MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII

AL REPUBLICII MOLDOVA

UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL

MATERIALELE CONFERINȚEI REPUBLICANE A CADRELOR DIDACTICE

1-2 MARTIE 2019

VOLUMUL III

DIDACTICA ŞTIINȚELOR FILOLOGICE

CHIȘINĂU 2019

CZU: [37.016+81/82.09]:378.4(478-25)=00
M 47

Comitetul științific:
Eduard COROPCEANU, preşedinte, profesor universitar interimar, doctor, rector UST
Angela CUTASEVICI, Secretar de Stat, MECC
Valentin CRUDU, doctor, şef Direcţie Învăţământ General, MECC
Lilia POGOLȘA, profesor universitar, doctor habilitat, director IȘE
Nicolae CHICUȘ, profesor universitar, doctor, rector UPS „Ion Creangă”
Mitrofan CIOBAN, academician, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Norbert PICULA, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea din Krakow, Polonia
Laurențiu ȘOITU, profesor universitar, doctor, Universitatea A.I. Cuza din Iași, România
Valeriu BORDAN, conferenţiar universitar, doctor, prorector UST
Lora MOȘANU-ȘUPAC, conferenţiar universitar, doctor, prorector UST
Angela GLOBA, conferenţiar universitar, doctor, prorector UST
Ilie LUPU, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Nicolae SILISTRARU, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Liubomir CHIRIAC, profesor universitar, doctor habilitat, UST

Comitetul organizatoric:
Andrei BRAICOV, **preşedinte**, conferenţiar universitar, doctor, decan UST
Nicolae ALUCHI, conferenţiar universitar, doctor, decan UST
Ion MIRONOV, conferenţiar universitar, doctor, decan UST
Olga GHERLOVAN, conferențiar universitar doctor, decan UST
Galina CHIRICĂ, conferențiar universitar, doctor, decan UST
Larisa SALI, conferențiar universitar, doctor, UST
Maria PAVEL, conferențiar universitar, doctor, UST
Dorin PAVEL, conferențiar universitar, doctor, UST
Ala GASNAȘ, lector 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
Anatol IONAȘ, conferențiar universitar, doctor, UST
Valentina BOTNARI, conferențiar universitar, doctor, UST
Valentina MÎSLIȚCHI, conferențiar universitar, doctor, UST
Silvia GOLUBIȚCHI, conferențiar universitar, doctor, UST
Nadejda OVCERENCO, conferențiar universitar, doctor, UST
Elena RUSU, conferențiar universitar, doctor, UST
Tatiana CIORBA-LAȘCU, lector universitar, UST
Vera ZDRAGUȘ, lector universitar, UST

Recomandat pentru publicare de către Senatul UST

RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL MATERIALELOR PUBLICATE LE REVINE ÎN EXCLUSIVITATE AUTORILOR

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice, 1-2 martie 2019: [în 5 vol.] / Universitatea de Stat din Tiraspol; com. şt.: Eduard Coropceanu (preşedinte) [et al.]; com. org.: Andrei Braicov (preşedinte) [et al.]. - Chişinău: S. n., 2019 (Tipografia UST) - . - ISBN 978-9975-76-266-3.

Vol. 3: Didactica ştiinţelor filologice. - 2019. - 401 p.: fig., tab. - Texte: lb. rom., engl., fr., alte lb. străine. – Referinţe bibliogr. la sfârşitul art. – 100 ex. – ISBN 978-9975-76-270-0.

[37.016+81/82.09]:378.4(478-25)=00
M 47

Copyright © Tiraspol State University, 2019

CUPRINS

SECȚIA 7. Didactica limbii și literaturii române 6

Angheliuc Doina, Străjescu Natalia. Strategii didactice utilizate în predarea dramei *Păsările tinereţii noastre* de Ion Druţă 7
Antip Crina Ramona. Învăţământul tradiţional vs învăţământul modern. Viziuni conceptuale 11
Botnari Liliana. Actualitatea operei poetice a lui B. P. Hasdeu.....14
Burlacu Tatiana. Cromatica eminesciană (abordare didactică în baza poeziei „Floare albastră”) 18
Calestru Angela. Modalităţi de soluţionare a conflictelor în cadrul comunicării didactice.....22
Certan Ala. Unitatea frazematică din perspectiva didactică: tehnici, procedee şi metode de abordare 29
Cimpoacă Ana. Lectura – modalitate de formare a inteligenţei 36
Crăciun Alexandra. Dezvoltarea creativităţii în procesul studierii liricii filosofice la lecţiile de limbă şi literatură română 41
Cristei Tamara. Imperativul implementării unor modele postmoderne ale educaţiei literar-artistice în paradigma instructivă din Republica Moldova 48
Curechi Valentina. Dezbaterea – o strategie de dezvoltare a gândirii critice 57
Dănăilă-Moisă Mihaela. Demersuri metodologice privind dezvoltarea limbajului literar-artistic al elevilor 60
Filip Galina. Genosanaliza - o perspectivă de explorare a textului literar.....63
Galiț Angela. Pleonasmul și tautologia din perspectivă didactică 70
Iovu Elisaveta. Imagologia literară – o disciplină nouă în cadrul ştiinţelor umanistice.....75
Leancă Mariana. Dezvoltarea competenţei de comunicare în cadrul *Atelierului de discuţie*.....81
Lebediuc Adela. Strategii didactice de predare a operei lui *Ion Luca Caragiale* în şcoală 86
Lungu Angela. Strategii de dezvoltare a competenţei de lectură 91
Lupu Doina. Modalitatea de implementare a strategiei la lecţiile-atelier.....100
Melnic Natalia. Analize curriculare cu privire la predarea conversiunii(ciclul gimnazial în Republica Moldova şi România).....104
Popa Nadejda. Implicarea cadrului didactic în creşterea performanţei elevilor la limba şi literatura română.....110
Pozneac Silviana, Botnari Liliana. Elementul cromatic în opera bacoviană.....114
Rotari Natalia. Predarea *variantelor literare* în şcoala naţională 118
Serdeşniuc Cristian. Rememorarea copilăriei în poezia lui Grigore Vieru 124
Stratan Natalia. Recomandări cu privire la predarea aspectelor terminologice în ciclul liceal 128
Străjescu Natalia. Incursiuni metodice în predarea poemului *Noapte de decemvrie* de Al. Macedonski 137

Taburceanu Polina. Imaginea adolescentului în romanul *De veghe în lanul de secară* de J.D. Salinger şi în *Romanul adolescentului miop* de Mircea Eliade 142
Vivdici Ana. Didactica limbii şi literaturii române din perspectiva alfabetizării funcţionale 148

SECȚIA 8. Didactica limbii și literaturii ruse 157

Арикова-Бодлева Татьяна. Изучение окказионализмов как особого вида неологизмов в лицейском цикле 158
Бабюк Александра. К вопросу об интегрированных уроках русского языка и литературы при изучении активных синтаксических процессов в лицейском звене 165
Балан Ольга. Ообенности преподавания парцеллированных конструкций на интегрированных занятиях по русскому языку и литературе (на материале художественных произведений серебряного века) 168
Варзарь Елена. Проблемы изучения речевых актов в практике школьного и вузовского преподавания 176
Гайбу Светлана. Чтение как основное средство формирования ученика – эмпата на уроках русской литературы в 12 классе 182
Герлован Ольга, Шаршов Татьяна. Школьная олимпиада по русскому языку и литературе: принципы, форма и содержание 188
Горшкова Марина. Развитие письменной речи студентов при обучении РКИ на основе диктантов 196
Гуня Рина. Исследовательская деятельность учащихся во внеклассной работе 200
Иванова Екатерина. Технология познавательной активности учащихся на уроках русского языка 206
Кимаковская Ирина. Развитие и повышение мотивации к обучению на уроках русского языка 212
Ковтун Елена. Организация дифференцированного обучения на уроках русского языка 218
Огинская Виолетта. Жанр антиутопии в системе литературного образования (к постановке вопроса) 225
Парахонько Людмила. Изучение тавтологии и плеоназма в практике школьного преподавания 232
Прокопий Люба. Некоторые аспекты изучения фразеологических сочетаний в школе 238
Сидорина Алина. Формирование читательской компетенции на уроках русской литературы через технологию работы с текстом 245
Табурчану Полина. Анализ и интерпретация повести „Последний срок” В.Г. Распутина 248

Тарлев Ольга. Нестандартные подходы обучения русскому языку в школах с румынским языком обучения.....255
Тарлев Ольга. Развитие словарного запаса у учеников на уроках русского языка в национальной школе.....260
Чилочи Ирина. Лингводидактические основы изучения русской паремии.....266

SECȚIA 9. Didactica limbii și literaturii engleze.....275

Arpentii Tatiana. Teaching grammar through pictures in the English classroom.....276
Burdujan Radu. The assessment of reading behaviors while using the strategy of running records.....282
Burea-Titica Svetlana. Engaging your classroom with motivation. Understanding motivation.....288
Ciorba-Lașcu Tatiana. Strategies to enable students' literary texts comprehension.....292
Gabura Ana. Teaching vocabulary through pictures.....297
Gheorghiu Cristina. Productive means to develop learners' reading skills.....301
Gligor Diana. Pictures/photos used as aids to enhance communication.....306
Gorea Olga. Effective digital tools in teaching vocabulary for ESL students.....312
Imihteev Angela. Peculiarities of teaching vocabulary to different age groups.....317
Jelihovschii Sergiu, Jelihovschii Diana, Berger Matthew. A summative test in the 12th grade using digital classroom response system.....323
Manolii Claudia. Teaching speaking through online tools.....328
Popov Tatiana. The development of pupils` communicative skills through fairy-tales.....333
Turuta Alina. The effective ways of teaching vocabulary.....338
Turuta Cristina. The effective ways of teaching writing skills.....344

SECȚIA 10. Didactica limbii și literaturii franceze.....351

Botezat Svetlana. Motivația și valorificarea potențialului motivațional în vederea asigurării studierii cu succes a limbilor străine în era digitală.....352
Druța Ana. Repères didactiques pour travailler l'oral en classe de FLE.....360
Graur Diana. L'utilisation de nouvelles technologies en classe de FLE.....366
Grîu Natalia. Formarea/dezvoltarea autonomiei învățării elevului la limba străină în contextul noii paradigme educaționale.....370
Laiu Galina. Travailler la compréhension orale en classe de FLE.....376
Marin Ana. Le modèle de développement des compétences communicatives en langue professionnelle militaire.....380
Stăvilă Nicoleta. Formarea competenței de comunicare a cursanților în cadrul limbii germane.....387
Zdraguș Vera. L'impact des documents authentiques dans le développement de la compétence communicative.....395

