имеющие несколько значений, в той или иной степени близкие между собой, но одновременно с некоторыми различиями. Часто одно из значений прямое, а остальные переносные. Так, к примеру, слово «идти» в словаре Ожегова имеет двадцать шесть значений. Среди них такие как: *время идёт* (проходит), *часы идут* (показывают время), *дождь идёт* (капает), *человек идёт* (передвигается), *пальто идёт* (подходит к лицу) и т. д. [8, с. 574]. У значений многозначного слова есть общий компонент. Например, это «направление» у слова «дорога»: *асфальтированная дорога, дорога к дому, дорога жизни, путешествие*. Все значения многозначного слова делятся на две группы:

1. Основное значение - прямое, производные – переносные.
2. Результат переноса звукобуквенной оболочки слова на другой предмет по какому-то признаку.

Например, слово *шляпа* имеет значение «головной убор» и «часть гриба», общий признак «поля круглой формы» [8, с. 258]. Глагол – *смотреть* (на улицу, в окно, на часы и т.п.) имеет значение «направлять взгляд, чтобы увидеть что-то»; а тот же глагол *смотреть* (за детьми, за порядком и т.п.) выступает в значении «иметь попечение, заботиться о чем-либо». В самих

толкованиях этих значений во многих случаях отражены обуславливающие их связи слова: «о человеке», «о предметах», и т.п.

Основные виды переносных значений – это метафора (употребление слова в переносном значении на основе сходства в каком-либо отношении двух предметов или явлений), метонимия (употребление названия одного предмета вместо названия другого предмета на основании внутренней или внешней связи между ними) и синекдоха (употребление названия целого вместо названия части, общего вместо частного и наоборот) [7].

Разные значения слова, а также их оттенки составляют так называемую семантическую его структуру и служат ярким примером проявления системных связей внутри одного слова. Именно этот тип отношений позволяет пишущим и говорящим широко использовать многозначность как без особой стилистической заданности, так и с определенной целью: для придания речи выразительности, эмоциональности и т.д.

В случае разрыва или полной утраты семантических связей между разными значениями появляется возможность для называния уже известным словом совершенно иных понятий, предметов и т.д. Это один из способов развития новых слов - омонимов [4, с.47].

Возникновение в языке омонимов (полных и частичных, или неполных) обусловлено рядом причин. Омнимы возникают в результате того, что первоначально разные значения одного и того же слова становятся настолько далекими, что в современном языке воспринимаются уже как принадлежащие разным словам, и лишь специальный этимологический анализ помогает установить общность этих слов. К этой группе омонимов относятся такие слова, как *месяц* - одна двенадцатая часть астрономического года и *месяц* - небесное светило, луна; *мир* - согласие, отсутствие войны и *мир* - вселенная, земной шар; *стан* - корпус, туловище и *стан* - лагерь.

Иногда омонимы появляются в результате того, что исконное слово совпадает в своем звучании с заимствованным. Например, *клуб* - масса чего-либо движущегося (пыли, дыма и т.д.) и *клуб* - общественная организация, объединяющая людей (англ. *club*), *горн* - часть шахтной печи или (первоначально) кузнечный очаг и *горн* - сигнальный рожок (нем. *Horn*) и др. [4, с.47].

Нередко одинаково звучат не только русские и заимствованные слова, но в силу определенных фонетических законов в русском языке приобретают одинаковое звучание несколько слов, заимствованных из разных языков. Такое звуковое совпадение наблюдается в словах *кран* (гол. *kraan*) - трубка с затвором, служащая для выливания жидкости, и *кран* (нем. *Kran*) - механизм для подъема и передвижения тяжестей; *банка* (польск. *banka*) – цилиндрический стеклянный, глиняный или жестяной сосуд, *банка* (гол. *bank*) - отмель и *банка* (нем. *Bank*) - поперечная скамья в лодке; *бар* (англ. *bar*) - особый тип ресторана, *бар* (фр.

barre) - наносная мель и *бар* (греч. baros) - спец. единица атмосферного давления; *бак* (фр. bac) - металлический закрытый сосуд и *бак* (гол. bak) - носовая часть верхней палубы корабля и др. [4, с.47].

В отличие от многозначных слов, **омонимы** – это языковые единицы, которые совпадают по форме написания и по звучанию, но имеют разные, не связанные между собой значения. Слово *ключ* в значении *бьющий из земли источник* не имеет ничего общего с *ключом*, которым называют *приспособление для запираания замка*; омонимом в этом ряду выступает и *ключ* в значении *музыкальный знак* [8, с. 681-682].

Омонимов в языке меньше, чем многозначных слов. Как правило, омонимы подбираются намеренно и становятся фактом (или основой) языковой игры. Подобные явления могут, наряду с собственно лексической омонимией, использоваться в разных стилистических целях: для создания выразительности речи, в каламбурах, шутках и т.д. См., например, у Я. Козловского в стихотворении «Медведь и осы» из серии стихов «О словах разнообразных, одинаковых, но разных»:

Нес медведь, шагая к рынку, / На продажу меду крынку.

Вдруг на мишку – вот напасть! – / Осы вздумали напасть.

Мишка с армией осиною / Дрался вырванной осиною.

Мог ли в ярость он не впасть, / Если осы лезли в пасть,

Жалили куда попало, / Им за это и попало.

Очень часто сталкиваемся с такой проблемой: «Как разграничить омоним от многозначности?». Существуют несколько методов разграничения омонимов от многозначности.

1. *Словообразовательный*. Сущность его заключается в образовании производных слов от основ двух фонетически и графически тождественных единиц и определении характера семантических гнезд, к которым относятся производные. Например, от слова «мир» образуются слова *мировой*, *всемирный*, от слова «мир» - *мирный*, *мириться*. Образованные от омонимов слова относятся к разным словообразовательным и семантическим гнездам.

2. *Трансформационный*. Сущность его заключается в подборе синонимов к созвучным словам. Если подобранные синонимы не находятся в синонимических отношениях между собой, то перед нами – омонимы. Например, *выдержка – самообладание*, *выдержка – цитата*. Подобранные синонимы не синонимизируются между собой – исходные слова – омонимы. Слова *жилище и дом* – синонимы, следовательно, исходное слово многозначное.

3. *Дистрибутивный метод*. Сущность его заключается в проверке лексического окружения у созвучных слов. Если оно разнотипное, то исходные слова – омонимы. Если оно однотипное, то исходное слово многозначное. Например, «*приведи выдержку из работы В. В.*

Виноградова» и *«он обладал выдержкой в тяжелой ситуации»*. Переставить слова *выдержка* и *выдержка* местами нельзя, следовательно, приведенные контексты разнотипные, и анализируемые слова – омонимы.

4. *Семный метод*. Он проявляется в том, что значение каждого из созвучных слов с помощью метода компонентного анализа раскладываются на семы, затем семы одного и другого слова сопоставляются. Например, докажем с помощью семного метода, что слово *точка* («действие по глаголу точить») и *точка* («пунктуационный знак») являются омонимами. Первая **сема** у слова *точка* «действие», так как эта сема противопоставляет анализируемое слово другим словам, не имеющим этой семы (например, стул, стол). Вторая **сема** этого же слова «по глаголу точить» противопоставляет слово *точка* словам типа *ковка* – от «ковать», «резка – от резать». Первая **сема** у второго слова *точка* – «знак», на основании этой семы анализируемое слово противопоставляется таким словам, как *рисунок, карта*. Вторая **сема** «пунктуационный» этого слова противопоставляет слово *точка* слову *орфограмма*. Сопоставление сем показывает, что они не пересекаются ни на одном уровне толкования, что доказывают омонимичность слов *точка* и *точка*. [9, с. 98].

Определить различия многозначных слов и омонимов позволяет лексический способ анализа этих единиц. Он заключается в установлении семантической связи между словами одного ряда. Если такая связь существует, слово многозначно. Справиться с таким анализом можно, подбирая синонимы, близкие по значению к определяемым словам. К примеру, словосочетания *«угол дома»* и *«снимать угол»* имеют синонимичный к слову *угол* ряд: *угловая часть постройки; ограниченная углом часть здания*.

Если к анализируемым лексическим единицам синонимы со сходным значением подобрать не удастся, они являются омонимами.

В русском языке, помимо лексических омонимов, существуют так называемые «ложные омонимы»:

1. **Фонетические омонимы** – *омофоны*, совпадающие по звучанию, но не совпадающие по написанию: *луК-луГ, коД-коТ, лИса-лЕса, посвЕтить – посвЯтить*.

2. **Грамматические омонимы** – *омоформы*, совпадающие только в отдельных формах. Часто это бывают слова разных частей речи: *дали* (сущ.) - *дали* (глагол в прош. времени); *три* (числит.) – *три* (глагол в повелит. наклон.), *сев* (сущ.) – *сев* (дееприч.); *печь* (сущ.) – *печь* (глагол в инфинитиве). Омоформы могут принадлежать и к одной части речи, например, 1 лицо глаголов *лететь* и *лечить*: *лечу на самолёте – лечу детей*.

3. **Графические омонимы** – *омографы*, совпадающие по написанию, но не совпадающие по звучанию, потому что ударение в таких словах падает на разные слоги: *зАмок – замОк, мУка – муКА, крУжки – кружкИ, стрЕлки – стрелкИ* [1].

Работая над безударными гласными и парными по глухости-звонкости согласными, можно привлекать омофоны, при этом следует обращать внимание на то, что при подборе проверки необходимо учитывать значение слова [5]. В известных учебниках предлагается сравнить по звучанию, смыслу и написанию такие слова: *прут-пруд, плод-плот, луг-лук; обижал-обежал, запевал – запивал, лиса – леса* и др. [2].

Алгоритм работы с омонимами состоит из нескольких этапов:

1. Обнаружение омонима и многозначного слова в тексте и исследование его особенностей/различий;
2. Семантизация, т.е. раскрытие значения слова и особенности его употребления в контексте;
3. Выполнение ряда упражнений со словами омонимами, составление омонимичных рядов, осознание границ омонимов;
4. Введение новых слов в текст, в свою речь, т.е. активизация.

Последняя ступень предусматривает учебные упражнения по внедрению и использованию слов не только в разговорной форме, но и в письменной, в аудировании и чтении.

Включение омонима в активную речь подразумевает:

1. Толкование нового слова, его запись; указание второго, третьего значения;
2. Составление нескольких словосочетаний с использованием разных значений слова;
3. Составление предложений с данными словами в разных значениях.

Приведем несколько примерных заданий по работе с многозначными словами и омонимами для их разграничения:

Задание 1: Назвать разные предметы, которые обозначены одним словом, включая это слово в словосочетания: *ножка ребёнка (ножка стула); ключ дверной (скрипичный ключ); язык ребенка (иностраннный язык);*

Задание 2: Сравнить значение слов в разных словосочетаниях: *идут часы – идут дети – идёт строительство - идет жизнь; бьёт молотом – бьёт вода фонтаном – часы бьют час ночи – жизнь бьет ключом;*

Задание 3: Подобрать, к слову, в каждом значении синонимы: «свежий» 1. только что постиранный (*свежая рубашка*); 2. только что приготовленный (*свежий хлеб*); 3. употребляемый в пищу в естественном, не консервированном виде (*свежая рыба*); 4. холодный (*свежий ветерок*); бодрый (*свежий вид*); новый, молодой (*свежий человек*); прогрессивный (*свежий взгляд*).

Задание 4: Выпишите сначала словосочетания с многозначными словами, а потом – с омонимами. Скажите, чем различаются омонимы и многозначные слова. Почему в

толковом словаре омонимы помещаются в разных словарных статьях? *Шелковое полотно – полотно конвейера; командир взвода – оружие на взводе; разведка полезных ископаемых – воздушная разведка; иметь выдержку – выдержка из статьи; развести детей по домам – развести мосты; кузнечный горн – звонкий горн; ловить мяч – ловить момент; подметать комнату – подметать подкладку к пальто.*

Задание 5: Выделите лексические омонимы, омоформы, омографы, омофоны. *Медведь в бору, не зная правил, машиной персональной правил.*

И в елку врезался. Смех смехом. А Мишка-то едва остался с мехом.

И заревел он грозно: - Надо ели срубить в бору, они мне надоели. (Я. Козловский)

Нет хуже удела, чем быть не у дела. (Я. Козловский)

Для производства футбольных голов ноги бывают важнее голов. (Я. Козловский)

Любил студентов засыпать он, видно оттого, что те любили засыпать на лекциях его.

(С. Маршак)

После изучения темы можно провести закрепление и проверку усвоения при помощи небольшого теста:

Тест:

1. **Все значения многозначного слова даны**
 - a. В одной словарной статье под номерами
 - b. В одной словарной статье под буквами
 - c. В разных словарных статьях
 - d. Бывает по-разному
2. **«(Журчащий) ключ» и «ключ (от двери)» - это**
 - a. Синонимы
 - b. Антонимы
 - c. Омонимы
 - d. Значения многозначного слова
3. **Омонимы даны в словаре**
 - a. В одной словарной статье под номерами
 - b. В одной словарной статье под буквами
 - c. В разных словарных статьях
 - d. Бывает по-разному
4. **«(Вкусный) ирис» и «(цветущий) ирис» - это**
 - a. Омографы
 - b. Омофоны
 - c. Омоформы
 - d. Полные омонимы

5. **«(Полуразрушенный) замок» и «(кодовый) замок» - это**
- a. Омографы
 - b. Омофоны
 - c. Омоформы
 - d. Полные омонимы
6. **«Стекло (вниз)» и «(хрупкое) стекло» - это**
- a. Омографы
 - b. Омофоны
 - c. Омоформы
 - d. Полные омонимы
7. **«(Репчатый) лук» и «(спортивный) лук» - это**
- a. Омографы
 - b. Омофоны
 - c. Омоформы
 - d. Полные омонимы
8. **В каком словаре можно узнать, что перед нами: омонимы или многозначное слово?**
- a. В орфографическом
 - b. В толковом
 - c. В этимологическом
 - d. В любом

Многозначность и омонимия представляют собой одни из самых ярких и выразительных явлений русской лексики. Современной наукой выработаны критерии разграничения омонимии и многозначности, помогающие разграничить значения одного и того же слова и омонимы, которые возникли в результате полного разрыва полисемии.

Однако все три способа разграничения многозначности и омонимии нельзя считать вполне надежными, всегда бывают исключения из правил. А иногда, случается, что синонимы с разными значениями не вступают в синонимические отношения между собой, а слова-омонимы еще не разошлись при словообразовании. Поэтому, нередко разночтения в определении границ омонимии и многозначности, что сказывается на толковании некоторых слов в словарях. [9] Хочется верить, что данный труд поможет учителям при работе над этими темами в пятом классе гимназического цикла.