Secția 7

DIDACTICA LIMBII
ȘI LITERATURII ROMÂNE

STRATEGII DIDACTICE UTILIZATE ÎN PREDAREA DRAMEI *PĂSĂRILE TINEREŢII NOASTRE* DE ION DRUŢĂ

Angheliuc Doina, învăţătoare
Instituţia Publică Gimnaziul Cucuruzeni
Filiala „Zorile”, s. Zorile, r. Orhei
Străjescu Natalia, doctor în științe filologice, conf. univ.
Catedra Limba și Literatura Română, UST

Literatura este o artă uimitoare, care, datorită formei sale specifice de manifestare – cuvântul – este mai completă decât celelalte genuri de artă: pictura, sculptura, muzica, întrucât poate deştepta senzaţii privitoare la toate simţurile. Ea stă la hotarul dintre arte şi ştiinţe, deoarece sentimentele şi emoţiile suscitate de contactul cu opera literară duc la declanşarea gândirii, de care este absolută nevoie pentru o asimilare suficientă a mesajului de idei. Gândirea sau inteligenţa receptorului este nedeterminată aici pentru pătrunderea în straturile de adâncime, fiindcă „autorii sunt inepuizabili prin ceea ce au şi prin ceea ce le atribuim noi, citindu-i, dar esenţialul este să gândim, urmărim, citind un filosof, plăcerea de a gândi, şi vom avea această satisfacţie urmărind întreaga gândire a autorului şi pe a noastră unită cu a lui, pe a lui activând-o pe a noastră şi pe a noastră interpretând-o pe a lui şi, poate, trăindu-le pe toate” [1, p. 162].

În procesul instructiv-educativ se impune tot mai pregnant necesitatea descătuşării şi deşablonizării gândirii. În acest sens, este foarte important ca receptarea şi asimilarea unei opere literare să se facă pornind nu doar de la precepte ideologice, ci prin filiera sufletului fiecărui elev, acesta culegând nu numai o sumă de postulate enunţate deseori *apriori* de către profesor, dar şi deprinderi de studiere a textului, care îi vor permite să realizeze descoperiri artistice. „Dacă ni se pune întrebarea: arta, în genere, şi, în special, arta dramatică are sau nu are o misiune morală? Contribuie ea la educarea şi înălţarea poporului? Noi răspundem fără şovăire: da, arta a avut întotdeauna o înaltă misiune morală şi orice adevărată operă artistică o îndeplineşte” [1, p.162].

Elevul urmează să fie deprins să simtă imaginea artistică, să gândească asupra semnificaţiei ei, să o descifreze şi, descifrând-o, să o simtă mai intens şi mai profund. Acest proces de dezamorsare a sufletelor este foarte important, implicând o imensă responsabilitate a pedagogului *vis-à-vis* de gradul de sensibilitate şi nivelul de gândire al generaţiei de mâine.

Orice operă literară comportă un mesaj estetic pozitiv. De cele mai multe ori idealul estetic este conturat prin afirmarea personajelor pozitive, literatura fiind

capabilă nu numai să exprime cugetări despre lucruri, să constate cum sunt, ci şi cum ar trebui să fie, să dea aprecieri şi să sugereze îndemnuri. În acest sens, orice operă de artă este şi pedagogică, în acelaşi timp.

În arta de constituire a operei dramatice un rol important, de rând cu alte procedee, îl au şi modalităţile de aranjare compoziţională a materialului. Totul depinde de măiestria scriitorului de a rândui elementele constituente şi de a stoarce sensuri atât din ele, cât şi din relaţiile dintre ele. Sensurile particulare, la rândul lor, urmează să fie integrate într-o astfel de arhitectonică încât să contureze, în mişcarea lor, o albie unică, numită ideea operei. Are perfectă dreptate, în acest sens, cercetătorul rus B. Bursov când afirmă că „procesul scrierii operei este, în acelaşi timp, şi procesul formării ideei ei".

Potrivit afirmaţiei lui I. C. Ciobanu, Ion Druţă „e un scriitor al ideii" [2, p. 6], mai ales, când e vorba de o lucrare dramatică amplă, cum sunt toate operele dramaturgului nostru, care nu poate fi în afara unei compoziţii riguroase. Compoziţia rigidă, aşa cum încerca I. Druţă s-o aplice operei dramatice, şi expresia cronicărească, prozaismul, aşa cum căuta să o imprime la ora debutului scriitorului în dramaturgie (1959), veneau într-o flagrantă contradicţie. Conştient de caracterul ireconciliabil al tendinţelor, dramaturgul caută şi găseşte o modalitate de a le împăca cumva, imprimând cursului istoriei viziunea „unui profet cu faţa întoarsă spre trecut" [3, p. 121], modalitate cu implicaţii benefice asupra compoziţiei dramei.

Opera lui Ion Druţă, în totalitatea ei, se sprijina pe trei piloni principali:

- ideile atotpurificatoare ale creştinismului;
- tradiţiile înnobilatoare-populare;
- preceptele verificate ale unei gândiri şi experienţe moderne.

Toate aceste trei resurse de gândire şi inspiraţie alimentează creaţia sa cu nutriţia umană de calitate superioară, cum ar fi compasiunea şi solidaritatea dintre indivizi şi diverse comunităţi omeneşti; dragostea faţă de ai săi şi toleranţa faţă de ceilalţi; respectarea cu sfinţenie şi implementarea valorilor fundamentale ce ţin de echitate, cinste, bunătate, adevăr, dreptate. Sub acest aspect, creaţia lui Ion Druţă reprezintă un izvor viu şi nesecat privind consolidarea spiritualităţii şi demnităţii noastre.

Succesul elevilor depinde de maiestria pedagogului, de munca pe care o depune şi nu, în ultimul rând, de dedicţia personală. Măiestria pedagogului rezidă în modul de combinare şi utilizare a strategiilor didactice.

Aplicând ideile menţionate mai sus, cu referinţă la dramaturgia scriitorului Ion Druţă, ne propunem să realizăm un proiect didactic – ERRE – la clasa a X-a [4], la opera dramatică *Păsările tinereţii noastre*, în care vom aplica următoarele metode:

Evocarea o deschidem cu metoda *Mottoul descifrat*. Motto: *Drama şi numai drama e în stare a reproduce viaţa umană cum este ea, fără a o desfigura prin subiectivitatea autorului* (Bogdan-Petriceicu Hasdeu).

Puncte de reper:

- Argumentaţi mottoul.
- Întocmiţi o listă de personaje din literatura română, care credeţi că au un caracter decizional, în raport cu problemele vieţii.
- Vă este proprie capacitatea de a lua decizii, de a vă confrunta cu obstacolele întâlnite, de a fi consecvenţi în atitudini? Exemplificaţi.
- Identificaţi *păsările* ce populează orizontul vostru de existenţă, determinaţi *pasărea* care vă reprezintă simbolic. Motivaţi prin două argumente concludente.
- Credeţi că vă veţi asocia cu acest simbol pe parcursul vieţii? Argumentaţi.

La **Realizarea** sensului, pentru a verifica înţelegerea conţinutului lecturat, ne propunem să utilizăm metoda *Hexagonul cunoaşterii*: Când are loc acţiunea descrisă în dramă? Unde are loc desfăşurarea acţiunii? Cine sunt personajele dramei? Care este conflictul dramei? Cum a obţinut mătuşa Ruţa „apa lecuitoare”? ş.a.

Pentru a verifica daca elevii au înţeles modul de exprimare al personajelor, utilizăm metoda *Portretul literar*.

Descrieţi un personaj în faţa colegilor, specificând: • ce vocabular are; • cum structurează frazele; • cât de corect se exprimă; • care este atitudinea faţă de interlocutor.

Pentru a evidenţia deosebirea şi asemănarea dintre destinele personajelor, se va realiza metoda *Diagrama Venn*.

Deosebiri	Asemănări	Deosebiri
Mătuşa Ruţa …	…	Pavel Rusu …

Concluzionaţi: de ce destinele celor două personaje se împletesc?

Argumentaţi, cu detalii din text, dacă cele două personaje au destine împlinite.

La **Reflecţie**, ar fi binevenit să utilizăm metoda *Pălăriile gânditoare*.

Pălăria albă

Definiţi conflictul dramei, pornind de la semnificaţia destinelor ambelor personaje.

• Ruţa: un destin consacrat tămăduirii morale şi spirituale a sătenilor.

• Pavel: un destin consacrat edificării binelui pentru oameni.

Pălăria roşie. Evaluaţi starea de conştiinţă în raport cu afirmaţia lui Pavel Rusu: „În tinereţe, toţi vor să zboare, toţi îşi aleg cîte o pasăre care le este mai dragă”.
Pălăria neagră. Identificaţi particularităţile distincte ale personajelor. Ce vă comunică acestea în planul caracterizării fiecărui personaj?
Pălăria albastră. Reflectaţi asupra sensurilor enunţate de personaje în replicile date şi ordonaţi-le în raport cu ideea de valoare spirituală: • Pavel Rusu: Ei, ş-atunci cum facem – de sănătatea cucostârcilor, de sănătatea ciocârliilor? • Mătuşa Ruţa (după o scurtă frământare): Eu aş zice aşa: să ne trăiască *păsările tinereţii noastre*!
Pălăria verde. Rezumaţi mesajul general al dramei, având ca reper fundamental simbolul *naşterii lumii noi* din finalul operei.
Pălăria galbenă. Formulaţi cât mai multe idei interesante, prin care să actualizaţi semnificaţia mesajului din dramă, argumentând ideile: • un om indiferent faţă de spaţiul natural care-l înconjoară se lipseşte de esenţa lui: sufletul; • mătuşa Ruţa reprezintă spaţiul etern al valorilor sau este un om al trecutului, rămas într-un spaţiu arhaic.

În cadrul **Extinderii**, vom aplica metoda *Floarea de lotus*. Dezvoltaţi ideea: eroii şi-au trăit viaţa cu demnitate...

Dacă ar fi să stabilim cuvintele-cheie ale întregii opere druţiene, pe care le găsim semănate pretutindeni, ele ar fi cu o profundă încărcătură biblică: *bunătate*, *omenie*, *dragoste*, *lumină*, *adevăr*, *credinţă*, *frumos*, *sfânt*, *tradiţie*, *dor de tot ce e strămoşesc*, *curaj*, *rezistenţă*, *vrednicie*. Ion Druţă ştie atât de bine „căile sufletului omenesc”, cu labirinturile şi tainele lui psihologice, cunoaşte atât de profund destinul, îndeletnicirile şi paşii personajelor pe care le evocă, încât, la un moment dat, avem iluzia că el se contopeşte total cu aceste personaje. Ion Druţă „citeşte” în sufletul eroilor săi cum ar citi într-o carte cu litere măşcate, cunoscând ca nimeni altul „alfabetul” inimii şi al cugetului. Şi nu numai în sufletul eroilor, ci şi în „sufletul” a tot ce e fiinţă şi nefiinţă pe acest pământ.

Bibliografie

1. Tofan-Botnaru V. Interferenţa eticului cu esteticul în drama „Frumos şi sfânt” de I. Druţă. În: Limba română. Chişinău,1994. nr. 5-6.
2. Ciobanu I. C. Cuvânt despre Ion Druţă. În: I. Druţă. Scrieri, v. I. Ch.: Ştiinţa, 1989.
3. Vianu T. Dicţionar de maxime comentate. Bucureşti: Minerva, 1962.
4. Curriculum naţional la limba şi literatura română pentru cl. X-XII. Ch.: Ştiinţa, 2010.

ÎNVĂŢĂMÂNTUL TRADIŢIONAL VS ÎNVĂŢĂMÂNTUL MODERN. VIZIUNI CONCEPTUALE

Antip Crina Ramona, doctorand UST

Şcoala Gimnazială ”Nicolae Bălcescu”, judeţul Bacău, România

Abstract. The difference between traditional and modern teaching is the fact that, the first one, is based on memorizing , but the second one is based on practice and individual compentencies.

”Scriu ca să devin mai puternic. Scriu ca să devin orice personaj îmi doresc. Scriu ca să explorez toate lucrurile de care mi-e frică.” Joss Whedon

Încă din cele mai vechi timpuri nu s-a putut vorbi de sistemul de învăţământ fără a se vorbi de sistemul de educaţie. Etimologic conceptul de sistem provine din grecescul “systema” care înseamnă ansamblul unor părţi, corelate între ele.

Fenomenul educaţiei “apare” ca o preocupare umană, veche de când a apărut specia, de a-i ajuta pe semeni să-şi perfectioneze capacităţile adaptative de care dispun indivizii, la un moment dat.

Încă din antichitate, PLATON (427-347 î.e.n.) a formulat ideea că educaţia ar trebui să fie capabilă să-l ajute pe fiecare individ uman să-şi desăvârşească, atât cât este cu putinţă, acele însuşiri ale corpului şi sufletului cu care s-a născut.

Pute, afirma că ARISTOTEL (383322 î.e.n.) a fost precursorul aşa numitei “ teorii a facultãţilor”, cãci el presupunea existenţa unor capacitãţi (“facultãti”) intelectuale, mai degrabã înnãscute, decât învãţate, iar educaţia era obligată şi trebuia sã le antreneze şi sã le dezvolte prin “munci” specifice.

In strălucita şi renumita epocă a Renaşterii, ERASMUS DIN ROTERDAM (1467-1536) aprecia că oamenii se formează prin educaţie,iar educatorii lor ar trebui să-i ajute pe indivizi să se dezvolte liber, armonios, sub aspect intelectual, dar si moral, estetic şi fizic.

In aceeaşi epocă însă, MICHEL DE MONTAIGNE (1553-1595) manifesta unele rezerve cu privire la puterea educaţiei de a transforma natura umană.

Însă, în secolul al XVII-lea, JAN AMOS COMENIUS (1592- 1670), creează primul mare sistem de educaţie, o impresionantă construcţie teoretică, în care analizează sistematic problemele fundamentale ale pedagogiei (el o numea “didactica”): educabilitatea, idealul educaţiei armonioase a intelectului, moralităţii, religiozităţii şi a corpului, principiile instruirii, metodele de instruire şi de educaţie morală, organizarea învăţământului pe clase şi pe lecţii ş.a. [4].

Principiul după care trebuie să se conducă educaţia ar trebui să fie principiul conformităţii cu natura, ceea ce înseamnă începerea educaţiei la timpul potrivit si urmărirea unui progres treptat, dar si respectarea legilor dezvoltării naturii umane,

astfel încât “tot ce trebuie învăţat trebuie să fie distribuit corespunzător treptelor de vârstă, astfel încât să nu se predea nimic ce ar depăşi capacitatea de înţelegere respectivă”.

La începutul secolului al XIX-lea, JOHANN HEINRICH PESTALOZZI (1746-1827), preocupat de o educaţie care să dezvolte forţele interne specifice naturii umane, în lucrarea sa “ Cum îşi învaţă Gertruda copiii” (1801) ajunge la concluzia că în domeniul educaţiei intelectuale ”principalul accent ar trebui să fie pus pe funcţia formativă a oricărei instruirii si nu numai pe funcţia ei informativă .”

Pentru aceasta, cel mai important aspect este acela de a-i învăţa pe copii metoda prin care urmează să fie cercetate lucrurile, pentru a se ajunge, în final, la descrieri teoretice (“numele”).

Procesul de învăţământ cu prioritate formativ este astăzi mult mai eficient decât cel cu prioritate informativ - care urmăreşte mai ales creşterea volumului de informaţii, de cunoştinţe, fără a urmări în mod sistematic, conştient, influenţarea prin modul de organizare a asimilării lor asupra capacităţilor mentale.

Problema raportului dintre informativ şi formativ trebuie înţeleasă astfel: nici informaţii de dragul informaţiilor, nici formaţie fără informaţii, pentru că dacă acceptăm afirmaţia lui Montaigne: „decât un cap plin, mai bine unul bine făcut”, trebuie să fim de acord şi cu proverbul: „nici un sac gol nu stă singur în picioare”.

Astfel că, un învăţământ este eficient, dacă prin modul în care asigură asimilarea informaţiilor contribuie maximal la dezvoltarea capacităţilor mentale; adică,dacă nerenunţând la informaţii (fără ca aceasta să implice supraaglomerare), se asigură, în primul rând, dezvoltarea, formarea intelectuală.

De aceea, se şi formulează corect „învăţământ cu prioritate formativ” şi nu doar „învăţământ formativ”, ca şi cum acesta s-ar putea realiza fără informaţii.

E util de precizat că învăţământul formativ nu trebuie confundat cu cel educativ. Învăţământul formativ se referă la latura intelectuală a personalităţii, în vreme ce învăţământul educativ are în vedere întreaga personalitate, toate laturile ei (intelectuală, morală, estetică etc.)

În şcoala tradiţională învăţarea era preponderent explicativ-repro-ductivă sau explicativ-receptivă. Activitatea de bază era lecţia magistrală ”ex-cathedra”, la baza căreia se situa ideea că ştiinţa (cunoaşterea) reprezintă un rezultat finit, o sumă de cunoştinţe gata elaborate, pe care învăţământul trebuie să le transmită asa cum sunt construite, într-o formă finită, ca produs, accentul punându-se pe profesor şi pe predare. Instruirea era redusă la transmiterea unor cunoştinte de-a gata elaborate, la expunerea unor concluzii şi răspunsuri dinainte formulate, pe care elevii nu au decât

să le recepteze şi să le memoreze pentru a fi reproduse atunci când li se solicită acest lucru Deprinderea elevilor să gândească şi să acţioneze în mod liber nu constituia o preocupare de prim plan.

Predominante erau formele expozitive de comunicare a unor cunoştinţe şi judecăţi impuse din afară şi acceptarea lor pasivă, în baza autorităţii magistrului. Gândirea elevilor urmează cu relativă exactitate cursul gândirii profesorului; suprimându-se fazele descoperirii, ei nu sunt stimulaţi să întreprindă propriile cercetări, căutări, încercări.

A determina elevii să reţină pe dinafară ceea ce le-a fost comunicat este, evident, mai simplu decât a-i conduce spre autonomia judecăţii. Rolul activ şi dominant revine profesorului, pe când elevului îi revine rolul de spectator receptiv, solicitat îndeosebi să asculte, să noteze, să memoreze şi să reproducă. Ca autoritate absolută, profesorul transmite cunoştinte, iar elevul receptează, reţine şi asimilează.

Învatamântul modern se conduce după o filosofie a educaţiei, care promovează o nouă concepţie despre formarea elevului, despre idealul social-uman, astfel încât activitatea şcolară vine în întâmpinarea trebuinţelor dezvoltării individuale şi sociale. Se promovează gândirea creatoare, iniţiativa şi cooperarea, capacitatea de decizie, aptitudinile şi talentul, personalitatea elevului, aşadar un învăţamânt care cultivă dinamismul şi disponibilitatea pentru înnoire, aptitudinea pentru schimbare, capacitatea de invenţie şi inovaţie.” Vocaţia învaţământului modern este de a forma oameni capabili de a opera cu informaţii, de a face din informaţiile existente în memorie un instrument de căutare, cercetare şi descoperire de noi adevăruri” [1].

Bibliografie

1. Mialaret G. Principes et etapes de la formation des educateurs, în vol. "Traite des sciences pedagogiques" (sous la directions de M. Debe-sse et G. Mialaret), PUF, Paris, 1978
2. Jinga I. Manual de Pedagogie, Bucureşti, Ed. All, 1998
3. Pestalozzi J. H. Cum îşi învaţă Gertruda copiii. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1977.
4. Stanciu I.G. Curs de istoria pedagogiei universale. Bucureşti: Tipografia Universităţii din Bucureşti, 1975.

ACTUALITATEA OPEREI POETICE A LUI B. P. HASDEU

Botnari Liliana, profesor de limbă şi literatură română
IP Centrul de Excelenţă în Informatică şi Tehnologii Informaţionale

B. P. Hasdeu, una dintre cele mai mari personalităţi ale culturii române din toate timpurile, personalitate titanică, situată între Dimitrie Cantemir şi Ion Heliade Rădulescu, care i-au premers, şi N. Iorga, G. Călinescu şi Mircea Eliade, care i-au urmat. Temperamentul vulcanic, cunoaşterea a vreo 25 de limbi, i-au permis să se manifeste dominant într-o multitudine de domenii, dacă nu ca precursor (de cele mai multe ori), cel puţin ca figură strălucită a ştiinţei ori disciplinei respective.