Библиография

1. Ахманова, О. С. Словарь омонимов русского языка. М.: Русский язык, 1986. 448 с.

2. Иванов, С.В., Кузнецова, М.И. Русский язык: Учебник для четырёхлетней начальной школы: в 2 ч. М.: Вентана – Граф, 2008. 144 с.
3. Львов, М. Р., Горецкий, В. Г., Сосновская, О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 269 с.
4. Прокопий, Л.Ф. Современный русский язык. Фонетика. Лексика. Фразеология. Компендиум. Кишинэу: Изд. ТГУ, 2016. 130 с.
5. Розенталь, Д.Э., Теленкова, М.А. Словарь справочник лингвистических терминов. М.: 1985. 176 с.
6. Леканта. П. А. Современный русский литературный язык. М.: 2009.
7. Шанский, Н.М. Современный русский язык, т.2. М.: Просвещение, 1987. 192 с.
8. Шведов, Н., Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. М.: 2010. 2314 с.
9. Шмелёв, Д. Н. Современный русский язык. Лексика: Учеб. пособие. М.: Просвещение, 1977. 380 с.
10. <https://www.textologia.ru/russkiy/leksikologia/slovo-znachenie/omonimi-i-mnogoznachnie-slova/684/?q=463&n=684>
11. <https://siblec.ru/lingvistika/russkij-yazyk/russkij-yazyk/omonimy>

THE (INTER)NET. SPECIAL USE OF ENGLISH

Sânziana NEȘIU,

Prof, Colegiul Național Iosif Vulcan, Oradea, Romania

snesiu@gmail.com

Abstract. *The Internet is a large group of computers that are connected to each other. It is used to send information quickly between computers around the world. It has millions of smaller domestic, academic, business and government networks, which together carry lots of different information and services. The Internet is used for many things, such as electronic mail, online chat, file transfer and the interlinked web pages and other documents of the World Wide Web. In general, the universal language on the Internet is English, or more precisely, a vague collection of languages called „English”, because their common origin is the national language spoken in England. That national language has spread over the world, and several variants, such as American (US) English, Australian English, and Canadian English. In the textbooks I am using in high school classes there are some lessons concerning teaching English for the Internet (PROSPECTS advanced / UPSTREAM upper intermediate/MISSION 2) lessons dealing with special use of English as a foreign language.*

Rezumat. *Internetul este o rețea de calculatoare, legate unele cu altele. Sunt folosite pentru a trimite rapid informații între calculatoarele din toata lumea. Internetul are milioane de utilizatori casnici, academici, de birouri, firme sau rețele guvernamentale, care transmit diferite informații sau servicii.*

Internetul este folosit pentru multe lucruri, cum ar fi email electronic, discuții online, transfer de fișiere, pagini web accesate sau orice alte documente ale rețelei electronice (World Wide Web). În general limba utilizată pentru internet este engleza, sau mai bine spus, o colecție de cuvinte din engleză, pentru că originea rețelei este un limbaj vorbit în Anglia. Acea varietate de limbă s-a răspândit prin lume, luând naștere engleza americană (US), varianta australiană, canadiană, ș. a. m. d, aceste varietăți regionale coexistând de secole. În manualele pe care le folosesc la clasele de liceu apar lecții care privesc predarea limbii engleze pentru Internet (PROSPECTS advanced / UPSTREAM upper intermediate / MISSION 2).

Cuvinte cheie: *Internet, rețea web, limba engleză, manual de liceu, vocabular specific*

Keywords: *Internet, World Wide Web, English, high school classes / textbooks, special use of English*

Introduction

English is a West Germanic language that arose in England and South - Eastern Scotland in the time of the Anglo-Saxons.

Following the economic, political, military, scientific, cultural, and colonial influence of Great Britain and of the United States since the mid-20th century, English has been widely spread around the world, becoming the leading language of international discourse.

It has acquired the status of lingua franca¹ in many regions.

It is widely learned as a second language and used as an official language of the European Union and many Commonwealth countries, as well as in many world organizations.

¹ A **lingua franca** (originally Italian for "Frankish language") is a language systematically used to communicate between persons not sharing a **mother tongue**, in particular when it is a third language, distinct from both persons' mother tongues. This can also be referred to as **working language** or **bridge language**.

Approximately 375 million people speak English as their first language.

English today is probably the third largest language by number of native speakers, after Mandarin Chinese and Spanish.

However, when combining native and non-native speakers it is probably the most commonly spoken language in the world, though possibly second to a combination of the Chinese languages (depending on whether or not distinctions in the latter are classified as "languages").² The countries with the highest populations of native English speakers are, in descending order: United States (215 million), United Kingdom (61 million), Canada (18.2 million), Australia (15.5 million), Nigeria (4 million), Ireland (3.8 million), South Africa (3.7 million), and New Zealand (3.6 million)

Because English is so widely spoken, it has often been referred to as a "world language", the *lingua franca* of the modern era and while it is not an official language in most countries, it is currently the language most often taught as a foreign language.

English is the language most often studied as a foreign language in the European Union, by 89 % of school children, ahead of French at 32 %, while the perception of the usefulness of foreign languages amongst Europeans is 68 % in favor of English ahead of 25 % for French.³

Among some non-English speaking EU countries, a large percentage of the adult population can talk in English - in particular: 85 % in Sweden, 83 % in Denmark, 79 % in the Netherlands, 66 % in Luxembourg, and over 50 % in Finland, Slovenia, Austria, Belgium, and Germany.⁴

1 – about TEFL

Teaching English as a foreign language (TEFL) refers to teaching English to students whose first language is not English.

TEFL usually occurs in the student's own country, either within the state school system, or privately, in an after-hours language school or with a tutor.

As a non - native speaker I have looked for ideas and methods to attract students with something new: and that SOMETHING was using role play activities, songs, poems and drama performances, whenever possible.

Having English textbooks that allow such methods, but also taking part in workshops and summer schools (in Oxford, UK, 1994, Barnstaple, North Devon, UK, 1998, or Sliema, Malta, 2003 and lots of webinars recently) where international professors pleaded for these fresh and modern techniques, I become acquainted with them and started to use during my teaching practice.

2 – about textbooks

In the textbooks I am using in high school classes there are special lessons concerning teaching English for Internet (PROSPECTS advanced / UPSTREAM upper intermediate / MISSION 2),

² Languages of the World (Charts), available at The World's Most Widely Spoken Languages

³ 2006 survey by Eurobarometer, in http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc631_en.pdf

⁴ idem

teaching English through music (SET SAIL 3 / INSIDE OUT), or special lessons dealing with English as a foreign language.

It is not a hypothesis, but a proven fact, that the use of prompts such as masks, costumes, pictures, role – play cards, scripts or situational cards, have the magic effect of creating a whole new world, in which students feel different, playing roles that make them loose their inhibitions and communicate more freely.

3 - lesson details

In Prospects Advanced (Ken Wilson, James Taylor, Deirdre Howard – Williams, Macmillan Education, 2001), Upstream Upper Intermediate (Bob Obee, Virginia Evans, Express Publishing, 2003,) or Mission 2 (Virginia Evans, Jenny Dooley, Express Publishing, 2005) one can teach lessons about internet and special use of English.

The topic is introduced at different units of the textbooks (Unit 7 in Prospects Advanced, page 34 – 37; unit 1 in Upstream Upper Intermediate, page 7 – 13; or unit 3 in Mission 2, page 64 – 67) but it is presented to students who are familiarized with the topic.

Let's have as an example PROSPECTS ADVANCED, Unit 7, Surfing the Internet.

Students have to start discussing the topic from a motto: "I don't surf the Internet, - I drive it...!"⁵

The so called First Impression activities follow:

a) Read and comment on the following statistics:

It took forty years for radio in the United States to gain audience of fifty millions people. The same number of people was using personal computers only fifteen years after they were introduced. From the time the Internet became available to the general public, it took just four years for fifty million American to be regularly using it.

b) How do you feel about the spread of the Internet? Do you agree with any of the following opinions? Do you have another opinion? Discuss your ideas with the rest of the class.

Since I started using the Internet for research, studying has been easier and more fun.

The Internet is quite simply the biggest breakthrough in communications there has ever been. I don't know how we ever lived without it.⁶

The Internet is difficult to access, full of unreliable information and contains offensive material that should be banned.

I don't understand the Internet. I'm not very computer – literate and I find it confusing.

Thus vocabulary is introduced:

(a) Computers and the Internet have created some new words, and given a new meaning to others. What do the following verbs mean? Which of them are also nouns? Access / click / download / format / store / surf

⁵ The Prospects Advanced textbook, page 34

⁶ Idem, page 34

(b) Complete these sentences using the verbs above: (there are 6 sentences to be filled in, using only words linked to the Internet.)

(c) Discuss with the other students what you know about the following words and phrases: (students are given 5 definitions of the following: The Internet; an Internet service provider (ISP); a search engine; a website; a domain name.) ⁷

Reading practice 8 is the next activity, as students are to read about domain names.

4 – discussion

Teaching the same textbooks for many school years now, being myself an Internet surfer and a Facebook addicted, I have always challenged my students to tell me what they will do in a world WITHOUT internet connection.

And the following honest answers are taken from my own 10th grade students' essays.....

"... the technology helps very much in our society. Young people use the modern technology for photos, video, movies or music. (...) they have many applications on their phones..."(Alexandra S, 10th B)

"...we cannot imagine our life without computers and the fact that IT has become so important that nothing can replace technology..." (Delia O, 10th B)

"...I have never imagined my life without e-mail (...) one could post a letter, but it would take days for the other to receive it. With email is so much easier and faster..." (Henrietta L, 10th B)

5 - conclusion

In my opinion life without modern technology would be MORE beautiful because nowadays all the children / people have them (smart devices), they don't have time for things that really counts. Like a blue sky, a summer rain, a smelly rose, or ...a birthday call

So, during my years of teaching alternative textbooks I have to "upgrade my vocabulary", to "access new files", to "download and store new Intel", so as not to be overpassed by my students.

Bibliography

1. Chira, L., Walker, B. English Through Drama. RAO International Publishing Company. Bucuresti, 2004.
2. Evans, V., Dooley, J. Mission 2. Coursebook. Express Publishing, 2005.
3. Maley, A. Duff, A. Drama Techniques, A resource book of Communication Activities for Language Teachers. Cambridge University Press, third edition, 2005.
4. Obee, B., Evans, V. Upstream, Upper Intermediate. Student's Book. Express Publishing, 2003.
5. Wilson, K., Taylor, J. Howard – Williams, Deirdre Prospects, Advanced. Student's Book Macmillan Education, 2001.

⁷ The Prospects Advanced textbook, page 34

⁸ Idem, page 35

WRITING TASKS IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Natalia POPA,

profesor de limba engleză, IP Liceul „Columna”,

Chișinău, Republica Moldova

Rezumat. *Lucrarea actuală își propune să facă lumină asupra practicilor și tehnicilor actuale utilizate în dezvoltarea abilităților de scriere în limba engleză, nivelul de cunoaștere a limbii-intermediar. Procesul de predare poate fi apreciat ca fiind eficient atunci când dezvoltă competențe. Profesorii au responsabilitatea de a dezvolta abilitățile de scriere ale elevilor, folosind strategii adecvate și metode eficiente de predare a gramaticii, vocabularului, regulile de punctuație. Dobândirea competenței de scriere are loc atunci dacă activitățile de predare sunt interconectate, iar aici se înțelege, importanța planificării unor activități interactive care sporesc angajamentul elevului.*

Abstract. *The current research paper throws light on the actual practices and techniques used in teaching writing in the classroom concerning intermediate level. The teaching of English becomes efficient when competences are developed. The teachers have the responsibility to develop the pupils' knowledge, skills of writing by using appropriate strategies and effective methods to teach grammar, vocabulary, punctuation. The achievement of writing competence can happen if the teaching actions are interrelated, and here it's meant the importance of planning adequate interactive activities that increase students' engagement.*

Cuvinte cheie: *competența de scriere, competențe lingvistice, limba engleză, activități interactive.*

Keywords: *writing competence, linguistic competences, English language, interactive activities.*

Writing is a key skill. The ability to put words down on paper is a critical skill for success in college and career, but few students graduate high school as proficient writers. Pupils usually prefer more oral tasks than written ones. Teachers have a responsibility to design teaching activities to efficiently combine oral and written tasks to provide formative learning experiences for their students. Teachers must consider the fact that writing tasks are valuable teaching activities that contribute to the development of the rest of language skills.

According to many researchers that study the issue of language education from our country and abroad consider that there are a lot of reasons why teachers have to insist on more use of writing in the classroom like reinforcing grammatical structures, idioms, and vocabulary in general, it gives pupils opportunity to be adventurous with the language and enrich knowledge experience [1].

Building an efficient writing activity needs a strategic approach. The teacher should bear in mind all the aspects and factors that facilitate learning as it supposes a complex process. There are important characteristics of teaching writing: Pupils need sufficient foundational skills and knowledge (in spelling, typing, content-specific knowledge) and may be taught some of this knowledge in the course of writing. This means that teachers in early grades should work on building basic skills in hand-writing, spelling, and typing, and that they in later grades spend some time focusing on sentence-building skills and incorporate content learning into writing assignments.

Pupils benefit from a writing environment where they write and edit frequently using word processing software on long pieces of writing that generate student interest. Although pupils in early grades may be predominantly writing by hand, as they move on to late elementary school and middle school they should move to type, which enables more rapid editing. Although work on basic transcription and sentence-building skills are vital, teachers also need to assign longer pieces of work as students' progress.

Pupils benefit from clear writing purposes and from having well-defined goals for improvement. This suggests that teachers choose writing assignments that have larger purposes beyond simply being submitted for a grade—student writing that is published, displayed, or otherwise shared can improve student motivation. It also suggests that teachers carefully structure the revision process. For instance, revision goals like “come up with two more reasons in favor of your argument and one reason in favor of an opposing argument” help pupils meaningfully revise their papers. *Pupils benefit from instruction on models of good and bad writing, and through explicit strategies in the writing process: for example, pre-writing techniques, ways of organizing the material, making their reasoning explicit.* Pupils must correct misperceptions of what writing that focuses on the product of writing (instead of the process). And they must be explicit about the strategies that good writers use to ultimately create solid writing. *Pupils benefit from guidance in genre-specific practices (for instance, diagrams that help students “fill out” both sides of an argument, character sheets that help students flesh out the characters in their narratives, etc.).* Teachers can't assume that skill in one genre of writing will necessarily transfer to others. *Students benefit from collaborating with each other: editing, receiving feedback, and editing again, or even working in groups to co-write material.* Providing feedback to others seems to provide as much or more benefit to writing skill as editing one's paper. Educators should focus on teaching students how to edit judiciously and provide feedback in a supportive way [4]. The teacher should consider while designing a writing activity all the stages of the writing process (pre-writing, writing, revising, editing and publishing) and their particularities, and present a step-by-step model of the writing process.