A fost, deci, istoric, economist, geograf, lingvist şi filolog, critic şi istoric literar, folclorist, poet, prozator, dramaturg, epistolier, publicist etc. G. Călinescu afirma că B. P. Hasdeu a fost *„un geniu universal şi se poate afirma că a izbutit aproape peste tot"* [2, p.372].

Orice pagină plămădită de Hasdeu, indiferent în care domeniu, dovedeşte o fină şi complexă cunoaştere a artei cuvântului, a multitudinilor taine ale expresivităţii poetice.

Fire poetică – manifestată ca atare în tot ceea ce a zămislit – istoricul Hasdeu a izvodit pagini descriptive de o frumuseţe rară, de un lirism deosebit în chiar lucrarea dedicată lui Ioan Vodă cel Cumplit. Iată cum zugrăveşte el undeva natura aridă a Basarabiei:

„Natura Basarabiei diferеşte şi diferea totdeauna cu desavârşire de aceea a celorlalte ţări române.

În loc de maiestoase păduri şi daurite holde nu vezi acolo decât monotone deşerturi aşternute cu luciul năsipului sau presărate cu debile arbuste, păducei sau măcieşi, şi cu sălbatece ierburi sau buruiene, între care cel mai caracteristic e fantasticul scaiete, al cărui cap, rotund ca o minge, spinos ca un arici şi uşurel ca puful, dezlipeşte toamna de putrezitul său trunchi şi apoi, gonit de cea mai slabă suflare a vântului, roteşte mereu de-a lungul pustiului, pân-ce se-neacă în Nistru sau în Dunăre.

În loc de nenumărate ape şi râuleţe vezi câte o baltă sărată, câte un pârău efemer, ce nu-l vei mai găsi mâni, sorbit de arşiţa soarelui…"

Este aici descrierea Ardealui făcută de Bălcescu mai înaine şi sunt germenii descrierii Bărăganului lui Panait Istrati de mai târziu [2, p. 377].

Adevăratele carate ale operei literare hasdeiene se găsesc în scrierile beletristice: în poezie, proză şi dramaturgie, domenii în care savantul s-a impus ca scriitor. Hasdeu scrie pamflet, sonete, elegii, fabule, balade, doine, epigrame etc. În afara

gândirii filosofice (= poetice) întotdeauna de un nivel inimaginabil şi a unui limbaj deosebit de surprinzător - şi când e vorba de elementele lexicale vechi, şi când foloseşte neologisme – lirica lui Hasdeu se distinge prin multitudinea de experimente prozodice, unele mai captivante decât altele [1, p. 108].

Cu mult mai înainte de îmbolnăvirea Iuliei şi stingerea acesteia din viaţă (în 1888, la 19 ani), când meditaţia gravă, tragic chiar, se înstăpâneşte în creaţia lirică hasdeiană, poetul – un gânditor dintre cei mai originali, în fond – abordează genul ca o piesă lirică izbutită, fără a fi şi excepţională, prezentându-se poezia *Frunzele*.

„Bubuie furtuna, / Una câte una/ Frunzele răpite / Cad şi rătăcesc:/ Arborul suspină, / Însa nu se-nchină, /Înfruntând ispite /Pieptu-i bărbătesc /Şi la primăvară, /O verdeaţă iară /Mugurind îmbracă /Falnicul stejar /Vântul urlă-geme, / Trunchiul nu se teme, / Foile când pleacă-/ Altele răsar!”

În cel puţin două din poeziile sale, B. P. Hasdeu se dovedeşte un precursor al esteticii urâtului – a lui Arghezi în primul rând – într-una din ele – Viersul – recunoscându-şi preferinţa pentru *„O poezie neagră, o poezie dură, / O poezie de granit”*, pentru ca în Complotul bubei să ne întâmpine realitatea la care se referă autorul *Florilor de mucigai* în chiar pragul volumului său de debut *(Cuvinte potrivite):*

”Vedeai o icoană grozavă! / Tot bube, pocnind de otravă, / Pe braţe, pe coapse, pe frunţi! / Otrepuri, de mult închegate, / Lipite pe răni destupate / Ca nişte oribile punţi.”

Că poetul Hasdeu avea atâta suflu cât să conceapă şi să şlefuiască poeme oricât de lungi – în buna tradiţie romantică reprezentată de Hugo, Byron, Eminescu etc. – o dovedesc piesele lirice semnate îndeosebi în ultimii săi ani de viaţă, când, probabil, autocenzura de altădată nu mai funcţiona cu aceeaşi intransigenţă ca înainte de decesul Iuliei. *Aşteptând* – bunăoară – *La casa de nebuni* (1889) şi, mai ales, *Dumnezeu* (1894) sunt bine scrise şi deosebit de apreciate. Cu toate că a versificat toată viaţa, Hasdeu nu este rânduit între cei mai importanţi poeţi ai neamului nostrum. Mihai Drăgan – unul dintre biografii savantului – avea dreptate să aprecieze că, în cazul autorului în discuţie, nu se poate vorbi decât de *„nostalgia marii poezii”* [3, p. 46].

Dacă nu s-ar fi dăruit – cu atâta fervoare – mai multor domenii ale creaţiei, cele două volume de poezii ale lui Hasdeu – *Poezii* (1873) şi *Sarcasm şi ideal* (1897) l-ar fi înălţat pe autor mult mai sus în lirica veacului trecut.

Repeziciunea ritmului de creaţie şi efervescenţa gândirii lui Hasdeu, aflată într-un neostoit neastâmpăr se întovărăşeau la el cu un entuziasm sărbătoresc de care ar fi

vrut ca orice activitate să fie însufleţită: *”Fără poezie – scria el – fără entuziasm, nimic mare. Vei fi soldat, dar nu erou; vei fi actor dar nu artist; vei fi funcţionar, dar nu un om de stat”.* A scris versuri romantice, meditative.

Desigur, se intuieşte poezia, ca o predispoziţie sau aptitudine generală, de un lirism al creaţiei, iar nu de preocupare supusă – în înţelesul propriu-zis – normelor unei prozodii anumite şi generată din exerciţiul unei arte poetice proprii.

Trebuie de menţionat că poezia lui Hasdeu înfăţişează destul material nobil, ca să îngăduie cercetătorului de a renunţa la apriorismul sentimental şi liric al apologetului; tot de pe acum trebuie făcută şi deosebirea esenţială între producţia lui poetică până la 1888 (anul decesului Iuliei) şi după această dată, când Hasdeu scrie, între altele, poeziile cele mai importante, dacă nu în întregimea lor ca valoare artistică, dar prin extindere şi varietatea de semnificaţii sufleteşti pe care le închid şi care, după o jumătate de veac, ne impresionează prin accentul unei suferinţe de o turburătoare sinceritate.

Din grupul acestora şi, poate, dintre toate cele publicate, considerăm poezia intitulată *Gaudeamus,* cea mai realizată artistic. Uşoara ironie idulgentă picurată de-a lungul strofelor măsoară parcă intensitatea disperării. O senzaţie de plutire pe deasupra înţelesurilor vulgare ale vieţii se desprinde din muzicalitatea sobră a strofelor, începând cu obsedanta cadenţă de metru antic a primelor versuri şi terminând cu nostalgica râvnă nesfârşită către puritate a celor din urmă. Nicăieri în vreo altă poezie a lui Hasdeu omenească suferinţă sfâşietoare a părintelui, de un accent atât de profund nu e transfigurată şi înălţată ca aici, prin frumuseţea simbolului poetic , până la demnitatea supremă a artei:

„Când o fi sa mă duceţi la criptă…/ Nu pe mine, ci vasul rămas: / Deocamdată în vasu-i înfiptă / O făclie sclipind din cel vas / O senină / Lumină/pe-un ceas; / Când o fi sa-mi rostiţi la cuvinte/ De iubire, dulceagul volum / Ce se-ndrugă la toţi pe morminte / Ba la unii popasuri de drum: / Să rămâie / Tămâie / cu fum; / Aş dori să văd fete voioase / Şi s-aud împrejuru-mi cântând: / “A scăpat o simţire din oase / Şi din carne scăpat-a un gând, / Printre glume / din lume plecând!”…. / Să mă bucur, căci omu-i o treaptă / Pe suişul cel fără de-apus, / Şi martirul meu cuget asteaptă, / Ieri un vierme şi mâini un Isus, / Cale-lungă / s-ajungă / mai sus!”

Poemul *Dumnezeu* ni se pare cea mai semnificativă dacă nu izbutită încercare a lui Hasdeu, de a înălţa prestigiul graiului poetic, punându-l să ne comunice fiorul „sublimelor profundităţi ale metafizicei”. Dispreţuind obişnuitul material de inspiraţie frivolă – „uşoarele ciripiri” ale poeţilor contemporani - şi înlocuindu-le cu substanţa

mai densă a unor subiecte de meditaţie gravă, Hasdeu ne apare ca tipul artistului care aspiră la demnitatea de „autor dificil”.

Deşi verbul poetic e prea adesea împovărat de zgura prozaică a discursului retoric, nu suficient de mlădios, ca de un veşmânt rigid care nu modelează îndeajuns conturul şi frumuseţea formelor ce îmbracă, ceea ce impresionează îndeosebi în context e temeritatea şi energia vânjoasă a moşneagului prăpădit de suferinţă, în lupta patetică cu materia rebelă, şi din care, chiar când nu iese biruitor, înfrângerea e impunătoare ca frumuseţea tragică a unui amurg. Nu surprindem nicio expresie şovăitoare sau vreo îngăimare diminutivă, cum ar fi fost de aşteptat la acest om, în urma suferinţelor îndurate, ci o vigoare încleştată şi dârză, un simţ remarcabil al monumentalului, o apetenţă pentru tot ce e durabil şi statornic, izvorâtă poate din resimţirea slăbiciunii fiinţei omeneşti. Hasdeu se înfăţişează aici ca un spirit reflexiv, lucid, care se supraveghează necontenit în desfăşurarea procesului creaţiei; de aceea poezia lui înfăţişează, în general şi cu deosebire în acest poem, un caracter descriptiv, mai aproape de prozaismul schematic al cugetării logice, decât de frăgezimea intuitivă şi spontanietatea inspiraţiei lirice. Sunt totuşi strofe care pot fi citate ca exemplu de adevărată poezie meditativă, în care, prim aparenţa descărnată a versurilor, cititorul întâmpină esenţa substanţială a unei cugetări poetice, a cărei expresie artistică este una remarcabilă.

Bibliografie

1. Bulgăre Gh., Crihană M. Limbaj şi artă literară în opera scriitorilor români. Bucureşti: Ed. Mondan, 1997.
2. Călinescu G. Istoria literaturii române de la origini până în prezent. ediţia a II-a. Bucureşti: Ed. Minerva, 1982.
3. Drăgan M. B. P. Hasdeu. Iaşi: Ed. Junimea, 1972.

CROMATICA EMINESCIANĂ (ABORDARE DIDACTICĂ ÎN BAZA POEZIEI „FLOARE ALBASTRĂ”)

Burlacu Tatiana, profesor de limbă şi literatură franceză
Gimnaziul „Regina Maria”, s. Regina Maria, r. Soroca

Decriptarea cromatică a poeziilor inedite ale lui Eminescu, este treapta pe care singură păşind, am descoperit o nouă ipostază a imaginarului eminescian. Cuvintele poetului s-au transformat în culori şi apele învolburate ale oglinzii mi-au dezvăluit o lume magică, în care Adevărul, Binele şi Frumuseţea s-au reflectat şi au înmărmurit pentru veşnicie [1].

Utilizarea culorilor în opera poetică eminesciană este sesizat de toţi cei care s-au numărat printre consumatorii operei sale. Analizând şi studiind câteva surse în acest scop am depistat că poetul acordă prioritate albastrului (seninului) şi de aceea este supranumit, „poet senin” din dublă ipostază: însăşi opera sa este senină, adică uşor perceptibilă şi seninul este o nuanţă a culorii albastre. Într-un articol scris de către, Lilia Răcilă ce se intitulează: *Poetica albastrului eminescian,* am descoperit că culoarea preferată a lui Eminescu este albastru.

„Cuvîntul *albastru* desemnează, dar nu arată. Problema imaginii cerului albastru este cu totul diferită pentru pictor şi pentru poet. Dacă cerul albastru nu este pentru scriitor un simplu fundal, dacă el e un obiect poetic, atunci el nu se poate însufleţi decât printr-o metaforă. Poetul nu trebuie să transpună o culoare, ci să ne facă să visăm culoarea” (G. Bachelard) [2].

Albastrul este culoarea fascinantă ca spectacol în sine, actualizează, în general seninul reprezintă mai mult sensibilitatea poeticii eminesciene decât albastrul, ideea de imaterialitate şi împreună cu seninul conturează un cadru natural.

Mihai Eminescu este poetul tuturor. Opera lui este studiată de la mic la mare deoarece este uşor perceptibilă, ce fascinează prin dinamism, culoare şi cuprinde foarte multe figuri de stil.

În urma analizei mai multor documente şcolare printre care: metodologii, curriculum, manuale etc, am depistat că poezia eminesciană despre care se aminteşte în titlu se studiază în clasele a VIII-a, aX- a, a XI- a, a XII –a [3].

În continuare voi relata despre câteva momente importante care vizează această poezie, cât şi comportarea unui bogate terminologii cromatice, totul din perspectivă didactică.

Albastrul este cea mai rece dintre culori, în timp ce galbenul este cea mai caldă culoare. Cromatica este un domeniu vast ce cuprinde multe domenii : fizica, astronomia, pictura, dar nu în ultimul rând şi literatura, unde e practic imposibil să nu

existe culori. În cazul de faţă vorbim despre cromatica eminesciană în poezia : „Floare albastră”.

La studierea acestei poezii din punct de vedere cromatic se va atrage atenţie la expresiile, grupurile de cuvinte care conţin nume de culoare şi explicarea acestora din punct de vedere semantic şi contextual.

Şi de-a soarelei căldură
Voi fi roşie ca mărul,
Mi-oi desface de-aur părul
Să-ţi astup cu dânsul gura [4].

În limba română expresia sau comparaţia „roşie ca mărul” se încadrează în sensul figurat, dat fiind faptul că sintagma dată se egalează cu o comparaţie şi culoarea roşie este specifică pentru faţă, doar dacă este cauzată de un anumit factor ca de exemplu în cazul de faţă, soarele. Ceea ce ţine de limba franceză, autoarea Elisabeta Isanos a înlocuit termenul roşu prin rumen, dar îşi pierde sensul original cu toate că această culoare este specifică pentru faţă, rumen- roşu deschis are conotaţia „tânăr”, „sănătos”,în acesată zonă, Astfel traducerea nu este precisă, imprimă alte nuanţe semantice: roşu poate exprima în această zonă semantică alte conotaţii „ars (de soare)”- cazul nostru (în alte contexte – „boală”, „ruşine”, „sfială” etc.) [5].

Prin intermediul metaforei: Mi-oi desface **de-aur părul**, autorul doreşte să scoată în evidenţă culoarea părului fetei, care e de aur, culoare provenită de la substantivul **aur = aurie**, adică galben. În sens conotativ a fost scos în evidenţă anume culoarea reală, naturală a părului fetei. Sensul denotativ este redat prin intermediul adjectivului nume de culoare, aurie ce scoate în evidenţă unele calităţi deosebite ale podoabei capilare: scump, bogat, de un galben ardent.

Grupul de cuvinte, care a devenit şi titlu – simbol al poeziei este **„floare albastră„.** Aici ca şi în cazul precedent fa vi nevoie de consultat un dicţionar cromatic, care să explice culorile în contextul existent prin varietăţi de sensuri (denotativ, conotativ, figutat).

Şi te-ai dus, dulce minune,
Ş-a murit iubirea noastră –
Floare-albastră! Floare-albastră!...
Totuşi este trist în lume!

Termenul cromatic din aceste versuri este **„floare albastră”,** ce exprimă sensul propriu, deoarece asemena floare de o aşa nuanţă există în natură, dar în limba franceză s-a tradus *fleur bleue, fleur de l’aubli* . În primă instanţă au păstrat culoarea, dar apoi au asociat-o sentimentului, floare uitată, deoarece albastrul este sinonim cu

răceala şi după părerea mea aici se vorbeşte despre răcirea sentimentelor dintre cei doi îndrăgostiţi.

Pentru ai conferi temei, poeziei o „haină didactică”, am decis că acest lucru se va observa cel mai bine prin exemple de itemi şi secvenţe didactice pe care deja le-am realizat împreună cu elevii.

La început se scrie foaia de titlu şi se stabilesc obiectivele ce vor fi urmărite pe tot parcursul lecţiei.

La sfârşitul orei elevii vor fi capabili să:

O1- să încadreze poezia în contextul creaţiei lirice eminesciene;

O2- să identifice principalele elemente de compoziţie a textului;

O3- să comenteze ipostazele sentimentului erotic, prin raportare la operă;

O4- să interpreteze semnificaţia poeziei, raportând-o la etapa de creaţie eminesciană;

O5- să delimiteze varietăţile de sens pe care îl au termenii cromatici în poezie;

O7- să realizeze un eseu argumentativ.

Strategiile didactice

Metodele şi procedeele

Mijloacele de învăţământ

Materialele didactice stabilite

La realizarea cu succes a acestui proiect aş propune următoarele metode didactice: **Braistormingul** sau asaltul de idei. **Acrostihul**, scrierea unei strofe poetice, unde fiecare vers are litera de început ca şi titlul poeziei, **Floarea de lotus**.

Pe parcursul orei se vor analiza expresiile cromatice, participarea acestora la formarea mai multor figuri de stil şi explicarea sensului contextual ale acestora, lucrul cu dicţionarul de termeni cromatici pentru a vedea particularităţile specifice fiecărei culori existente în poezie, se preconizează analiza fiecărei culori atât separat cât şi în context, raportul acestora cu alţi termeni existenţi, stabilirea varietăţilor de sens pe care le comportă fiecare dintre culori sau nuanţe analizate (conotativ, denotativ, figurat).

La final se propune elevilor de a scrie un eseu prin care vor demonstra în baza textului analizat cât şi a altor texte poetice că: **Mihai Eminescu este un poet promotor al culorii.**

În concluzie afirm că poetul Mihai Eminescu, este ca un pictor pentru poeziile sale, deoarece portretizează atât de frumos cadrul natural, contribuind la formarea unor adevărate scene peisagistice ce ne conferă un sentiment de melancolie şi romantism. Practic puţine din capodoperele sale nu conţin termeni cromatici, în rest

culoarea este la ordinea zilei, ceea ce le conferă dinamism şi expresivitate poeziilor sale.

Opera eminesciană este studiată de la mic la mare, începând cu cele mai simple capodopere: Somnoroase păsărele; Ce te legeni”..., şi până la cele mai complicate: Luceafărul, etc.

Din punct de vedere didactic creaţia eminesciană este „senină”, adică uşor de perceput şi de predat elevilor din toate treptele de învăţământ şi totodată amintim că seninul este nuanța culorii albastre atât de dragă poetului, fiind amintită şi în poezia „Floare albastră”.

Bibliografie

1. Cassian M. M. Toposul cromatic eminescian. În: revista Reţeaua literară.
2. Răcilă L. Poetica albastrului eminescian. În: revista Limba română. p. 65-70.
3. Curriculum naţional. Chişinău, 2010.
4. Eminescu M. Scrieri alese. V. 1-3. Chişinău, 1981.
5. Ionaş A. Paradigmatica şi sintagmatica numelor de culori de ton Roşu în limbile rusă şi română. Chişinău, 2015. 192 p.

MODALITĂŢI DE SOLUŢIONARE A CONFLICTELOR ÎN CADRUL COMUNICĂRII DIDACTICE

Calestru Angela, psiholog, grad didactic I
IPLT „Petru Rareş”, mun. Chişinău

O minimă cultură managerială în domeniul educaţional presupune cunoaşterea faptului că un bun proiect instituţional, pe care se bazează întreaga activitate a unei şcoli, se realizează nu numai printr-o comunicare eficientă intra- şi extra-organizaţională, dar şi prin participare. Pornind de la acest principiu, discutabilă rămâne doar aplicabilitatea sa. Se cere analizat modul în care şcoala, ca organizaţie, reuşeşte să „lege” teoria cu practica şi să realizeze o comunicare deschisă, capabilă să genereze participarea efectivă a tuturor celor implicaţi.