Demonstrating (modeling) the writing process and guiding students through each step naturally incorporates successful learning strategies while providing a variety of feedback that builds confidence and increases accountability while developing writing and thinking skills. The step-by-step process can be applied to any essay length or type.

Let us see some methods and techniques for teaching writing, these usually are not lengthy, they focus more on developing writing behavior and writing skills.

Read up or daily reading is considered the first step to improve writing and helps pupils to develop their ability to write. Good opportunity to acquire new vocabulary and refresh the passive one and use then in their own writing. *Frank Smith* writes in *Reading Without Nonsense*, “You learn to read by reading and you learn to write by reading” [2]. He tells to his students that something

magical happens when we read-the words and sentences enter our consciousness, float around, and drift out through our pen or keyboard in our own narrative voice.

Make the writing activity to be fun and try to connect pupils' interests. Use formative games like puzzles, word games and pupils especially younger would like the “write the word” game where they search for items and write down the word when they find each item. Don't forget about learners' motivation construct the reading task around their interests according to their age, their favorite book, character from the movie, or cartoon. So, whatever their interests are, connect them to writing. Propose your students to write a new short story about his or her favorite characters, or let them create a story all about what they like.

Try to use technology it will be an advantage to success. There's no getting around the fact that technology plays a huge part in our lives. Use it to your advantage by having your students to create a blog. This can help your students work on improving their writing skills by encouraging frequent writing habits.

Praising pupil's activity, show interest in their written assignments, appreciate when they write a short story and encourage their writing as much as possible. Organize monthly writing tour of papers and praise or find the specific way to appreciate them [4].

Giving feedback, feedback and more feedback is very important. The strategies that teachers chose while giving feedback are essential as well. Many of us chose to circle errors in red pen, but was noticed by teaching experience the need of writing a few comments, and return paper with a grade, most teachers because of time lack do not do that the amount of time they spend on grading student writing is staggering. And much of this feedback is not improving their writing.

To make writing easier for students, teacher should have a plan how to teach his students to write correct and quickly. For every stage there are a lot of methods and tasks that teach students how to write something.

Prewriting, planning and developing strategies are important steps in the writing process. Students will find it easier to complete a writing assignment if they have spent more time brainstorming, taking notes and working together to think about assignments before they begin any formal writing. The most used activities in this stage are: *brainstorming, making a list, mind maps, reconstructing an outline, cubing, focused freewriting, inventory of knowledge.* Cubing can be applied to different forms of classroom work on a variety of topics and aims. One activity that usually is used in the classroom and can really enhance writing can be as the following:

Cubing

This activity asks students to consider a topic or writing prompt from six different angles (think of the six faces of a cube). Write the topic on the board or hand it out on a sheet of paper. Ask students to divide a blank sheet of paper into six sections, and label the sections: *who, what, why, where, and how.*

Ask students to write without stopping for two minutes on each aspect of topic. They can use these notes to develop the topic into an essay or more complete assignment.

While writing stage pupils are monitored by teachers what steps to do and how to construct the message so to achieve their communicative goals. A strategic approach should be implemented at this stage as well. The pupils must be learned to follow specific actions in order to make a successful draft. They are learned to follow a specific algorithm like put the information you researched into your own words; write sentences and paragraphs even if they are not perfect; read what you have written and judge if it says what you mean; write some more, read it again and check; write until they said everything they wanted to say about the topic.

More useful activities can be the *refinery method*, *the jigsaw method*, *unpacking an idea*, *writing between lines*, *re-outlining*, *peer-editing-to love mistakes*. An activity that really was efficient and useful for my pupils is: **3x5 Note Card**

It will help students look at a paragraph-level draft. Teacher explains that on the back of each note card, students list the evidence they used to support their thematic proposal. They then rate how each paragraph matches their thesis.

- Are their individual paragraphs internally coherent, i.e. do they have one main idea?
- Does their argument or evidence support their claim?
- Are they using textual evidence correctly to complete the assignment?
- Are their paragraphs and statements in a clear and understandable order?

I've noticed pupils write less and less during classes. I've tried both to "spy" the reasons and to search for some ways to motivate their writing.

Here are some more useful activities that sometimes can stand as great hints.

The solution is pretty simple! First of all, make sure that your students are working together. Pair work is very important; your students brainstorm ideas and find the best way to put them on a piece of paper. It ensures high pupil talk time and great energy. Long silences would no longer be a problem.

Taking notes

On the first day of classes, I usually remind my students how important visuals are. When you hear a new word, it stays in your short-term memory for a second and then you forget it. Writing down new vocabulary is incredibly important because, not only the pupils internalize the word by physically writing it down, but it also helps them recognize the difference between the pronunciation and the way the word looks. Keep in mind that it is not necessary to write the translation for the new word, they can always write synonyms, explanations or even draw new concepts.

Keeping your topics interesting

Another key factor is interest. Your pupils have to be interested in the topic they are writing about. Personally, I believe our pupils are usually interested in writing something they are involved in personally. Some pupils keep diaries, cook books, journals, etc. which gives us, as teachers, a

perfect opportunity to encourage them to write an entry or two a week in English. This can provide a nice contrast to the email, reports and memos that they are used to preparing for work and in business classes.

Project work

Pupils love seeing results of their hard work while also exploring something new. Giving your pupils a little bit of freedom with their writing projects can boost motivation and creativity. Usually when they want to start writing something, they don't know where and how to start. I have recently discovered an app that is called "365" and suggested it to some of my pupils with a lower level writing skills of English to practice it. The best thing about it is that you don't have to write massive amounts of text at once. Each day the app sends you a reminder to write something down and a question to answer, for example, "If you were a character in a book, how would you describe yourself?" Basically, now our pupils can type little notes on their phones and then send them to each other. I think it is a great tool to write a little book with your students. You can start with working on the main characters and then move towards designing and developing the main plot line.

Conclusion. All in all, the reason for not wanting to write is not a lack of ability but the lack of motivation. Letting your pupils work together on meaningful pieces of writing or creating a book that would help create great memories for them are some simple ways to keep your pupils' motivation high.

Writing skills are essential for pupils' foreign language education. Their development is facilitated by the strategic way of designing them and identifying the right way to display the actions, viewing writing as a process. Many interactive activities can be used in the classroom or outside the classroom to enhance writing. Over time teachers select and adapt specific writing activities that work better for a specific ability or specific target.

Bibliography

1. Burea, Sv., From Writing to Creative Writing. În: Materialele conferinței IScience, Актуальные вызовы современной науки. Ukraina: Pereslav, 2021 p. ISSN 2524-0986.
2. Carol, B. Olson, Practical Ideas for Teaching Writing as a Process, 1987 Caswell Roger, Mahler Brenda. Strategies for Teaching Writing, 2004.
3. Graham, S. Teaching Elementary School Students to be Effective Writers: Educator's Practice Guide, 2012. P.12.
4. Sokolik, M. Fifty Ways to Teach Writing: Tips for ESL/EFL Teachers, 2020.
5. Earl, C.B & Zimmerman, C. The reading/writing connection. New York: Longman, 2003.
6. Leki, I. Coaching from the margins: issues in written response in B. Kroll (ed.).1990.
7. Second Language Writing: Research Insights for the Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
8. <https://www.oxfordlearning.com/improve-kids-writing-skills/>

PREPARING STUDENTS FOR CAMBRIDGE ENGLISH QUALIFICATIONS: CHALLENGES AND APPROACHES

Lilia PORUBIN, dr. în filologie, lect. univ.

Universitatea Tehnică a Moldovei

Rezumat. *Articolul de față are drept scop prezentarea structurii examenului Cambridge de nivelul B2, cel mai des solicitat astăzi de către elevii și studenții din țara noastră. Autoarea prezintă părțile examenului, oferă sfaturi și indică cele mai des întâlnite probleme care apar în procesul susținerii acestuia. De asemenea, autoarea vine și cu sugestii pentru evitarea comiterii erorilor și greșelilor comune.*

Abstract. *The purpose of this article is to present the structure of the Cambridge B2 First level exam, most often requested today by pupils and students in our country. The author presents the parts of the exam, offers advice and indicates the most common problems that occur in the process of taking it. The author also comes up with suggestions to avoid making common mistakes and errors.*

Cuvinte-cheie: *structuri gramaticale, vocabular, părți de vorbire funcționale, parafrază, indicii.*

Keywords: *grammatical structures, vocabulary, functional parts of speech, paraphrasing, cues.*

Increasingly, more and more students in our country become interested in taking one of Cambridge English Qualifications, in particular the exams that allow them to be exempted from national exams or to continue their studies abroad. In this regard, the growing demand, in turn, has led to the organization of preparation course at various language centers, schools and universities. Although there are specially trained teachers offering their services at such centers, the teaching staff at schools and institutions of higher education strongly feel the necessity to come to terms with these qualifications, study their structure and requirements.

The most popular Cambridge examination that is demanded locally is B2 First as it is the one that can help school leavers to get the best mark at the national exam without taking it. Cambridge English First examination has four papers or simply called parts. Each part consists of a number of particular tasks. The first paper is called *Reading and Use of English*. It takes 1 hour 15 minutes and consists of 7 tasks or parts. Part 1 is a multiple choice gap-fill. Students have to choose from words A, B, C or D to fill in each gap in a text. This part mainly tests the appropriate use of collocations, fixed expressions, phrasal verbs, connectors, close synonyms. Students have to pay attention to the environment of the gap – prepositions, parts of collocation. They have to look at sentences BEFORE and AFTER the gap, eliminate wrong answers, giving themselves clear arguments why they don't fit. At the end, they have to reread the whole sentence with the final choice to check if it makes sense. Part 1 mainly tests vocabulary, but students may also need to understand grammatical connections between words, or the text as a whole. In order to prepare for this task, it is good that students should keep a record of words that often go together (they are called *collocations*, e.g. *drive a car, make noise*). Part 2 of *Reading and Use of English* mainly tests grammar structures. In Part 2 there is a text

with eight gaps. There are no sets of words from which to choose. Part 2 mainly tests ‘grammar words’ or functional parts of speech like articles (e.g. *the, a*), auxiliary verbs (e.g. *do, has*), pronouns (e.g. *they, whose*), prepositions (e.g. *at, in, from*), linking expressions (e.g. *despite*) and verb forms (e.g. *would do*), as well as words in phrasal verbs (e.g. *put on*) and fixed phrases (e.g. *in spite of the fact that*). Students must only use one word in each gap and the spelling of the inserted words must be correct. They always have to fill in the gap in Part 2. The gap can never be left blank in the sentence. As well as that, answers are never hyphenated words such as *long-term*. Some gaps may have more than one possible answer, but students must only write one they consider the most appropriate. If they cannot answer a particular question, they should go on to the next ones and then come back to it later after they have completed the rest of the text. Students should pay attention to the environment of the gap, i.e. what is before and after the gap as there can be clear clues about what word to fill in. Students also have to predict what part of speech is needed for each gap. Also, it is important to remember that contracted forms like *she’s* or *wouldn’t* as they count as two words. Part 3 is also a text containing eight gaps. This time, each gap corresponds to a word. The stems of the missing words are given beside the text and must be changed to form the missing word. This part mainly tests the word formation section of vocabulary. Students first need to predict what part of speech is needed and then to identify the prefixes, suffixes or inner flexions they need to use in order to transform the given word into the needed one. They may, for example, need to form adverbs by adding *-ly* to adjectives, make nouns plural by adding *-s* or *-es*, change verb/adjective forms by adding *-ed* or *-ing*, or form comparative/ superlative forms by adding *-er* or *-est*. They may also have to make spelling changes (e.g. *wide* to *width*). Spelling is crucial in this part as only correctly spelled words get the only point given for every correct answer. One of the difficulties students face is the use of negative forms of words in particular contexts. Thus, it is not only a part based on their technical skills of word formation, but also on understanding the idea of the text on the whole. In order to help students get ready for this part, they ought to keep a record of words with affixes that they see while they are reading in English. When they learn a word, it is advisable to use a good dictionary to find out which affixes they can add and how these change the meaning. They should note them down, with example sentences. Part 4 consists of six separate questions, each with a lead-in sentence and a gapped second sentence to be completed in two to five words, one of which is given as a ‘key word’. Part 4 tests grammar *and* vocabulary by asking students to use different structures and words to express the same idea. They have to write their answer in two, three, four or five words the most. This includes the word in capitals, which they have to use and mustn’t change (it is called the *key word*). They lose marks if they ignore any of the given instructions. The answer is conventionally divided into two parts. Each correct answer offers them two marks, with one mark for each part of the answer. So Part 4 has more possible marks than Parts 1, 2 or 3. For some questions, more than one answer is possible,

but students must only write one answer. Students also have to check that the spelling is correct otherwise they will lose marks for spelling mistakes [1].

Part 5 is a text followed by six multiple-choice questions. Texts in Part 5 are 550–650 words each. Questions may test their ability to understand overall meaning, main ideas or details, as well as attitudes or opinions. They may need to use clues to understand things that aren't actually said. The first line can be a question or an unfinished statement. Questions follow the order of information in the text. Questions may ask them to work out the meaning of words or phrases using the context, or to focus on reference words like *it* and *this*. Questions could be about the use of examples or comparison, the writer's purpose, or the tone, (e.g. *critical*) of the text. Students don't need to understand every word of the text to be able to answer the questions. So the advice will be not to spend too much time on expressions they don't know. One important aspect is that students ought to choose their answer according to what the text says, not what they think the correct answer should be from their general knowledge, or their own opinions. One more difficulty students face could be the temptation they have when they see the same words in options as in the text itself. This is usually a kind of "trap" as every correct answer is a paraphrase from what is said in the text.

Part 6 is a text from which six sentences have been removed and placed in a jumbled order after the text. A seventh sentence, which does not need to be used, is also included. They must use each sentence only once. Part 6 tests students' understanding of the overall structure of the text, and the development of ideas, opinions and events. The instructions tell them what kind of text it is and what it is about. The text has a title, and often some background information below it. It is important that students are taught some basic concepts as *reference words* as these are extremely important in identifying the correct sentence to be included.