Parteneri în comunicarea intra-organizaţională sunt: grupul profesoral, echipa managerială şi elevii. Pe acest segment al comunicării trebuie recunoscute o serie de ***disfuncţii*** ce potenţează negativ întreaga activitate a şcolii. Mult invocatul dialog, „permanent şi constructiv”, stabilit între toate compartimentele resurselor umane ale unei instituţii şcolare, se manifestă de multe ori ca un simplu fenomen auditiv steril, în care fiecare vorbeşte cu altul, fără să se audă unii pe alţii.

Este dificil sau chiar imposibil să abordăm problematica fenomenului comunicaţional din cadrul instituţiilor de învăţământ fără a acorda atenţia cuvenită aspectelor care îl compun şi îl determină, cauzelor care îl favorizează sau îi pot provoca ***disfuncţii.*** Numai înţelegând exact natura şi structura comunicării, contribuţia fiecărui element în parte la realizarea întregului, ne putem da seama de complexitatea şi importanţa fenomenului în activitatea educaţională. De aceea, am realizat o inventariere, dar şi o analiză a componentelor comunicării, a relaţiilor dintre acestea, efectelor şi tendinţelor de evoluţie, precum şi a surselor de disfuncţii, a formelor lor de manifestare şi a modalităţilor de eficientizare a comunicării educaţionale [3, p.43].

Daca ai probleme şi/sau raporturi *comunicaţionale/relaţionale* cu alte persoane, cu siguranţă, mai devreme sau mai târziu, vei avea de-a face cu un ***conflict.*** Conflictul a existat şi va exista întotdeauna între oameni, fie separat , fie în grupuri de un fel sau altul. Oriunde sunt oameni, exista idei, valori, conjuncturi, stiluri şi standarde care pot intra în conflict, ceea ce înseamnă că orice poate fi cauza unui conflict: obiective, scopuri, aspiraţii, aşteptări neconfirmate, obiceiuri, prejudecăţi, competiţia, sensibilitatea şi mai ales agresivitatea cea mai importantă dintre prezumţiile conflictualiste. După Sam Deep şi Lyle Sussman în "Secretul oricărui

succes: Să acţionăm inteligent" [5] pot fi identificate următoarele cauze ale perpetuării conflictelor:

1. Trăim într-o lume din ce în ce mai complexă şi mai diversă; persoane diferite doresc lucruri diferite şi sunt foarte puţine lucruri care mulţumesc pe toată lumea. Este binecunoscut faptul că fiinţa umană se teme de situaţiile diferite, ca şi de cele noi. A lucra cu oamenii nu poate fi decât o permanentă sursă de conflict. Incompatibilitatea, vanitatea, ego-urile şi egocentrismul nu pot fi decât situaţii prezumat conflictuale.
2. Trăim şi muncim într-o lume care impune limite asupra resurselor noastre. Conflictele organizaţionale se datorează restricţiilor organizatorice şi în egală măsură, resurselor invariabil limitate [5].

Dinamica organizaţiilor, ca şi dinamica grupurilor, presupun, pe lângă consens şi dialog, şi anumite conflicte, deoarece, după cum subliniază Richard Hall în „Organizations. Structures, Processes and Outcomes", Prentice-Hall International [1996, apud 16] „Conflictul este un proces organizaţional inerent". Conflictul este o parte importanta a vieţii organizaţionale, iar motivaţiile pentru care resursele umane intra în conflict sunt infinite.

1. *existenţa unui dualism în relaţiile oamenilor cu semenii lor*: oamenii au nevoie să se implice in ceva, dar sa şi stea deoparte; să se conformeze, dar să se şi revolte; să facă parte din ceva important şi totuşi să fie indivizi în afara colectivităţii; acest dualism atitudinal va genera conflicte interpersonale şi de grup.

2. *responsabilitatea enormă a managementului care trebuie să „împingă" organizaţia dinspre haos înspre performanţă*; conducerea „întregului" (obiectivele şi valorile organizaţionale) prin forţa părţilor este fundamentală. Interesele individuale primează într-o organizaţie în faţa intereselor generale. Resursele umane ale organizaţiei vor fi coordonate în activitatea pe care o întreprind de interesele personale. Rolul managementului este de a minimiza ruptura între interesele individuale şi cele organizaţionale. Atunci când nu reuşeşte să o facă, conflictul organizaţional este inerent.

Dat fiind caracterul inevitabil al conflictelor rezultă că gestionarea este una dintre cele mai importante activităţi, iar managementul conflictelor este considerat de către tot mai mulţi specialişti în domeniu ca fiind la fel de important ca celelalte funcţii ale managementului resurselor umane.

Explicaţiile neînţelegerilor, dezacordurilor şi chiar conflictelor ***se găsesc în comunicare***, în barierele pe care oamenii – managerii şi executanţii – le ridică, mai mult sau mai puţin intenţionat în calea comunicării.

A) ***Factori generali ai blocajelor în comunicare***

Dintre barierele comune ridicate de oameni în calea comunicării, cele mai cunoscute sunt:

- ***Diferenţele de personalitate***. Fiecare om este un unicat de personalitate, pregătire, experienţă, aspiraţii elemente care împreună sau separat influenţează înţelegerea mesajelor. Personalitatea este considerată de specialişti rezultanta a 4 factori: constituţia şi temperamentul subiectului; mediul fizic (climat, hrana); mediul social (ţară, familie, educaţie); obiceiurile şi deprinderile câştigate sub efectul influenţelor precedente (mod de viaţă, igiena, alimentaţie etc.).
- ***Diferenţele de percepţie***. Percepţia este procesul prin care indivizii selectează şi interpretează senzorial stimulii şi informaţii în funcţie de propriile repere şi imaginea generală despre lume şi viaţă. Modul în care noi privim lumea este influenţat de experienţele noastre anterioare, astfel ca, persoane de diferite vârste, naţionalităţi, culturi, educaţie, ocupaţie, sex, temperament etc. vor avea alte percepţii şi vor recepta situaţiile în mod diferit [4, p. 83].
- ***Diferenţele de statut.*** Poziţia E şi R în procesul comunicării poate afecta semnificaţia mesajului. De exemplu, un R conştient de statutul inferior al E, îi poate desconsidera mesajele, chiar dacă acestea sunt reale şi corecte.
- ***Diferenţele de cultură*** existente între participanţii la comunicare pot genera blocaje când acestea aparţin unor medii culturale, sociale, religioase şi organizaţionale diferite.
- ***Lipsa de cunoaştere.*** Este dificil să comunicăm eficient cu cineva care are o educaţie diferită de a noastră, ale cărei cunoştinţe asupra unui anumit subiect de discuţie sunt mult mai reduse. Desigur, este posibil, dar necesită îndemânare din partea celui care comunică, el trebuie să fie conştient de discrepanţa între nivelurile de cunoaştere şi să se adapteze în consecinţă.
- ***Probleme semantice*** generate de folosirea unor cuvinte în moduri diferite, ori a unor cuvinte diferite în acelaşi mod (de exemplu, cuvântul „etichetă” poate să aibă semnificaţia inscripţiei de pe ambalaje, dar şi cea de titlu, calitate şi nume sub care figurează cineva). Probleme semantice apar şi atunci când folosim în exprimare cuvinte sau expresii din jargon, argou, neologisme, expresii strict tehnice sau prea pretenţioase.
- ***Dificultăţi în exprimare.*** Dacă există probleme în a găsi cuvinte pentru a ne exprima ideile trebuie să ne îmbogăţim vocabularul.
- ***Lipsa de interes a interlocutorului faţă de mesajul transmis***. Putem să ne aşteptăm şi la o asemenea posibilitate. Acolo unde ea este evidentă şi de

înţeles, trebuie acţionat cu abilitate pentru a direcţiona mesajul astfel încât să corespundă intereselor şi nevoilor celui care primeşte mesajul.

- ***Emoţiile.*** Emotivitatea E si R poate fi de asemenea o barieră. Emoţia puternică este răspunzătoare de blocarea aproape completă a comunicării. Pentru a evita acest blocaj este bine să se renunţe la comunicare atunci când suntem afectaţi de emoţii puternice. Aceste stări ne pot face incoerenţi şi pot schimba complet sensul mesajelor transmise. Totuşi uneori R poate fi mai puţin (emoţionat) impresionat de o persoană care vorbeşte fără emoţie şi entuziasm, considerând-o plictisitoare – astfel că emoţia poate deveni un lucru bun.
- ***Zgomotul.*** Factor ce ţine de contextul comunicării şi poate fi produs de: folosirea unor instalaţii în apropierea E sau R; semnale parazite pe canalele de comunicare; erori de comportament ale participanţilor la comunicare (toţi vorbesc în acelaşi timp); folosirea de către E a unui număr exagerat de cuvinte, chiar dacă acestea sunt corecte, astfel încât mesajul se pierde [4, p.86].

Conflictul nu este obligatoriu ceva rău. De fapt, conflictul este provocat de diferite puncte de vedere. Din moment ce nu există două persoane, care să vadă lumea la fel, neînţelegerile sunt ceva normal. Motivul pentru care conflictul este cunoscut pentru rezultatele negative, este din cauza aspectelor emoţionale care apar odată cu el. Conflictul are de obicei legătura cu interesele sau ideile care înseamnă foarte mult pentru una din părţile implicate. Conflictele necontrolate conduc spre violenţă şi insubordonare. Cheia pentru controlul conflictelor este aceea de a avea şi a dezvolta abilităţile necesare pentru a deveni un manager al conflictelor. Vom examina trei arii unde conflictul este cel mai pronunţat: *a) relaţii interpersonale "unu-la-unu";b) relaţiile interpersonale în întâlniri; c) relaţiile interpersonale în negocieri* [apud 3].

Cu toate că există similitudini între aceste arii, fiecare se diferenţiază de celelalte, depinzând de ceea ce le provoacă.

a) În acest caz ar fi bine ca respectivul conflict să se rezolve urmând următorii paşii:

- *Încercaţi* să vedeţi dacă între Dumneavoastră şi cealaltă persoană există o problemă.
- Dacă credeţi că există o problemă, stabiliţi o întâlnire «faţă-în-faţă» cu cealaltă persoană pentru a discuta.
- *Nu* vă prezentaţi asemeni unui acuzator, întrebaţi dacă este vre-o problemă. Dacă răspunsul este negativ, explicaţi interlocutorului că Dumneavoastră consideraţi că există cel puţin o stare prezumat conflictuală;

- *În* timp ce comunicaţi cu interlocutorul Dumneavoastră, cereţi feed-back. Nu acuzaţi interlocutorul!
- *Încercaţi* să vă ascultaţi activ interlocutorul şi propria comunicare publică!
- *Fiţi* siguri că vă respectaţi unul altuia opiniile.
- *În câteva minute încercaţi* să vă formaţi în minte opiniile celuilalt.
- *Încercaţi* să descoperiţi ce a determinat comportamentul respectiv la interlocutorul Dumneavoastră (de obicei agresivitatea este insuflată).
- *Încercaţi* să mediaţi respectiva stare conflictuală!