The final part of *Reading and Use of English* paper is a text, or several short texts preceded by ten multiple-matching questions. In Part 7 there may be one long text divided into sections or a number of shorter texts. There are 10 questions which they match with the sections or short texts (A, B, C, etc.), according to the question at the top, e.g. *Which person ...*. Part 7 basically tests their ability to spot some particular information in the given texts. They need to understand detail, attitudes and opinions in the questions, and identify the part(s) of the text which express the same idea. The instructions tell them what kind of text it is and what it is about. It always has a title. The information they need may not be in the same order as the questions. There may be evidence for a particular answer in more than one sentence or part of a sentence. The main difficulty this part poses to students is that different texts or parts of the text may contain similar ideas or use some words or phrases from the questions, but they have to read carefully to decide which say exactly the same thing as the questions, but in different words. They will need to use the same option for more than one question, e.g. four answers might all be *A*. there is no clear number of answers for each text. All in all, in the

Reading and Use of English candidates have to show the ability to apply their knowledge of the language system by completing the first four tasks. They are also expected to demonstrate understanding of specific information, text organisation features, tone and text structure [2].

The second paper in the B2 First exam is Writing. It lasts 1 hour 20 minutes and candidates have to do 2 parts. Part 1 is a mandatory one and it is always an essay presented through a rubric and short notes. There is a question or statement to discuss and students are also given some notes to guide their writing. They ought to write between 140 and 190 words and allow about 40 minutes for this task, including time to plan their text and for proofreading. Essays must be well organised into distinct paragraphs, with good linking expressions. As in most cases the reader of the essay is a teacher, students have to use fairly formal register of language. They should write full sentences with correct grammar and punctuation, using a good range of language and spell the words accurately. The problem that often occurs when writing essays is that students cannot possibly see both sides of the same issue. For that they need to think of points they disagree with, imagine what someone who disagrees might say and note them down giving reasons and examples. When writing for *and* against, they should list their points in two columns so that they can balance the essay.

In Part 2 students can choose one of questions out of 3 possible options. The tasks are situationally based and presented through a rubric and possibly a short input text. The task types are: an article, a letter or email, a review, a report. Candidates are expected to be able to write using different degrees of formality and different functions: advising, comparing, describing, explaining, expressing opinions, justifying, persuading, recommending and suggesting. The possible marks for Part 1 and Part 2 are the same. In all tasks they are explicitly told who they are writing to and why. Thus, the register of the text should be clear from the start. All the conventions of the texts should be fully respected [3].

The third paper is Listening and it lasts about 40 minutes. Students both hear and see the instructions for each task, and they hear each of the four parts twice. Students hear pauses announced so that they could use this time for looking at the task and the questions carefully. At the end of the test they have five minutes to transfer the answers onto the answer sheet (if it's a paper-based exam). Part 1 is a series of eight short unrelated extracts from monologues or exchanges between interacting speakers. There is one three-option multiple-choice question per extract. The questions include the information about a situation followed by a direct question. All the options are somehow reflected in the recording and students must be able to distinguish the correct answer by identifying the idea, not the same words used the options. The correct answer is always a paraphrase. Part 2 is a short talk or lecture on a topic, with a sentence completion task which has ten items. Students do not have to change the words they have to fill in. The difficulty of these words does not exceed B2 level. There will always be another word or even several words the students could mistake for the correct answer.

These are usually called “distractors”. Part 3 consists of five short related monologues, with five multiple matching questions. Before they answer a question, it is advisable they wait until they have heard everything the speaker has to say. Students have to listen for ideas, not just individual words that are similar to those in the given options. Part 4 is an interview or conversation, with seven multiple choice questions. For every question they hear a ‘cue’ – words that express a similar idea to the question – that tells them the answer is in that part of the recording. The options use phrases or sentences that rephrase, summarise or report the ideas in the text. Students are expected to be able to show understanding of attitude, detail, function, genre, gist, main idea, opinion, place, purpose, situation, specific information, relationship, topic, agreement, etc.

The last paper in the Cambridge English exam is the Speaking part. It last about 14 minutes for a pair of candidates. There are two examiners, but one of them does not take part in the conversation. Part 1 is a conversation between the examiner (the ‘interlocutor’) and each candidate. One aim of this part is to make the candidates feel comfortable, settle down by asking them personal questions about themselves, their hobbies and interests. In Part 2 students have to speak twice: once to speak about a set of photographs and answer a question (for one minute) and the second time to answer a question about their partner’s photographs. The difficulty here is that candidates lack the ability to speculate about the pictures and simply describe them. Also, it is important to use some specific vocabulary when referring to the pictures. Part 3 is a discussion question with five written prompts. Candidates have to talk to each other in a natural way, negotiating, agreeing and disagreeing politely. The main difficulty occurs when candidates transform this part into two distinct monologues and forget about creating a natural dialogue between them. Part 4 is a discussion on topics related to Part 3 thematically.

Conclusion. Having prepared a great number of students for Cambridge English Qualifications, I have to say that students need to get ready for these exams more thoroughly, conscientiously as these require a lot of effort, knowledge and attention. It would be advisable for school teachers and university lecturers to use the specially designed preparation materials for Cambridge qualifications during their lessons or lectures as the former would definitely add more variety, structure, and even freshness to the teaching process and would certainly motivate our students to conquer higher “peaks” of learning.

Bibliography

1. May, P. First Trainer. Six Practice test with Answers. Cambridge: Cambridge University Press, 2015, 221p.
2. Brook-Hart, G. Complete First. Students’ Book with Answers. Cambridge: Cambridge University Press, 2014, 250p.
3. B2 First Handbook for Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 2021, 90p.

PROVOCĂRI ȘI OPORTUNITĂȚI DE UTILIZARE A PRACTICILOR INCLUZIVE ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A LIMBII ENGLEZE

Dorin ROȘCA, profesor, L.T. “Miron Costin”, Florești, R. Moldova

Ludmila DOLGU, profesor, L.T. “Boris Dânga”, Criuleni, R. Moldova

Abstract. *In recent decades, inclusive education has become a functional principle at the level of school policies and educational practices. This appeared as a natural reaction of the society to its obligation to ensure the necessary framework and the conditions imposed by the specifics of the education of persons with special educational needs. The step that can be a model of good practice applied in other schools is the itinerant teacher who exploits the advantage that students with disabilities can learn with other children, using as many modern methods in interactive lessons.*

Keywords: *inclusive practices, special requirements, teaching-learning, modern methods, inclusive school.*

“Dacă un copil nu poate învăța în modul în care îi predăm, trebuie să îi predăm în modul în care el poate învăța...” Ignacio Estrada

Potrivit studiilor internaționale privind evoluțiile la nivel mondial, în ultimele decenii s-au înregistrat progrese notabile în ceea ce privește protecția și asigurarea respectării drepturilor copiilor, în particular, a dreptului de educație. Există o abordare general privind importanța educației și a asigurării accesului la educație pentru toți copiii, ca mod de realizare a altor drepturi fundamentale ale omului și mijloc de modelare a dezvoltării viitoare a umanității [3,p.10].

Organismele internaționale accentuează că este de o importanță crucială ca toți copiii și tinerii să aibă acces la educație. La fel de important este și ca aceștia să fie capabili să participe deplin la viața școlară și să atingă rezultatele dorite de la experiențele lor educaționale. În timp ce învățarea bazată pe performanțe academice este deseori utilizată ca indicator al rezultatelor educației, învățarea bazată pe satisfacerea nevoilor urmează a fi concepută mai larg, ca achiziționarea de valori, atitudini, cunoștințe și abilități necesare pentru a face față provocărilor lumii contemporane, adică a fi participant activ în societate prin valorificarea propriului potențial [3, p.10].

Promovarea incluziunii înseamnă încurajarea unor atitudini pozitive și îmbunătățirea cadrului social și educațional pentru a face față noilor cerințe, implicând îmbunătățirea intrărilor, proceselor și mediului învățării, pentru a sprijini experiența de învățare atât la nivel de elev și mediul lui de învățare, cât și la nivel de sistem. Realizarea dezideratului respectiv se bazează pe voința politică și capacitatea statelor de a adopta politici de echitate socială, prin dezvoltarea legăturilor intersectoriale și promovarea incluziunii educaționale ca element constitutive al învățării pe parcursul întregii vieți.

Acesta este contextual în care în ultimele decenii, în toate țările europene, dar și ale lumii, în general, se vorbește tot mai intens despre educația incluzivă, care constituie un fundament important pentru asigurarea egalității de șanse pentru copiii/elevii cu cerințe speciale în diverse aspecte ale vieții: educație, formare profesională, încadrarea în muncă etc.

Principiul de bază care conduce procesele respective este nevoia imperativă de creare a unor sisteme de învățământ flexibile, receptive la nevoile diferite și complexe ale elevilor.

În conformitate cu statisticile Organizației Mondiale a Sănătății, circa 15% din populația globului pământesc sunt persoane cu dizabilități, ceea ce constituie aproximativ 1 miliard de oameni, din care cel puțin 200 milioane sunt copii, iar 80 la sută dintre ei provin din țările în curs de dezvoltare. Aceste statistici îngrijorătoare determină stringența problemei pe plan internațional și ridică sarcini și angajamente importante pe agenda statelor și guvernelor [ibidem, p. 18].

Este recunoscut faptul că fiecare copil este unic și, din aceste considerente, există un spectru foarte larg de CES, care deseori sunt asociate, dar, de asemenea, sunt cerințe specifice care se referă, de obicei, direct la anumite tipuri de dizabilități. La modul general, copiii au necesități și cerințe care se încadrează în, cel puțin, unul din următoarele patru domenii:

- comunicare și interacțiune;
- cunoaștere și învățare;
- comportament, dezvoltare emoțională și socială;
- necesități senzoriale și/sau fizice;

Impactul acestor combinații asupra capacității copilului de a funcționa, a învăța și a avea succes trebuie să fie luat în considerare. Cu toate acestea, nu este corect ca școlile să evidențieze/accentueze categoriile de CES și, mai ales, copiii care se confruntă cu diferite probleme. Centrarea pe copil ar trebui să se manifeste, mai degrabă, în evaluarea și identificarea necesităților lui decât în depistarea unei anumite boli sau sindrom. Ar fi, probabil, de ajutor să se ia în considerare CES ca fiind de un nivel “înalt” sau “scăzut” și incidența ar fi “ridicată” sau “scăzută”, recunoscând că domeniile în care se manifestă necesitățile pot fi legate între ele și cu un mix de necesități de nivel scăzut poate fi la fel de important ca o necesitate de nivel înalt..

În Republica Moldova, au fost aprobate, în consens cu politicile internaționale, Strategia și Planul Național de Acțiuni “Educație pentru Toți” (2003), care au promovat acțiuni importante precum asigurarea/ realizarea dreptului și accesului la educație:

- dezvoltarea politicilor de incluziune a copiilor cu cerințe educaționale speciale în sistemul educațional comun;
- elaborarea suportului metodic adecvat, în special pentru instruirea copiilor cu dificultăți de învățare;

- integrarea social a copiilor aflați în situații de dificultate, crearea condițiilor adecvate pentru dezvoltarea lor psihologică;
- susținerea materială a copiilor din familiile socialmente vulnerabile [5, p. 27].

Așadar, educația incluzivă de calitate presupune relevanță, eficiență, eficacitate și adecvare la nevoile și așteptările beneficiarilor.

Argumentele respective ne conturează ideea că și elevii atipici trebuie să studieze limba engleză, să aibă acces la studii de calitate, alături de ceilalți colegi.

Școlile trebuie să includă în procesul educațional toți copiii, indiferent de condițiile fizice, intelectuale, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură ale acestora. Școlile trebuie să includă în egală măsură copiii cu dizabilități și pe cei supradotați, copiii străzii și pe cei încadrați în muncă, copiii aparținând populațiilor locuind în zone greu accesibile sau ducând o viață nomadă, copiii aparținând minorităților lingvistice, etnice sau culturale, precum și copiii provenind din alte zone sau grupuri dezavantajate sau marginalizate.

Incluziunea (școlară) este procesul permanent de îmbunătățire a serviciilor oferite de unitățile de învățământ pentru a cuprinde în procesul de educație toți membri comunității, indiferent de caracteristicile, dezavantajele sau dificultățile acestora. Educația incluzivă presupune extinderea scopului școlii obișnuite, transformarea acesteia pentru a putea răspunde și altor categorii de copii, în special a copiilor cu CES. Educația incluzivă are ca scop adaptarea continuă a școlii la cerințele speciale de învățare ale elevilor și se realizează prin eliminarea barierelor în învățare și asigurarea participării tuturor celor vulnerabili la excludere și marginalizare printr-o abordare strategică menită să faciliteze necesarul învățării pentru toți copiii [2, p. 19].

Școala incluzivă este unitatea de învățământ în care se asigură o educație pentru toți copiii și reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare și segregare. Copiii/elevii din aceste unități de învățământ beneficiază de toate drepturile și serviciile educaționale, psihoterapeutice, medicale și sociale, conform principiilor incluziunii sociale, echității și al asigurării egalității de șanse [2, p.25]. Școala de tip incluziv este școala de bază, accesibilă, de calitate și care își îndeplinește menirea de a se adresa tuturor copiilor, de a-i transforma în elevi și de a-i deprinde și abilita cu toate cunoștințele și aptitudinile de bază.

În pedagogia contemporană există o preocupare intensă pentru găsirea căilor și mijloacelor optime de intervenție educativă încă de la vârstele mici asupra unei categorii cât mai largi de populație infantilă.

Integrarea școlară - proces de adaptare a copilului la cerințele școlii pe care o urmează, de stabilire a unor raporturi afective pozitive cu membrii grupului școlar (clasă) și de desfășurare cu succes a prestațiilor școlare. Asimilarea de către copil a statutului de elev este rezultatul unor

modificări interne în echilibrul dintre anumite dominante de personalitate cu consecințe în planul acțiunii sale [2, p.26].

Primirea în școală a copilului cu cerințe educative speciale, atitudinea față de el, trebuie să păstreze o aparență de normalitate, copilul trebuind să fie tratat la fel cu ceilalți copii din clasă. Conduita și atitudinea învățătoarei trebuie să demonstreze celorlalți copii că i se acordă școlarului cu dizabilități aceeași valoare ca și celorlalți, respectându-se principiul democratic al valorii egale. Dificultățile de învățare pot fi identificate atunci când există o neconcordanță în trecerile dresate elevilor și resursele lor personale de a răspunde acestora. Acestea sunt interactive prin însăși natura lor, adică nu pot fi percepute izolat de situație sau de contextul în care apar. Dificultățile de învățare sunt rezultatul unor combinații atât de complexe de factori, încât rareori este posibil să identifiți o cauză anume. Chiar și în cazul în care avem un elev cu limitări cognitive sau cu probleme medicale care îngreunează învățarea, putem afirma că dificultățile pe care le va întâmpina vor varia în funcție de atitudinile și așteptările celorlalți. Astfel, este clar că sprijinul, înțelegerea și suportul pe care elevii cu dificultăți de învățare le primesc, joacă un rol însemnat în progresul lor educațional [4, p. 15].

Curriculum școlar trebuie să fie controlat de nevoile elevilor. Să îl gândim accesibil, centrat pe nevoile și punctele forte ale elevilor, să valorifice colaborarea, experiența personală și ocaziile sociale, fiind mereu focalizat pe esențial.

Etapile prin care profesorul adaptează curriculum sunt: identificarea punctelor slabe și ale celor forte ale fiecăruia, stabilirea priorităților de învățare, instruirea prin metodele și strategiile cele mai adecvate, înregistrarea progreselor elevului și evaluarea intervenției.

Fiecare copil cu dificultăți de învățare are dreptul de a fi considerat un copil cu șansă la dezvoltare și felul cum îl apelăm este important pentru imaginea lui. Munca didactică trebuie să pună în centru copilul, nu problema acestuia. Copilul cu nevoi speciale integrat în școala obișnuită are nevoie nu doar de adaptare curriculară, sprijin psihopedagogic, acceptare și susținere din partea învățătorului /profesorului integrator, ci și de un mediu social propice dezvoltării, de un rol bine definit, recunoscut în grupul în care își va petrece majoritatea timpului-clasa de elevi [4, p.31].

Profesorul de sprijin, împreună cu profesorul/învățătorul integrator trebuie să recunoască faptul că integrarea copilului cu nevoi speciale este dependentă de modul în care clasa, ca întreg, îl acceptă printre membrii ei, iar acest lucru poate să devină hotărâtor în cazul unui copil cu CES.

Cadrele didactice trebuie să cunoască și să utilizeze o gamă diversificată de strategii didactice care se identifice și să sprijine rezolvarea dificultăților de învățare în clasă.

În acest context învățătorul/profesorul clasei este de dorit să respecte câteva cerințe:

- să cunoască bine dificultățile de învățare ale fiecărui elev, modul lor de manifestare și domeniul în care apar;

- să se asigure că elevii aflați în situații dificile au achiziționat aptitudinile prelabile;

- să adapteze materialul didactic folosit la fiecare temă;
- să procure material de sprijin atunci când este nevoie;
- să-și rezerve un timp necesar în fiecare oră pentru a evalua eficacitatea activităților de învățare și predare;
- învățătorul/profesorul clasei trebuie să organizeze situații de învățare variate la care să participe toți elevii, inclusiv cei cu dificultăți;
- învățarea trebuie să se producă într-un mediu stimulat și adecvat pentru toți copiii, deci și pentru cei care primesc o intervenție suplimentară în afara clasei [6, p.45].

Limba pe care o vorbim este prima limbă pe care o vor învăța copiii. Este prima legătură cu noi, cu restul familiei și cu cultura și societatea lor. Este limba pe care o folosesc prima dată pentru a învăța despre lumea care-i înconjoară. Punctul de pornire în viață este generat de limba maternă. Învățarea limbii materne prevede un șir de avantaje:

-legătura cu tradițiile noastre culturale importante; -dezvoltarea abilităților de comunicare; -menținerea contactului de generații; -însușirea elementelor esențiale etc.

Copiii care locuiesc în Marea Britanie au nevoie de limba engleză pentru a reuși la școală și în viață. Spre fericirea noastră, copiii mici pot deveni bilingvi ușor. O persoană care vorbește mai mult decât o limbă are mai multe oportunități de a studia, călători și lucra, atât în Marea Britanie, cât și în Europa și-n lumea. Copiii ce cunosc două sau trei limbi formează abilități de gândire mai puternice, ceea ce, de obicei conduce la rezultate mai bune la învățătură. Cunoașterea unei limbi străine înseamnă, în primul rând, posibilități mult mai mari de comunicare și acces la culturi noi. Studiarea unei limbi străine ne demonstrează cum gândesc și ce simt alte societăți, care sunt valorile promovate și modul prin care se exprimă. Ne pune în față cu o cultură, pe care, dacă o cunoaștem, putem vedea mult mai mult decât propria societate.

Limbile străine, în 2014, au devenit o necesitate atât în viața de zi cu zi, fiind și un atu în găsirea unui loc de muncă.

Învățarea unei limbi străine reprezintă o investiție în viitorul nostru. Asimilarea unei limbi străine de circulație internațională, cum este limba engleză, ne va ajuta să ne descurcăm excelent într-o mulțime de țări din lumea întreagă, fapt care ne va permite să străbatem globul în lung și-n lat fără problem [1, p.72].

Propunem în continuare câteva secvențe din cadrul lecțiilor cu referire la utilizarea unor practice inclusive în clasa de limba engleză.

Astfel, în cadrul orelor de limbă engleză, pentru învățarea părților corpului, împreună cu elevii am realizat un joc cu o oglindă; se fixează o oglindă, iar lângă ea, pe rând, câte un panou în care un copil pune mâna pe cap, sau pe ureche, copilul trebuind să imite poziția din desen; cu ajutor și prin

repetiție, copilul va reuși astfel să își realizeze o schemă cognitivă prin care să atribuie denumirile corecte în limba engleză părților componente ale corpului său, ajutat fiind de suportul vizual.

Cadrul didactic lucrează cu acești elevi la crearea unei povești personale gratuite on-line în aplicația *Story Jumper*. Acesta este un produs de care toți elevii pot fi mândri și acest lucru ar putea contribui la creșterea încrederii în sine. Pe de o parte, această aplicație este concepută pentru a oferi profesorului o interfață pentru gestionarea și revizuirea muncii elevilor și, pe de altă parte, menține controlul strict de confidențialitate asupra informațiilor elevilor. Mai mult decât atât, acest instrument este ușor de utilizat, iar instrucțiunile despre cum să creați cărți de povestiri digitale sunt furnizate clar și pas cu pas de autori; de exemplu, această aplicație le arată elevilor cum să folosească elemente de recuzită (personaje și obiecte), scene (fundaluri), fotografii și text. Nu în ultimul rând, unealta inspiră și motivează copiii, provocându-i să fie creativi, să ia decizii și să lucreze independent.

Platforma Liveworksheets – numită „aplicație pentru viață” am utilizat- pentru a construi activități de învățare, foi/cărți de lucru, care se pot efectua online interactiv, pentru evaluare, cu feedback imediat.

Ne-am înregistrat cu elevii, am creat conturi, pentru a le putea verifica temele în timp real. Aici elevii pot rezolva/completa fișele de lucru online și pot trimite răspunsurile profesorului. Acest lucru este bun pentru elevi (este motivant), poate fi și distractiv, pentru profesor (economisește timp) și pentru mediu (economisește hârtie).

O altă aplicație folosită este *Wordwall*, care poate fi utilizată pentru a crea atât activități interactive, cât și printabile. Majoritatea șabloanelor sunt disponibile atât într-o versiune interactivă, cât și într-o imprimabilă. Cel mai des le creăm mici jocuri interactive, iar elevii trebuiau să răspundă/aleagă răspunsurile corecte. Elevii lucrează cu Adevărat sau Fals, Ghicește cuvântul care lipsește, roata alegătoare (*care indică care va răspunde primul*), anagrame, găsește perechea, etc.

O altă metodă este „*Masa rotunda*,- o tehnica de învățare prin cooperare care este indicat a fi folosită în grupuri mici de elevi. Aici ne-am propus trecerea de la un elev la altul, într-un sens bine stabilit, a unei hârții și a unui creion. Fiecare elev nota cu acest creion și pe aceasta hârtie informațiile, ideile soluțiile sale. Sau o alta varianta este ca fiecare elev să aibă un creion de alta culoare, hârtia fiind aceea care va trece de la un elev la altul. Pentru început am formulat o întrebare sau problemă, iar formularea individuala a răspunsurilor și colectare a acestora o făceam prin una dintre modalitățile de mai sus. Forma orala a mesei rotunde este "Cercul". Rapid si eficient, aceasta tehnica obliga pe fiecare membru al grupului, într-o ordine stabilita sa participe la discuții cu o idee.

Jocurile de rol sunt ideale pentru orice arie de dezvoltare, dar, în cazul autonomiei personale, elevii speciali pot învăța ușor principii esențiale ale vieții de zi cu zi: "*At the show*", "*Visiting the museum*", "*On a trip*", "*With friends*". Observând de fiecare dată comportamentul colegilor, imitându-

l și generalizând fiecare noțiune dobândită într-o situație reală, autonomia personală va fi îmbunătățită semnificativ.

Astfel, copiilor le plac aceste metode activ-participative și chiar dacă uneori copiii cu CES nu le înțeleg pe deplin ei solicită să participe în număr cât mai mare la realizarea lecției. Lista metodelor și tehnicilor este foarte vastă și poate fi folosită și îmbogățită în funcție de imaginația și creativitatea noastră în calitate de profesori și în funcție de nivelul clasei la care predă.

În concluzie, putem afirma că progresul școlar se obține treptat prin muncă și efort uriaș depus atât de cadrul didactic, cât și de elev. Capacitatea de învățare a elevilor cu CES, ambianța și sprijinul familiei și a societății în general, influențează foarte mult obținerea unui progres școlar real.

Bibliografie

1. Bulat, G., Gînu, D., Rusu, N. Evaluarea dezvoltării copilului: Ghid metodologic”. Chișinău: Lumos Foundation, 2015.
2. Gherguț, A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată., Iași: Ed. Polirom, 2001.
3. Gînu, D. Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale: Ghid metodologic. Chișinău: Lumos Foundation Moldova, 2015.
4. Hall și Tinklin. Elevii cu deficiențe din învățământul superior. Consiliul Scoțian de Cercetare a Educației, 1998.
5. Velișco, N., Bulat, V. Educație incluzivă: Unitate de curs. Chișinău: Lumos Foundation Moldova, 2017.
6. Vrajmaș, T. Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale. București: Ed. Aramis, 2001.

ROLUL PROIECTELOR E-TWINNING ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ÎN LIMBILE STRĂINE

Cristina STAN, prof., dr.

Școala Gimnazială “Grigore Moisil” Ploiești, jud. Prahova

Proiectele eTwinning și-au demonstrat, în timp, valoarea pedagogică, concretizată în special prin inovarea practicilor didactice, încurajarea lucrului în grup/ parteneriat și a învățării între egali, utilizarea noilor tehnologii ale informației și comunicării (TIC) pentru susținerea procesului didactic, stimularea participării elevilor la activitățile de predare – învățare – evaluare, diversificarea activităților de învățare prin valorificarea proiectelor în curriculumul formal.

Primii pași în eTwinning au fost făcuți în anul 2005, când Comisia Europeană și European Schoolnet [1] au avut această inițiativă cu scopul de a facilita parteneriatele între instituțiile de învățământ preuniversitar din Europa. Primele semnale au fost pozitive, înregistrându-se, în primele luni de program, nu mai puțin de 40.000 de profesori din peste 12.000 de școli europene [2]. Acțiunea și-a devenit astfel potențialul și, cu timpul, platforma eTwinning a devenit un adevărat loc de întâlnire pentru mai mult de 200.000 de cadre didactice și punct de plecare pentru peste 5.000 de proiecte europene.

În România, un rol important în promovarea acțiunii eTwinning îl are Centrul pentru Inovare în Educație Tehne și Institutul de Științe ale Educației, organisme ce promovează activități de învățare și proiecte în rândul a peste 12500 cadre didactice din școlile românești. Platforma eTwinning și-a dovedit importanța pentru strategiile naționale privind calitatea în educație, îmbunătățirea perspectivei pedagogice, legătura cu elemente din curriculum, creșterea interesului și a motivației elevilor, prelungirea învățării în cadru nonformal, oportunități de dezvoltare profesională, etc. [4].

Colaborarea este una dintre caracteristicile principale ale unui proiect eTwinning, proiectele de acest tip presupun muncă în echipă, sprijin reciproc, efort comun pentru rezolvarea unor sarcini, implicând astfel, pe lângă dimensiunea cognitivă a procesului de învățare, și dimensiunile afectivă și socială – acestea stimulând motivația, implicarea și performanța.

Pasul calitativ următor îl reprezintă crearea de proiecte colaborative, în care profesorii și elevii din diferite țări nu doar comunică, ci și învață împreună, de la stadiul de inițiere și planificare a activităților, până la atingerea obiectivelor și evaluare. Colaborarea poate include realizarea unui produs comun bine definit, ales în echipă, care să cuprindă lucrările pe tematica aleasă ale echipelor participante (blog, ghid turistic, revistă, ebook, pagină wiki, dicționar, carte de bucate etc.). O modalitate motivantă de a organiza activitatea este adresarea de probleme, sarcini de lucru, „provocări“ celorlalte echipe, urmate de compararea modului de rezolvare a acestora, sau crearea „în

lanț” a unei povestiri, poezii, cântec etc. Se pot organiza spectacole comune, fie prin intermediul videoconferințelor, fie în realitate, expoziții virtuale sau se pot crea materiale didactice pentru partenerii de vârstă mai mică.

Un nivel superior al colaborării îl constituie lucrul în echipe transnaționale, constituite din elevi din toate țările partenere, pentru realizarea unui produs comun, aceasta fiind o practică eficientă pentru realizarea unei cooperări reale. Modul de lucru și conceperea activităților se diversifică și se aprofundează odată cu acumularea de experiență de către cadrele didactice, dar și de către elevi.

În ultimii ani, am fost interesată de problematica proiectelor europene și am început să cunosc mai bine eTwinning. Accesul permanent la mediul virtual de colaborare, oportunitățile de dezvoltare profesională, prin colaborarea în proiecte internaționale și prin participarea la seminarii internaționale de formare/ schimburi de experiență au făcut ca parcursul meu în eTwinning să fie din ce în ce mai incitant și stimulent. Am încercat să implic în proiectele la care am fost partener și alți profesori din școala mea și, de câte ori am avut ocazia, am prezentat acestora beneficiile programului și modalități de lucru în comunitate.

În anul școlar 2017 – 2018, am desfășurat, cu elevii Școlii Gimnaziale "Grigore Moisil" Ploiești, proiectul e-twinning "Twinsketches: notre monde en scène/s", o continuare a proiectului "Twinlettres: regards critiques sur le monde", derulat în anul școlar anterior și premiat la Conferința Europeană e-Twinning de la Varșovia, din 2018.

Scopul proiectului este încurajarea învățării limbilor străine și dialogul intercultural. Proiect francofon interdisciplinar de scriere și interpretare colaborativă a unor scenete și benzi desenate despre situații din viața de zi cu zi a elevilor, inspirat de piese clasice de teatru francez, "Twinsketches: notre monde en scène/s" a permis adolescenților să-și exprime propria viziune a societății din jurul lor, să-și exercite gândirea critică și să dezvolte o cetățenie activă.