Alegerea strategiei optime de management al conflictului trebuie să aibă în vedere următorii factori: *seriozitatea conflictului; chestiunea timpului (dacă trebuie rezolvat urgent sau nu); rezultatul considerat adecvat; puterea de care beneficiază managerul; preferinţele personale; atuurile şi slăbiciunile pe care le manifestă în abordarea conflictului* [5, p. 241].

În continuare, vor fi prezentate pe scurt modalităţile de abordare a conflictelor.

Luând în considerare gradul de satisfacere atât a propriilor interese, cât şi ale grupului advers, Thomas identifica cinci metode de soluţionare a conflictelor [5, p. 256].

Tabelul 2.2. Metode de soluţionare a conflictelor [4]

Modalităţi	**Situaţii contextuale**
Evitare	• Problema este neimportantă sau alte probleme mai importante au devenit mai presante. • Nu există nici o şansă de a-ţi satisface interesele. • Declanşarea unui conflict este mai plauzibila decât rezolvarea problemei. • Pentru a lăsa oamenii să se calmeze şi a avea o perspectivă asupra desfăşurării evenimentelor. • Sunt necesare informaţii suplimentare. • Alţii pot rezolva conflictul într-o manieră mai eficientă. • Problemele par a fi esenţiale sau simptomatice.
Colaborare	• Găsirea unor soluţii integratoare pentru interese de importanţă majoră. • Când obiectivul propriu este de a învăţa. • Combinarea opiniilor contradictorii. • Câştigarea adeziunii tuturor prin luarea în considerare a mai multor interese şi realizarea unui consens general.

Competiţie	• Când rapiditatea decizională este de o importanţă vitală. • În probleme importante, în care trebuie implementate acţiuni nepopulare. • În problemele vitale pentru organizaţie, când managerii sunt convinşi că punctul lor de vedere este corect. • Împotriva celor care profită de atitudinea îngăduitoare.
Compromis	• Obiectivele sunt importante, dar riscul declanşării unui conflict este prea mare. • Oponenţii cu putere egală sunt hotărâţi să pună în aplicare idei care se exclud reciproc. • Pentru realizarea temporară a unui echilibru. • Pentru asigurarea unei retrageri "onorabile", atunci când colaborarea sau competiţia nu poate duce la un rezultat pozitiv din punct de vedere al satisfacerii propriilor interese.
Acomodare	• Când se ajunge la concluzia că propriile raţionamente nu sunt corecte. • Pentru a permite ca o altă variantă mai bună să fie aplicată. • Pentru a obţine credit social în perspectiva ivirii unor probleme viitoare mai importante. • Pentru a minimiza pierderile. • Când situaţia este scăpată de sub control. • Când armonia şi stabilitatea sunt esenţiale.

Alţi autori susţin că în managementul conflictelor pot fi utilizate următoarele strategii:

Ignorarea conflictului - dacă există pericolul unui conflict distructiv, incapacitatea managerului de a-l aborda poate fi interpretată drept o eschivare de la responsabilităţile manageriale.

Tolerarea conflictului - dacă conflictul nu este foarte puternic şi se consideră că va duce la creşterea performanţelor organizaţionale el poate fi tolerat; responsabilitatea managerului este de a ţine în permanenţă sub observaţie conflictul pentru ca acesta să nu devină distructiv [4, p. 23,26].

Activitatea de consiliere şi management a conflictelor presupune modele noi de activitate, cerinţe noi de abordare a divergentelor din partea tuturor celor implicaţi în interrelaţionare şi modele noi de comportament. Exista diferenţe la nivel individual, există o „goană” a schimbării, există o aşa numita criză de timp datorată în mare parte schimbării atât de continue a societăţii în care trăim şi care ne forţează să ţinem pasul cu ea. Cu toate acestea, putem sa convieţuim şi să colaborăm fără a ne răni, a ne

jigni, a profita de neatenţia sau imposibilitatea oamenilor de lângă noi. Putem să colaborăm, să ajutăm şi să fim ajutaţi de cei lângă care stăm, pentru că ideea de baza a societăţii este complexitatea unui produs care este rezultatul gândirii mai multor minţi şi, deci, produsul cu cea mai mare şansă de a fi aproape de ideal şi de perfecţiune. Mediatorul nu poate să-ţi impună o soluţie, cheia soluţionării conflictului suntem chiar noi înşine [2, p. 54].

Bibliografie

1. Andriţchii V. Teoria şi metodologia resurselor umane în învăţământ. Chişinău: PRINT- Caro SRL, 2012. 288 p.
2. Gherman C. Medierea conflictelor în şcoală. Bucureşti: Editura: Vladimed - Rovimed, 2010. p.54.
3. Dascaliu Cr. Negocierea conflictelor în şcoală. Bucureşti: Vladimed - Rovimed, 2010.
4. Maruşca L. Comunicare şi conflict. Bucureşti: Tritonic, 2010. p.23, 26.
5. Strainescu B. A. Managementul conflictelor. Bucureşti: EDP, 2009. p. 114.

UNITATEA FRAZEMATICĂ DIN PERSPECTIVA DIDACTICĂ: TEHNICI, PROCEDEE ŞI METODE DE ABORDARE

Certan Ala, profesor de limba și literatura română
I.P.L.T.: „M. Eminescu”, municipiul Strășeni

Frazeologia este o disciplină lingvistică a cărei abordare generează de multe ori contradicţii, întrucât cercetătorii au puncte de vedere diferite cu privire la definirea, stabilirea terminologiei şi clasificarea elementelor cu a căror studiu se ocupă aceasta.

În articolul dat urmează să elucidăm un subiect relevant în comunitatea didactică, în domeniul ariei curriculare Limbă şi comunicare care vizează o viziune de ansamblu, în raport cu genericul: „Unitatea frazematica din perspectivă didactică: tehnici şi procedee de abordare, metode”.

Tezaurul lingvistic al limbii române este foarte variat, însă rămâne studiată doar parţial. În lingvistica românească există mai multe semne de întrebare: frazeologie este un compartiment al lexicologiei sau o ramură independentă a lingvisticii? Controversată este problema referitoare la conceptul de frazeologism, clasificarea frazeologismelor româneşti [1, p. 9].

Frazeologia este o ramură relativ tânără a lingvisticii. Procesul de investigaţie rămâne a fi unul deschis şi continuu. În contextul procesului didactic, anume în cadrul demersului educaţional, urmează, la fel, să fie utilizate, aplicate diverse tehnologii, procedee didactice care ar facilita explorarea acestui concept, ar spori interpretarea valenţelor stilistice în cadrul contextului literar.

O importanţă majoră pentru dezvoltarea frazeologiei a avut-o studiile lingvistice de talie mondială: O. Jesperseu (1958), A. Sechehaye (1926), Ch. Bally (1909).

O perioadă de acumulare latentă a bazelor teoretice ale frazeologie au constituit-o anii 1917-1945. Profesorul E.D.Polivanov a propus ca frazeologia să fie considerată ca o nouă ramură a lingvisticii. Academicianul rus V.V. Vinogradov, în lucrările sale ştiinţifice a fundamentat teza referitoare la dezvoltarea frazeologiei ca domeniu de studiu al lingvisticii.

Astfel, primatul în dezvoltarea şi afirmarea fraziologiei, ca ramură independentă, îi apariţine şcolii lingvistice ruse [1, p.11].

În lingvistica românească şi-au adus contribuţia la dezvoltarea domeniului dat: V.Soloviov, care afirmă în teza de doctorat, susţinută la Kiev în 1952 [3, p.57-67] că frazeologia este o disciplină lingvistică de sine stătătoare; F. Dimitrescu, N. Corlăteanu, Gr. Grinco, T. Cotelnic, V. Hristov, N. Cuniţchi ş.a.

La sfârşitul anilor ’70 pe terenul fragil al frazeologiei apare profesorul bucureştean Th. Hristea, etimologist, subliniază, de mai multe ori, importanţa

studiilor etimologice ale frazeologiei româneşti tradiţionale şi moderne [1, p.12]. Th. Hristea anunţa, referitor la disciplina lingvistică pe care o numim frazeologie: „ disciplină lingvistică al cărei obiect de cercetare îl constituie unităţile frazeologice dintr-o limbă dată (ori dintr-un grup de limbi)” [2, p.5].

Având o istorie atât de îndelungată şi un tezaur atât de vast, frazeologia, fără îndoială, constituie o ramură independentă al lingvisticii cu un obiect concret de cercetare şi cu un statut bine determinat.

Un punct relevant, în acest context îl considerăm aspectul definirii conceptului de frazeologism şi locuţiune. Opiniile lingviştilor referitoare la aceste noţiuni diferă. În diverse lucrări, ce tratează frazeologismele diferitelor limbi, determinarea se face în mod diferit. Unii savanţi se bazează pe un singur criteriu: reproducerea [4, p.7-14] sau stabilirea elementelor componente [5, p.6-8].

Alţi lingvişti se bazează pe două criterii: stabilitatea structurii elementelor componente şi valoarea semantică frazeologică [6, p.7-19].

Printre principiile de determinare a frazeologismelor se consideră caracterul figurat şi expresivitatea lor.

Frazeologismele româneşti constituie un bogat şi nesecat izvor de mijloace expresive. Ele fac limba mai expresivă, permit autorilor să descrie mai viu realitatea înconjurătoare, contribuie la caracterizarea mai plastică a personajelor şi a acţiunilor lor. O dovadă convingătoare este, în această ordine de idei, opera nemuritoare a lui Ion Creangă, care include 1.385 de frazeologisme, paremii, cuvinte înaripate [7, p.151].

Expresivitatea şi caracterul figurat sunt specifice pentru majoritatea frazeologismelor, dar nu sunt principii de bază de determinare a frazeologismelor.

Deci, expresivitatea este o funcţie a frazeologismelor, şi nu un criteriu de determinare a lor.