Prezentând tema incluziunii, proiectul a avut ca parteneri școli din România (Școala Gimnazială "Grigore Moisil" Ploiești), Grecia, Italia, Spania, Tunisia și Belgia.

Produsul final este o carte electronică creată de 207 de elevi din 7 școli (colegii și licee) din Belgia, Spania, Grecia și România. În Școala Gimnazială "Grigore Moisil" Ploiești, proiectul s-a desfășurat cu elevii claselor a VI-a, anul 2 de studiu.

Planificarea activităților a vizat cultivarea competențelor secolului 21 la elevi și promovarea valorilor incluziunii printr-o abordare interdisciplinară și interculturală, activități active, interactive și distractive și organizarea în grupuri, urmând principiile pedagogiei diferențiate, fiind concepute în conformitate cu Cadrul european comun de referință pentru limbi și curriculum-ul diferitelor țări pentru limbile străine ale nivelurilor A1 +, -A2, -B1.

Pedagogia proiectului a permis obținerea unor serii de competențe precum: dezvoltarea abilităților de comunicare într-o limbă străină (ascultare, vorbire, citire și scriere), cunoașterea valorilor umanitare ale limbii străine pe care o învață, definirea regulilor genului dramatic și ale

benzilor desenate, dezvoltarea competenței digitale, cultivarea imaginației și a creativității, dobândirea unei conștiințe și a unei exprimări culturale, cultivarea abilităților secolului 21: gândirea critică, comunicarea, creativitatea, promovarea valorilor de bază ale incluziunii și înțelegerea valorilor comune, sensibilizarea cetățenilor de mâine cu privire la cetățenia activă și încurajarea atitudinilor de nediscriminare, stereotipurilor și generalizărilor abstracte, dezvoltarea înțelegerii reciproce între popoare, conștientizarea interculturală și descoperirea celuilalt, cultivarea cooperării, empatiei sociale, responsabilizării, încrederii, respectului, autonomiei.

Proiectul a utilizat toate instrumentele disponibile în spațiul virtual eTwinning, texte, imagine, fotografie, caricaturi și desene, video, înregistrări, scenete, benzi desenate și tot ce înseamnă corespondența astăzi: cărți poștale, scrisori, telefon, internet, Facebook și alte rețele sociale, skype, sms, e-mail, forumuri, bloguri etc. Elevii au creat personaje fictive, comice, care au format duete comice cu personajele create de partenerii din alte țări. Schimbul de scrisori între parteneri, punerea în scenă a benzilor desenate/scenetelor și filmarea sau participarea la un spectacol teatral au fost foarte apreciate de către toți partenerii implicați. Elevii s-au bucurat să citească fragmente și să învețe despre o piesă, să completeze scenele comice ale altor clase. Principalele lor dificultăți au fost nsă exprimarea în limba franceză, deoarece elevii români participanți studiază limba franceză doar de 2 ani și lucrul diferit în clasă.

Elevii au putut prin intermediul limbii franceze și al activităților proiectate, să se manifeste creativ și să împărtășească frânturi din cultura românească.

Acest proiect a participat și la Concursul Național eTwinning, la care am obținut Premiul II, la secțiunea promovarea patrimoniului cultural.

Am încercat să facem din activitățile proiectului adevărate experiențe de învățare, să găsim posibilitatea de a integra cât mai eficient proiectul în activitatea la clasă ținând cont, evident, de integrarea diferitelor discipline predate în activitățile proiectului.

Bibliografie

1. European Schoolnet este un consorțiu format din 30 de ministere ale educației din Europa.
www.eun.org
2. Gilleran, A. Learning with eTwinning. Central Support Service for eTwinning, European Schoolnet. Rue de Trèves 61, B-1040 Brussels Belgium, 2006; disponibil: www.eun.org, published April 2006. www.etwinning.net/en/pub/news/publications.htm
3. Istrate, O. et al. Rolul proiectelor educaționale realizate prin parteneriate școlare internaționale. Raport preliminar eTwinning RO12. București, TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație, p.22.
4. Chestionar utilizat pentru evaluarea eTwinning RO 2012 – [Accesat 17.05.2019] disponibil: www.etwinning.ro/eTw_RO12_chestionar.doc

DIDACTIC TOOLS FOR THE OPTIMIZATION OF TEACHING RETELLING

Alina TURUTA, teacher of English, 2nd didactic degree

Theoretical Lyceum “Nicolae Bălcescu”, s. Ciorescu

Rezumat. *Articolul „Didactic tools for the optimization of teaching retelling” identifică și descrie instrumentele eficiente pentru formarea competențelor de relatare/ povestire a diverselor istorioare. Acest articol denotă importanța formării acestei competențe. Sunt prezentate pe scurt și opinia lingviștilor referitor la acest subiect. Acesta nu este altceva decât „un ghid practic” de conștientizare a importanței utilizării a diferitor instrumente/strategii.*

Cuvinte cheie: *instrumente, creațivitate, povestire, predare, stil.*

Keywords: *tools, creativity, retelling, teaching, style.*

Each day we are on a quest – a quest to build readers. We want our growing learners to know that reading is so much more than simply calling words with lyrical expression. The purpose of reading is to gain meaning and a strategic way to build that meaning is through **retelling**. By its very nature, retelling invites learners to read for deeper meaning, make personal interpretations, and communicate understanding to others. Readers of all ages can boost their comprehension skills through the practice of retelling [6, p.38].

Purposeful retelling goes deeper than the usual question and answer format [4, p.56]. Through retelling, students focus on key details and construct meaning [5, p.88]. They are challenged to read, organize their thoughts, and then put the text into their own words. One way to build the skill of retelling is to remind student to give you five – **characters, setting, beginning, middle, and end** [2, p.67].

Learners must truly engage and attempt to recall as much content as possible. Readers are not limited to the mere checking of a box or a quick answer to a limiting question [1, p.67]. This process allows for a positive interaction between teacher and student as the learner shares a personal interpretation of a text. Retelling is a comprehension strategy, assessment tool, and a social interaction process. Three great reasons to add this tool to your reader’s toolbox [3, p.27].

Teaching retelling is absolutely crucial and a good teacher has to motivate pupils retelling a lot using different tools: [7, p.90].

- **5 Finger Retell**

Jan Richardson (author of *The Next Step Forward in Guided Reading*) recommends this strategy for transitional readers. Each finger represents a different part of the story: character, setting, problem, events, and ending. Students can use this strategy to retell the story orally or in writing. When writing students create a 3 paragraph retelling. Students write about the character, setting, and

problem in the 1st paragraph. The 2nd paragraph summarizes the events from the beginning and middle while the 3rd paragraph describes how the story ends.

- **Finger Puppets**

Finger puppets are a fun way for early readers to retell a story. Students can use the puppets to act out the story. The puppets also act as a scaffold for kinesthetic learners. Students can also use this engaging tool while performing a Readers Theater script!



- **Chatterpix Retelling**

Students are guaranteed to enjoy retelling a story with the **Chatterpix App** by DuckDuckMoose. Students use the app to make any picture or drawing talk. They take a picture and draw a line over the mouth. They record the voiceover. Then add decorations to the image and watch it back. Such an engaging and fun way to retell a story!

- **Reading Path**

A *Reading Path* is effective for kinesthetic learners as they can walk through the story as they retell! You can make your own path, or use this **story path** that incorporates the same components as the 5 finger retell: setting, characters, problem, events, & solution.



- **Retelling Dice Boards**



Roll-a-Retell is a reading comprehension dice game for literacy centers. Students roll a dice and answer a question that corresponds to the number rolled. They can answer the question orally or in a written response. Dice games allow students to respond to the text in a more engaging way! Find out more about the **Roll-a-Retell Literacy Center**.

- **Retelling Bracelet**

You can easily make a retelling bracelet with a pipe cleaner and some beads. Decide how many elements you want students to retell. Then pick a color bead to represent each part. Put them on the pipe cleaner to turn it into a bracelet for students! Some ideas for beads: beginning, middle, end / first, then, next, last / setting, characters, problem, events, ending.

- **Retelling Rope**

A retelling rope is a ribbon with images to help students retell the story. The rope guides students as they retell: setting, characters, beginning, middle, and end. You can use this after a read-aloud or guided reading group.



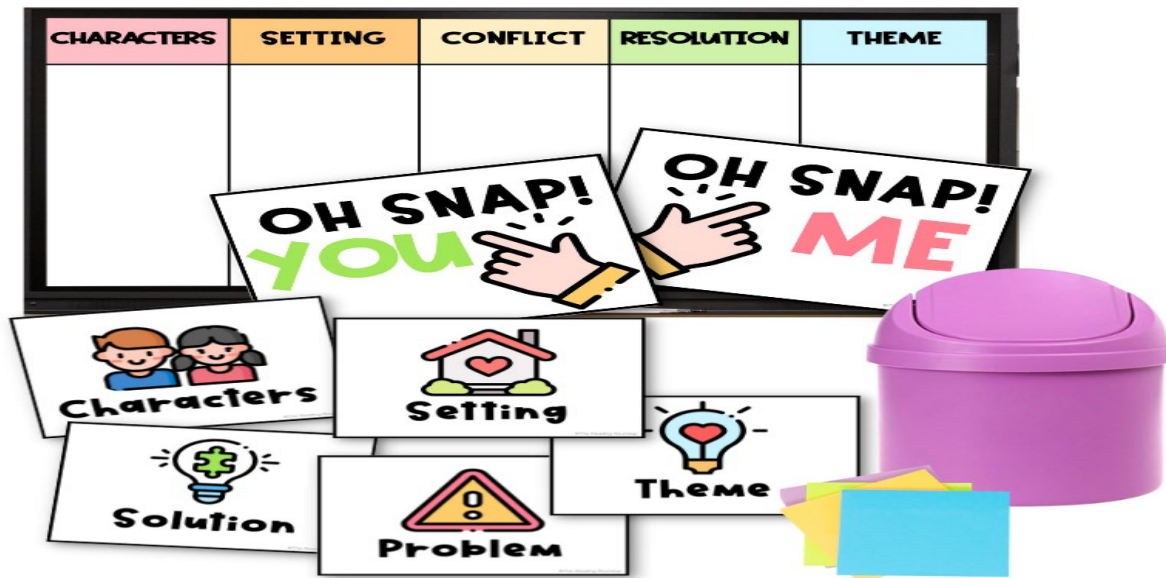
- **Story Map Graphic Organizer**

A Story Map graphic organizer typically includes the same components as the 5 finger retell: setting, characters, problem, events, and solution. Rather than orally telling components, students use this graphic organizer to write the details to retell the story.

- **Story Stones**

Story stones are small rocks with images painted on them. The images may represent various settings or popular characters. **Etsy** has thousands of story stones sets that are already created. You can also **paint-your-own story stones** based on what your students would use the most!

- **Story Elements Game**



This game is a fun way to practice retelling a story. Students must work together to identify the story elements for a story that they've read. It is essentially the same concept as completing a story elements graphic organizer after reading, just in a game format! Find out how to play this **FREE Story Elements Game**.

Conclusion

There are various strategies and tools for teaching retelling. In fact, it may be overwhelming to have so many options available. So how do you decide which ones to use? Begin by taking the individual learning styles of your students into consideration. Some students benefit from verbal retelling, while others perform better with visual supports. Identify which strategies will be the best fit for your students – or introduce multiple tools and allow students to decide for themselves.

Bibliography

1. Robertson, L., Dow, G. A., & Hainzinger, S. L. Story retelling patterns among children with and without hearing loss: Effects of repeated practice and parent-child attunement, 2006.

2. Simpson, M. L. Talk throughs: A strategy for encouraging active learning across the content areas. *Journal of Reading*, 1994.
3. Spencer, T. D., & Slocum, T. A. The effect of narrative intervention on story retelling and personal story generation skills of preschoolers with risk factors and narrative language delays. *Journal of Early Intervention*, 2010.
4. Stadler, M. A. & Cuming, G. The effect of props on story retells in the classroom. *Reading Horizons*, 2010.
5. Joseph, L. M., Konrad, M., & Alber-Morgan, S. Comparison of the effectiveness and efficiency of oral and written retellings and passage review as strategies for comprehending text, 2010;
6. Williams, L. D. *The little old lady who was not afraid of anything*. New York: Harper Collins, 1988.
7. Wixon, K. K. Postreading question-answer interactions and children's learning from text. *Journal of Educational Psychology*, 1983.

EFFECTIVE STRATEGIES OF DEVELOPING PUPILS' SPEECH FLUENCY

Cristina TURUTA, teacher of English, 2nd didactic degree

Theoretical Lyceum "Nicolae Balcescu", s. Ciorescu

Rezumat. *Abilitatea de a vorbi fluent limba engleză este un obiectiv de învățare al EFL. Aplicarea unor strategii efective de învățare este crucială pentru a oferi elevilor suport în procesul de dezvoltare a fluenții vorbirii. Acest articol reflectă cele mai eficiente strategii de dezvoltare a fluenții vorbirii. Sunt prezentate pe scurt și opinia lingviștilor referitor la acest subiect.*

Cuvinte cheie: *strategii efective, vizionarea videourilor, cântece, vorbire, repetarea, scrierea notițelor, aplicații*

Keywords: *effective strategies, watching videos, songs, speaking, repetition, writing outlines, smartphone applications*

English has become a global language connecting people from different nations and countries. Speaking English fluently is a challenge that students encounter in the educational process.

Zyoud defined speaking as an action involving the uses of vocabulary, grammar, and pronunciation. Besides that, speaking has two functions, for transaction and interaction. Speaking transaction function is when the clear meaning from what delivered is needed. On the other hand, interaction function means that the focus of language use is merely on building a relationship [10, p.13].

Zaremba stated that speaking is a communicative instrument requiring speakers to have competence in managing the turn of speaking [8, p.43]. In addition, Zhang said that speakers are considered having speaking fluency when he or she delivers ideas smoothly with no break, is not disturbed to continue speaking when making mistakes, constructs language sentences spontaneously and promotes effective communication [9, p.98]. In this case, English language learners are required to comprehend every English aspect such as the grammar, word stress, and pronunciation. Furthermore, they also need to acquire vocabulary to make it easier to deliver ideas [1, p.134].

In addition, Zhang outlines fluency as the competence to deliver messages and communicate in comfortable and comprehensible ways. Moreover, fluency demonstrates the correct uses of natural hesitations, breaks, and fillers [9, p.97]. However, Buitrago, clarified that fluency is not an absolutely accurate use of the language and no existences of hesitations but it is considered as fluency when audiences can follow the flow of speakers' messages and ideas [3, p.140].

However, speaking fluency is not gifted naturally to certain people but that skill must be obtained through the effort of increasing efficiency and reducing interfering source [5, p.134].

Moreover, Rababa'h highlighted several causes making students difficult to acquire English speaking proficiency. The primary reason is that learners do not have motivations in mastering English along with the improper implementation of curriculum, strategies of teaching and learning situations. In addition, students have a lack of vocabulary mastery resulting in speaking hesitancy [6, p.78]. Nation uttered that verbal communication skill can simply be mastered if students know why they should learn to speak English and have sufficient opportunity to implement or practice their comprehension. Likewise, English speaking skill is best acquired when the target of learning is focused on uttering, comprehending and applying something using the language not to the emphasis of language rules or linguistic aspects [5, p.375].

Effective Strategies in Improving Speaking Fluency

Yang recommended several strategies to improve speaking fluency. The first step is to be relaxed. Because by being relaxed, the speaker will pay attention to small and detail features of the language. The second is to understand speaking contexts [7, p.335]. Speakers have to be familiar with the situation and condition of spoken communication. Besides that, the knowledge of speaking context will be beneficial for speakers to get a prediction of what will be discussed. The fourth is to learn how to use clarification expressions. The clarification fills out the speaking pauses and promotes fluency.

Zyound suggested some other strategies in improving speaking fluency. The first strategy is to have authentic English speaking inputs by listening to the English radio and watching movies. The second is to learn to speak through recordings and cassette tapes from the library. The third is to speak alone by imagining as if in self-introduction, to have a disagreement with others, to be in an interview session or to ask for information. The fourth is to create a group of friends speaking English regularly. The fifth is to read loudly and ask someone to check on the pronunciation. Besides that, speakers also can have the pronunciation recorded then being analyzed [10, p.14].

Moreover, Bahrani believed that English speaking fluency can be improved by implementing some strategies. The first is to think aloud. It is the activity when speakers verbalize what they think into expression. For example, "that question is difficult". The second is to fill the stillness. The uses of speaking fillers (You know, um, and so on) can be useful to fill the pauses or hesitation. The third is to ask for clarification by using expressions like "Are you asking me? What do you mean by that?" And etc. the fourth is to use contractions. It is more natural if speakers use the contractions like "don't, aren't, isn't, etc." [2, p.79]. The most effective strategies are:

Watching English video

An effective strategy is watching videos such as English online or offline movies, talks, and video logs. Besides that, the pupils also enjoy watching English news and other short videos.

Bahrani underlined that “After watching the videos, we draw some conclusions. After it we must repeat the conclusion using our own words” [2, p.99]. The advantages of watching movies are that it is interesting for pupils and improve their English pronunciation. The purpose of watching English news is to learn scientific, formal vocabulary and speaking contexts. Besides that, the benefit of watching the videos is to get authentic learning materials. Furthermore, watching the news positively contributes to the additional insight on how to arrange the speaking content into grammatically acceptable.

Listening to English Songs

The strategy of listening to English songs applied through the smartphone application, Joox. The application involves a variety of songs from the oldest to the latest. Besides directly listening to English songs, the application users can also get the songs’ lyrics. As a result, users can listen to authentic English audios and also learn from the written versions of the songs. Zaremba was sure that each pupil can improve his English speaking fluency by regularly using the music application and can develop his understanding of the conversation. Listening to music stimulate him to understand the conversation [8, p.123].

Practicing speaking English with Partners

The strategy is mostly applied when the students are in an English language environment such as in the classroom, canteens and other public places.

Yang believes that using the sentences to their friends provides feedbacks. However, he admits that it would no use and functions of the language inputs from listening if they were not applied in real life [7, p.120]. He also realizes that the pupils remember the word more easily by applying them directly. That is because the languages work as communication tools. He utters that “The more frequent you practice with your friends the more you receive feedback. If you only listen to audios but don’t apply them, it isn’t advantageous. The communication with friends makes it easier to remember” [7, p.124].

Repetition

The strategy of repetition is carried out by finding out new English vocabulary, looking up the meanings, creating sentences and repeating them correctly. When we find new English words and expressions, we have to repeat them frequently.

The strategy helps pupils to change the speaking incorrectness into completely correct and acceptable language uses. Similarly, Zyound thought that repetition strategy is effective in boosting his English speaking fluency [10, p.98]. He said that the best learning method is through repeating. Moreover, it is no exception in implementing the strategy in improving English speaking fluency. He said “The best strategy to learn I consider is repetition. This strategy is very good to gain fluency in

speaking” It is good to repeat the sentences or expressions in front of the mirror [10, p.123]. He further clarified that repeating the language expressions in front of the mirror also help pupils to maintain their self-confidence.

Writing Outlines

The strategy of writing outlines is very effective. The pupils must write outlines as their preparation before their speaking presentation. Before speaking in general settings or in public, they can prepare what will be delivered by making outlines. The strategy of making outlines before speaking guides pupils to speak in public and leads them to deliver ideas [4, p.78]. The speaking situations without outlines force them to think unexpectedly that result in the use of new unfamiliar vocabulary. Consequently, the audiences will hardly understand that they don’t have ideas to say [4, p.95].

Using Smartphone Applications

The strategy is to download a smartphone app to have a direct call from people speaking English. The pupils download the Walkie Talkie application and call people from all around the world to have an English conversation. They are free to discuss whatever they would prefer. The pupils have a conversation with foreigners using English through the application. They can talk to people from the UK, India and many more. They simply look at someone’s profile to know who he/she is or where he/she came from.

Based on the article, we can conclude that:

These effective strategies improve the pupils’ speaking fluency.

These strategies have many advantages. First, the implementation of watching movies, listening to songs and using smartphone applications provide them the authentic language inputs and the comprehension of English in many contexts. Second, the application of creating mind maps and writing outlines lead them to deliver points in order and avoid losing ideas during the presentation. Third, the strategy of repetition and speaking English to the partners help them revise their previous language mistakes and make them better arrange and pronounce.

The use of these strategies makes the class more active and alive. They could attract the students’ curiosity in the process of speaking.

References

1. Amiruddin. Researching students’ oral performance: What’s wrong with their use of grammar, vocabulary and pronunciation? Englisia, 2018.
2. Bahrani, T. Speaking fluency: Technology in the EFL context or social interaction in the ESL context? Studies in Literature and Language, 2011.

3. Buitrago, G. B., Collaborative and self-directed learning strategies to promote fluent EFL speakers. *English Language Teaching*, 2017.
4. Kumaravadivelu, B. *Beyond methods*. London, England: Yale University Press, 2003.
5. Nation, I. S. P. *Improving speaking fluency*, System, 1989.
6. Rabab'ah, G. Communication problems facing Arab learners of English. *Journal of Language and Learning*, 2005.
7. Yang, Z. Strategies for improving spoken English for learners. *International Conference on Education, Language, Art, and Intercultural Communication*, 2014.
8. Zaremba. *Speaking professionally*. Canada: Thomson South-Western, 2006.
9. Zhang, S. The role of input, interaction, and output in the development of oral fluency. *English Language Teaching*, 2009.
10. Zyoud, M. Theoretical perspective on how to develop speaking skills among university students. *International Multi-disciplinary Journal*, 2016.

LE RÔLE DES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES ET DES PROVERBES DANS L'ACQUISITION DE LA COMPÉTENCE CULTURELLE

Elena TRIPAC, profesor de limba franceză

Rezumat. *Dans l'enseignement de toute langue étrangère, la connaissance approfondie de sa culture s'avère une question indéniable, ainsi, parmi les aspects culturels auxquels l'apprenant doit accorder une importance toute particulière figure la maîtrise des expressions et des proverbes de la langue étrangère, ce qui l'aidera à communiquer sans heurter aux obstacles. Les proverbes-porteurs de la sagesse populaire, ont une existence multimillénaire, synthétisant le vécu des peuples, des communautés ethniques ou des différents groupes sociaux et ceux-ci transmettent, de génération en génération, des faits de culture et d'éthique traditionnelles, définissant les traits généraux du peuple et son histoire.*

Bien connaître une langue étrangère signifie se familiariser avec ses diverses manifestations linguistiques, aussi cela est un moyen de socialisation à travers lequel nous interagissons, entrons dans différents environnements sociaux et culturels, connaissons le patrimoine culturel de la langue cible, le mode de vie etc.

Cuvinte-cheie: *expressions idiomatiques, proverbes, compétence culturelle, langage, valeurs, culture..*

Introduction

Dans l'enseignement/apprentissage de toute langue étrangère, la connaissance approfondie de sa culture s'avère une question indéniable. L'apprenant entre, dès le début de son apprentissage, dans un autre univers dont les valeurs sont en général différentes avec celles de sa propre culture. Pour pouvoir communiquer dans cette langue, il doit adopter les attitudes adéquates selon la nouvelle culture. Dans ce cadre, on pourrait à juste titre évoquer, entre autres, les mimiques du visage, les mouvements du corps, les stratégies du discours, etc. Parmi les aspects culturels auxquels l'apprenant doit accorder une importance toute particulière figure la maîtrise des expressions et des proverbes de la langue étrangère, ce qui l'aidera à communiquer sans heurter aux obstacles.

Les proverbes, porteurs de la sagesse populaire, des us et coutumes, des croyances, de l'histoire, sont, de notre point de vue, un moyen efficace d'acquisition de connaissances sur certains aspects d'un peuple donné.

Universellement, les proverbes ont une existence multimillénaire, synthétisant le vécu des peuples, des communautés ethniques ou des groupes sociaux dans un grand nombre de formules verbales stéréotypées, avec une structure bien définie et un comportement communicatif spécifique.

Le proverbe a, dans la langue d'un peuple, une double existence: d'une part, c'est une unité active de la langue, au service de la communication, et d'autre part, une unité passive, élément constitutif du thésaurus parémiologique. En tant qu'unité active, le proverbe est un produit et un bien du langage, un moyen de celui-ci.

Selon Pavel Ruxăndoiu, le proverbe est une formule concise, avec une organisation linguistique relativement stable, répartie dans différents contextes, qui exprime, concentrée, une vérité ou une

opinion générale [5].

Vu sous l'angle de son état passif, le proverbe est un élément du fond parémiologique comme le mot est un élément du fond lexical. Comme le fonds lexical, le fonds parémiologique d'une langue comprend un fonds principal d'unités parémiologiques qui comprend les proverbes les plus demandés dans la langue, avec un large éventail, et un fonds secondaire, comprenant des unités rarement utilisées ou déjà hors d'usage courant.

Danilov I. mentionne que les proverbes sont des unités passives et transmettent, de génération en génération, des faits de culture et d'éthique traditionnelles, définissant les traits généraux du peuple et son histoire. En tant qu'unité active, le proverbe représente un stéréotype verbal ayant un certain rôle dans la communication. L'opposition des deux états du proverbe (actif et passif) se réduit à la différence entre le fonctionnement du proverbe dans la parole et son état de recueil, de dictionnaire.

Du point de vue de sa genèse, le proverbe est le résultat de tout un processus de généralisation de l'expérience individuelle ou collective, apparue dans différentes régions et à différentes époques, mais qui a évolué selon les mêmes lois, jusqu'à la forme sous laquelle elles est venu à nous. La situation du proverbe était et reste flottante dans la théorie générale du langage, en ce sens qu'il était tantôt revendiqué par le folklore, tantôt par la phraséologie ou les deux, ou répudié par eux. Ces derniers temps, on a tendance à remettre le proverbe dans ses droits, dans un domaine qui lui est exclusivement dédié, qui serait la parémiologie. Les unités parémiologiques se distinguent à la fois par leur fréquence dans le langage et par la charge émotionnelle-subjective qu'elles donnent à la communication.

La langue nous individualise en tant que peuple, à travers elle nous communiquons, échangeons des informations, transmettons nos pensées, mais avec elle nous préservons et transmettons des fragments de culture, des valeurs, une vision du monde qui nous influence. Tout au long de la vie, dit Geert Hofstede, nous, les êtres humains, apprenons un schéma de pensée, de sentiment et d'action, appelé par l'auteur un programme mental, que nous acquérons de l'environnement social dont nous venons et qui influence notre comportement. L'auteur appelle ce logiciel mental «culture». La langue que nous apprenons à parler n'est pas seulement un mécanisme par lequel nous prononçons des mots et transmettons des pensées ou des sentiments, mais en même temps nous donne un modèle qui guide notre activité mentale, avec lequel nous acquérons une vision particulière du monde qui guide et cela détermine notre comportement.

Connaître une langue étrangère n'est pas seulement une autre forme de communication, mais aussi un moyen de socialisation à travers lequel nous interagissons, entrons dans différents environnements sociaux et culturels, connaissons le patrimoine culturel de la langue cible, le mode de vie, les coutumes, les traditions, la manière de se comporter et de se manifester dans des situations distinctes imposées par des besoins sociaux [6].

Bien connaître une langue étrangère signifie se familiariser avec ses diverses manifestations linguistiques, et les parémies, en tant qu'expressions synthés des habitudes, de la sagesse et de la mentalité d'un peuple d'une certaine époque historique, représentent une composante culturelle digne d'attention.

Depuis longtemps, les ethnologues et les anthropologues reconnaissent l'interrelation de la langue et de la culture, désormais considérée comme un point d'ancrage de l'enseignement de toute langue vivante. En partant de ce point de vue, les enseignants du français langue étrangère sont unanimes pour dire que l'apprentissage d'une langue étrangère amène l'apprenant à s'infiltrer, dès les cours élémentaires, non seulement dans son espace linguistique, mais aussi dans son territoire culturel qui semble, en général, si immense à découvrir. Et de nos jours, vu l'épanouissement de la didactique des langues étrangères aux quatre coins du monde, on s'accorde à reconnaître aux cultures une place prépondérante dans ce domaine [1].

Certes, ceux qui apprennent le français en France ou dans un pays francophone entendent tous les jours des mots et des locutions dont ils peuvent saisir ou deviner le sens par le contexte. De même, ils observent le fonctionnement du français et le comparent à leur langue maternelle ou à celles déjà apprises.

Alors, dans un milieu endolingue, c'est en aiguisant, entre autres, son écoute que l'apprenant enrichit ses bagages linguistiques et culturels.

On s'accorde à souligner que le français est une langue très riche en expressions et locutions de tout ordre littéraire, courant ou familier, ainsi qu'en proverbes qui sont, à l'instar de ceux de toutes les langues vivantes, figés, traditionnels et souvent caractéristiques de telle ou telle couche de la société [2]. Quel que soit le registre de langue ou le niveau culturel du milieu où l'on communique, les Français utilisent plus ou moins cette forme de langage pour donner une couleur toute particulière à leur discours ou à leurs textes que les énoncés régulièrement produits n'ont pas. De même, les textes authentiques, littéraires ou autres, sont truffés d'expressions et de locutions.

Force est de constater que les expressions et les proverbes véhiculent certains éléments qui ne peuvent être exprimés directement, en produisant des effets bizarres. Certes, il existe maintes et maintes expressions dont le sens est issu d'une image très claire en apparence, et où les mots ont gardé leur valeur banale, quand même il faut les décrypter comme «se ressembler comme deux gouttes d'eau: se ressembler beaucoup», «verser des larmes de crocodiles: verser des larmes hypocrites pour émouvoir et tromper», «avoir la chair de poule: avoir peur ou avoir froid», «être comme un poisson dans l'eau: être très confortable», «s'occuper de ses oignons: s'occuper de ses affaires», «se vendre comme des petits pains chauds: se vendre facilement», «avoir la langue bien pendue: être bavard», «connaître sur le bout des doigts: connaître parfaitement quelque chose», «jeter un œil/jeter un coup d'œil: regarder rapidement», «quand les poules auront des dents: jamais», «avoir

le cœur dur/avoir un cœur de pierre: être insensible aux problèmes des autres», «après la pluie, le beau temps: le bonheur revient après avoir vécu un malheur», «autres temps, autres moeurs», «battre le fer il faut-Tandis qu'il est bien chaud», «bon fruit vient de bonne semence» etc.

En fait, quelle que soit leur apparence, les expressions et les proverbes reflètent la mentalité d'une nation et plus précisément ils font partie de son patrimoine culturel, comme l'a qualifié, à juste titre, A. Rey, l'un des auteurs du Dictionnaire des Expressions et des Locutions dans son introduction à cet ouvrage de «sagesse de la nation». Et d'ajouter: «On y trouve des coutumes et des attitudes du passé, du droit, de la féodalité, de l'Eglise, de la chasse et des jeux, de la guerre et de l'agriculture, de la musique et des techniques, en un curieux conservatoire partiel de la civilisation, depuis le Moyen Age jusqu'à nos jours, sauvegardant des réalités archaïques qui, grâce aux locutions vivent encore ...» [4].

Conclusion

L'enseignement/apprentissage des expressions et des proverbes dans les classes des langues étrangères s'avère primordial voire vital pour initier les apprenants, dès le début, à cet aspect linguistique et culturel de la langue cible. La mise au point de cette démarche fort importante et intéressante fournit l'un des outils indispensables à la communication orale et écrite aux apprenants et leur permet d'éviter l'incompréhension et les malentendus dans les quatre axes fondamentaux de la didactique des langues étrangères à savoir: la compréhension orale et écrite (écouter et lire), l'expression orale et écrite (parler, écrire).

Et comme ce domaine de la langue reflète, pour une majeure partie, la culture des natifs, il est donc nécessaire que l'apprenant s'y lance dès les premières séances de son parcours et ce, bien évidemment, avec des initiatives de ses enseignants qui doivent insérer cet aspect bivalent (linguistique et culturel) dans leur programme didactique.

Références bibliographiques

1. Camilleri, C. Anthropologie Culturelle Et Éducation. Unesco, Lausanne: Delachaux Et Niestlé. Paris, 1985.
2. Guirand, P. Que Sais-Je? Les Locutions Françaises. Paris: Puf, 1973.
3. Ladmiral, J. R. Et Al. La Communication Interculturelle. Paris: Armand Colin. 1989.
4. Rey, A. et al. Dictionnaire Des Expressions Et Locutions. Paris: Robert. 1988.
5. Ruxăndoiu, P. Aspectul metaforic al proverbelor în Studii de poetică și stilistică. București: Editura pentru Literatură, 1966.
6. Zarate, G. Enseigner Une Culture Étrangère. Paris: Hachette, 1986.

LE PROVERBE – OUTIL DIDACTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE

Vera ZDRAGUȘ, asistent universitar, UST

Rezumat. *Articolul reliefează importanța utilizării proverbului în procesul de predare/învățare a limbii franceze. În articol se analizează diferite abordări ale conceptului de „ proverb” și elementele lui. Sunt propuse activități practice care vor contribui la dezvoltarea competențelor lingvistice, discursive și socio-culturale.*

Cuvinte cheie: *proverbe, langue étrangère, compétence communicative, outil didactique*

L'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère n'a pas encore tout puisé. Pour acquérir une langue, il va falloir, désormais, cibler aussi sa culture. **La culture orale d'un peuple se découvre entièrement dans sa langue. L'une des formes privilégiées de la tradition orale qui jouit d'une large notoriété reste sans conteste, le proverbe.** Le proverbe est l'expression d'une langue et d'une culture. On pourrait l'appeler l'étiquette d'une culture donnée. Il existe dans toutes les langues et dans toutes les cultures. Le proverbe fait partie du notre quotidien, son usage est très particulier surtout dans les situations où l'on demande ou donne un conseil, une orientation ou éveiller la conscience de quelqu'un sur certains faits. Il fait partie intégrante de l'acte de communication. L'objectif premier de l'enseignement / apprentissage d'un langue étrangère est d'outiller l'apprenant avec une compétence communicative lui permettant d'entrer en contact avec les autres.

Qu'est-ce qu'un proverbe?

Le proverbe est «difficile à cerner» d'éminents spécialistes ont soutenu qu'il s'agissait de notion indéfinissable, du fait de sa complexité. Le dictionnaire Larousse de la langue française définit le proverbe comme „*n.m (lat) Proverbium:- court énoncé exprimant un conseil populaire, une vérité de bon sens ou d'expérience et qui est devenu d'usage commun*” [6].

Selon M. Maloux, „*Le proverbe désigne une vérité morale ou de fait exprimé en peu de mots, un conseil à suivre ou un avis de conduite à tenir, une constatation se réfère au passé ou à l'histoire*” [1].

A partir de ces définitions, on peut déterminer le sens d'un proverbe, en effet cette notion qui a la particularité d'être brève et partagée par une communauté donnée, possède une dimension culturelle forte, elle reflète les croyances, les coutumes ainsi que les différents usages traditionnels de la langue par les ancêtres.

Le terme *proverbe* est un terme générique couvrant des concepts différents tels que:*la maxime, l'adage, l'aphorisme, dicton, sentence.* Quelques éléments permettent de les différencier, bien que la frontière séparant les uns des autres ne soit pas véritablement tranchée.

✓ Le dicton constate plutôt un fait exemple: «Noël au balcon, Pâques aux tisons».

- ✓ L'aphorisme résume une théorie, tire une conclusion de faits observés «Chat échaud craint l'eau froide», «La critique est aisée et l'art est difficile», «Tel père, tel fils».
- ✓ L'adage exprime plutôt un conseil juridique ou pratique: «Qui veut voyager loin ménage sa monture».
- ✓ La maxime édicte une règle de conduite: „Il vaut mieux se faire agréer que de se faire valoir”.
- La sentence émet un jugement moral, souvent de manière dogmatique : „Qui ne sait pas rendre un service n'a pas le droit d'en demander”, „N'accuse pas le puits d'être profond, si tu prends une corde trop courte”.

Cette énumération nous permet de déduire qu'il y a une stricte relation entre le proverbe et les concepts cités. Un proverbe est une expression figée par le temps, une pensée gelée dans une formulation brève: leçon tirée de l'expérience, conseil de vie suivre. Il est conçu pour être facilement saisi, répété et retenu. Il tient généralement en un énoncé, en une phrase. Il a souvent un rythme en deux temps, dans une sorte de symétrie ou de balancement entre deux pôles. Lorsqu'un proverbe est utilisé dans la communication, il peut atteindre un certain effet esthétique. L'utilisation des proverbes, dictons, sentences et maximes est une bonne méthode pour enseigner une langue étrangère aux élèves et aux étudiants par une manière non tout à fait traditionnelle, mais menant aux réflexions et à la propre créativité. Connaître les proverbes et savoir les utiliser permet selon González-Rey „d'assurer une fluidité verbale chez un locuteur non natif, Donc, il n'aura pas à chercher ses mots, à réfléchir sur la manière la plus correcte de les combiner afin d'exprimer correctement ses idées et d'être compris par son interlocuteur, fait qui mène parfois à construire des phrases complexes dont il n'est jamais sûr de leur justesse. Donc, le recours aux proverbes permet une économie cognitive et linguistique considérable” [3, p.16].

Les nouvelles approches et méthodes de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères insistent sur la dimension communicative. L'apprenant doit acquérir une autonomie qui lui permet d'agir et de réagir dans des situations réelles et significatives de la vie courante. Alors que ceci ne peut se réaliser que par la maîtrise, des expressions imagées, et des proverbes et maximes qui rapprochent le non-natif du natif.

De ce fait, les proverbes sont envisagés par le CECR comme des expressions qui *renforcent des attitudes courantes*”, il nous donne l'exemple suivant : *Un „tiens” vaut mieux que deux” Tu l'auras*”. La notion d' „attitudes courantes” avancé par le CECR désigne bien entendu les attitudes employées par les natifs lorsqu'ils se servent de leur propre langue [1, p.87].

L'enseignement-apprentissage du proverbe a donc une grande importance du fait que sa maîtrise assure une communication réussie. Le proverbe peut être envisagé pour développer des compétences linguistiques, discursives et socioculturelles. Il est possible d'adapter la plupart

d'activités se rapportant au proverbe presque à tous les niveaux. L'exploitation du proverbe aide à la fixation de formes lexicales et grammaticales

a)-Pour exercer la conjugaison des verbes par des infinitifs:

le présent – des verbes pas très fréquents

«Le sourire que tu envoies revient vers toi.» (Le verbe revenir, conjuguez-le. Nommez d'autres verbes qui se conjuguent selon le modèle *revenir*? (parvenir, souvenir, devenir, intervenir, prévenir).

le passé – pour commencer d'expliquer une nouvelle forme grammaticale «Vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué.»

Comment vous le comprenez? Vous savez déjà expliquer le passé par le passé composé. Je vais vous expliquer maintenant quand vous n'avez pas besoin de l'utiliser. Il s'agit de l'infinitif passé.

b) Pour exercer des structures avec:-Qui

- Qui cherche, trouve.

- Qui épargne, gagne

- Qui s'excuse s'accuse.

c) Pour l'apprentissage du vocabulaire du corps humain et les noms au singulier qui se distinguent de la forme au pluriel:

– Œil pour œil, dent pour dent.

La curiosité de ces mots est la différence de la forme du singulier et du pluriel.

Pour la créativité, les proverbes sont un bon moyen pour exprimer sa fantaisie, son imagination. On peut simuler des conversations ou utiliser la pantomime:

- **Une hirondelle ne fait pas le printemps.**

- On ne fait pas d'omelettes sans cesser d'œufs.

- Qui vole un œuf vole un bœuf.

Cette approche est avantageuse à l'apprentissage car elle contribue aussi bien à l'assimilation qu'à la mémorisation chez l'apprenant.

Outre la compétence linguistique, l'exploitation du proverbe permet également d'aborder le discours argumentatif dans une situation de communication. Le proverbe peut servir à remplir excellemment une fonction argumentative.

Ex.- „Si tu es mal accompagné, tu ne passeras pas une bonne soirée. Alors vas - y seul, car, comme on dit, *il vaut mieux être seul que mal accompagné*”.

- „tu n'as pas les résultats de ton examen, alors ne dis pas que c'est du tout cuit, car comme on dit, *il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué.*”

D'autres activités qu'on pourrait pratiquer à la leçon sont:

1. Trouvez dans la 2ème colonne l'explication pour chaque proverbe de la première colonne:

- | | |
|---|---|
| a. L'habit ne fait pas le moine. | 1. Ceux qui ont une meilleure situation peuvent impunément user des autres. |
| b. La raison du plus fort est toujours la meilleure | 2. Généralement on se comporte bien, mais une certaine situation peut vous tenter. |
| c. L'argent n'a pas d'odeur. | 3. Les apparences sont quelque fois trompeuses. Il ne faut pas juger les gens sur l'extérieur |
| d. Tel père tel fils. | 4. Le plus souvent, les enfants imitent leurs parents. |
| e. L'occasion fait le larron. | 5. La moralité d'une chose est moins importante que la possibilité d'en tirer profit. |
| | 6. Avec du courage, on peut tout vaincre. |

2. Joignez la première partie du proverbe à la deuxième partie:

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------|
| a. Tant va la cruche à l'eau... | 1. n'est pas mortelle. |
| b. À vieille mule... | 2. pendant qu'il est chaud. |
| c. Il faut battre le fer... | 3. et la caravane passe. |
| d. Les chiens aboient... | 4. frein doré. |
| e. Plaie d'argent... | 5. qu'enfin elle se casse. |

3. Associez les proverbes avec les concepts donnés:

a. *Richesse* b. *Amitié* c. *Honnêteté*

1. L'argent n'a pas d'odeur.....
2. La fortune vient en dormant.....
3. Les bons comptes font les bons amis.....
4. Mieux vaut amitié que richesse.....
5. Bonne renommée ne vaut qu'une ceinture dorée.....
6. Bien mal acquis ne profite jamais.....

En conclusion nous pouvons affirmer que l'enseignement des proverbes est un type d'activité attractive et amusante qui peut être utilisée pendant les cours à n'importe quel sujet: le vocabulaire, la grammaire ou seulement un divertissement pour la fin du cours. **Il constitue un outil didactique et culturel inestimable** et pourrait être proposé comme un support efficace qui consiste à aider les apprenants à s'ouvrir sur l'autre avec une attitude de tolérance. Les proverbes sont des instruments dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, car ils permettent aux apprenants de disposer un répertoire pour rafraîchir leur mémoire, apprendre de nouveaux énoncés et développer leurs compétences linguistiques, communicatives et socio-culturelles.

Bibliographie

1. Conseil De L'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues: Paris: Conseil de l'Europe, les éd. Didier, 2001, p.87.
2. González, R. I. La didactique du français idiomatique, Belgique: éd. E.M.E & InterCommunications, coll. Discours et Méthodes. 2007.
3. González, R. I. Les expressions figées en didactique des langues étrangères, Belgique: éd E.M.E & InterCommunications, coll. Proximités – Didactique, 2007.
4. Michaux, C. Proverbes et structures stéréotypées. *Langue Française*, nr. 123,2.1999. pp.85-104.
5. Maloux M, Dictionnaire des proverbes sentences et maximes, Larousse/VUEF, 2001, (introduction VI).
6. Dictionnaire, Larousse de la langue française lexis. Edition Larousse, 2008.
7. Robert, J.-P. Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris: Ophrys, 2ème édition, 2008.
8. Robert, A. Dictionnaire de proverbes et dictons. Paris, 1984, p.9.