După părerea lingvistului G. Colţun, *Frazeologia limbii române*, p.20, principiul de baza de determinare a frazeologismelor este caracterul lor idiomatic.

Idiomaticitatea- transfer de sens, renovarea semantică a conţinutului general al unor îmbinări de cuvinte, care are loc în baza diferitelor procese semantice în interiorul îmbinărilor date.

Lazăr Şăineanu, în 1887, utilizează termenul de locuţiune pentru îmbinări expresive de cuvinte care aparţin limbii române. (Şaineanu, *Semiotica,* p.225-226). Locuţiunile sunt tratate pe larg de către Florica Dimitrescu în lucrarea sa „Locuţiunile verbale în limba română” care a rămas un studiu de referinţă pentru frazeologia românească. În opinia autoarei, locuţiunea este „un ansamblu de cuvinte mai mult sau

mai puţin sudat, cu un înţeles unitar determinat, care se comportă, din punct de vedere gramatical, ca o singură parte de vorbire” [8, p.32].

Lingvistul Gheorghe Colţun priveşte locuţiunile dintr-un unghii puţin diferit, reliefând în lucrarea sa, trăsăturile specifice ale acestora. Astfel, dumnealui consideră că locuţiunile reprezintă “un grup de cuvinte (cel puţin două) dintre care unul este noţional iar celălalte nenoţionale (pentru locuţiunile adjectivale şi adverbiale): de frunte, de seamă, fără gust, de dreapta, de necrezut, fără îndoială, de-a dreptul, de-a valma etc.” (Colţun, *Frazeologia*, p.25).

Locuţiunile se confundă cu frazeologismele, fiindcă au unele trăsături comune: elementele componente aparţin unor clase morfologice diferite, din punct de vedere gramatical se comportă ca o singură parte de vorbire, ordinea cuvintelor (topica) este, de obicei, fixă, nu acceptă întotdeauna înlocuirea vreunui element prin sinonimul lui etc.

Între locuţiuni şi frazeologisme nu este un hotar de netrecut. Unele locuţiuni pe parcursul dezvoltării istorice a limbii pot trece în categoria frazeologismelor din cauza pierderii legăturii elementelor componente cu sensul de bază [1, p.27].

Valori, conotaţii suplimentare

Fondul frazeologic al limbii constituie o sursă însemnată a mijloacelor afective de exprimare. Frazeologismele care poartă o nuanţă mai expresivă sunt cele calificative. Aceste frazeologisme au conotaţii suplimentare, ele dispun de valori expresive mai puternice. Frazeologismele calificative sunt nişte îmbinări de cuvinte, care, la fel, ca şi adjectivul sau adverbul, pot determina calitatea unui obiect, unei acţiuni [9, p.81].

Prin urmare, aceste frazeologisme sinonimează semantic şi funcţional, cu adjectivul sau adverbul. Ele se deosebesc prin faptul că fac vorbirea mai expresivă, mai plastică, mai emoţională şi, de regulă, poartă amprenta unei intensităţi subliniate. De ex: „Baba care se culca odată cu găinile şi se scula cu noaptea-n cap” (I.Creangă).

Deci, în cadrul predării - învăţării unităţilor curriculare, pentru subiectul lecţiilor care vizează unităţile frazeologice, se va selecta minuţios tehnica de predare, sarcinile potrivite pentru exersare, pentru obţinerea unui rezultat, produs, performanţă, conjugând strategii, mijloace de predare. În acest context, propunem câteva exemple:

- ✓ **Clasa a XI-a**
- ✓ **Subiectul**: Basmul „Povestea lui Harap-Alb” de Ion Creangă. Explorarea, interpretarea subiectului literar.
- ✓ **Realizarea sensului**: Analiza vocabularului operei: cercetarea, observarea, comentarea elementelor de vocabular, a frazeologismelor - unităţilor frazeologice.

✓ **Tehnica**: Agenda cu notiţe paralele-tehnică de scriere reflexivă. Este o tehnică din categoria reacţia cititorului, practicată frecvent în scopul de a personaliza impactul unui text la prima lectură:

1. Elevii selectează enunţuri, îmbinări din text care-i impresionează şi îşi scriu în caiete reflecţiile pe marginea citatului selectat;
2. Elevii citesc citatele selectate şi comentariile;
3. Profesorul poate formula câteva întrebări generale privind sensul textului.

Întrebările ar putea viza şi valoarea estetică a textului sau măiestria autorului:

- cum şi-a expus ideile autorul?
- ce s-ar schimba în text dacă am elimina unităţi lexicale?
- prin ce mijloace autorul a reuşit să vă captiveze atenţia?

✓ **Sarcină**: Comentaţi expresiile, locuţiunile prin tehnica Agenda cu notiţe paralele, din opera „Povestea lui Harap-Alb” de Ion Creangă: „nu miroase a nas de om...”, „umblaţi aşa, frunza frasinelului” (p.65), „Una-i una şi două-s mai multe” (p.166), „verde-n ochi” (p.167), „borta şoarecului” (p.168), „fă pe dracul-n patru” (p.168), „te-neprinde păcatul” (p.168),”faţa pământului” (p.168), ”au stricat pacea” (p.170), „a fura cu ochii...” (p.170), („Harap-Alb”).

✓ **Clasa a XI-a**

Subiectul: Unităţi frazeologice

✓ **Sarcină**: Daţi câte un sinonim pentru fiecare din locuţiunile: „a spăla putina”, „a tăia frunze la câini”, „a face zile fripte”, „a face cu ou şi cu oţet”.

✓ **Sarcină**: Descoperiţi cuvântul lipsa din următoarele locuţiuni: „a lăsa _____ întâmplării”, „a venit pe şapte _____”, „cam cât _____ cu ochii”, „cum _____ la carte”, „_____de joc”.

✓ **Sarcină**: Includeţi în contexte proprii locuţiunile: „La Paştele cailor”, „La o aruncătură de băţ”, „cu noaptea-n cap”, „a umbla din poartă-n poartă”, „om cu scaun la cap”.

✓ **Clasa a XI-a**

✓ **Unitatea didactică**: Realismul, romanul "Ion" de Liviu Rebreanu. Lectura în scopul formării competenţei de comunicare.

Un instrument de valorificare a culturii literare îl constituie Fişa de lectură. În liceu, de exemplu, s-ar putea utiliza următoarele tipuri de fişe: fişa-rezumat, fişa de idei, fişa pentru descrieri, trăiri, stări, opinii, aprecieri, constatări, fişa cu citate (sau cu extrase), fişa-comentariu, fişa cu date, fişa cu personaje etc.

De exemplu: Fişa cu mijloacele artistice

1. Oralitatea stilului rezultă din...

2. Se selectează expresii şi locuţiuni: „a schimba feţe-feţe” (Ion,p.33), „a sta cu mâinile în sân” (p.39,221), „sărac iască” (p.48), „a pune umărul” (p.49), „a se duce pe apa sâmbetei” (p.49), „a-si da sufletul” (p.56,298), „a-şi bate joc” (p.59,82,106), „a spune verzi şi uscate”, „ a ajunge de râsul lumii”, „ a ţipa în gura de şarpe” etc.

3. Se propune să se comenteze efectul stilistic al locuţiunilor, expresiilor. (Profesorul selectează modalitatea: comunicare orală, scrisă etc.).

- ✓ **Sarcină**: Realizaţi un eseu structurat: „Frazeologismele sunt aceleaşi elemente de tradiţie şi basm, însă fixate în cristale nemuritoare de pietre rare...” (M. Sadoveanu)
- ✓ **Cl. XI-a**
- ✓ **Subiectul**: Expresii frazeologice: autohtone, internaţionale, intraductibile [13, p.50].
- ✓ **Sarcină**: Construieşte un text coerent care să conţină expresiile, în orice ordine: a se pune în poară, a lua la trei parale, a ajunge la cociorvă, a se lua la harţă.
- ✓ **Sarcină**: Include, în contexte adecvate, expresiile de ordine biblică: alfa şi omega, Turnul Babel, ţap ispăşitor, colos cu picioarele de lut, judecata lui Solomon, pământ râvnit, cununa de spini, viţelul de aur.
- ✓ **Tehnică de lucru**: *Pălării multicolore*. Fiecare echipă primeşte câte o pălărie:

  Pălăria Alba - definiţi frazeologismele; Pălăria roşie - continuaţi enunţul: „Frazeologismele sunt necesare atunci când...”; Pălăria verde - dezvoltaţi afirmaţia: „Frazeologisme sunt inutile atunci când...”; Pălăria galbenă - continuaţi citatul: „Dacă aş fi frazeologism atunci...”; Pălăria neagră: „Dacă nu ar exista frazeologisme atunci...”; Pălăria albastră - generalizează şi fac concluzii.
- ✓ **Clasa a X -a**
- ✓ **Subiectul lecţiei**: Unităţile frazeologice. Oralitatea- particularitate a stilului lui Ion Creangă, „Povestea lui Harap-Alb”.
  - ❖ Prezentarea conţinutului nou:
  - ❖ Se actualizează definirea unităţilor frazeologice;
  - ❖ Profesorul scrie pe tabla cuvântul„apă” şi cere elevilor să formeze îmbinări de cuvinte cu sens unitar: „Apa de ploaie / oxigenată / tare / minerală / de colonie ...” etc.
  - ❖ Profesorul rescrie acelaşi cuvânt, însă cere elevilor să formeze îmbinări libere de cuvinte: „Apă călduţă / rece / fiartă / caldă / îngheţată...” etc.
  - ❖ Profesorul scrie pe tablă următoarele unităţi frazeologice: „a tăia frunze la câini”, „mărul discordiei”, „sabia lui Damocles”, „alter ego”.
  - ❖ Elevii citesc cu atenţie şi constată diferenţele: „a tăia frunze la câini” - înţeles figurat, unitar, intraductibil într - o altă limbă; „mărul discordiei” - caracter

convenţional, recunoscut în diverse limbi şi culturi; ,,sabia lui Damocles" – în componenţa structurii intră un nume consacrat de legendele antice; ,,Alter ego" – expresii în limba latină.

❖ Profesorul defineşte cu elevii tipurile de unităţi frazeologice.

✓ **Sarcină:** Includeţi, într-o alocuţiune/ text expresiile: ,,aş da arama pe faţă", ,,a face cu ou şi cu oţet", ,,a pune paie pe foc", ,,a se face luntre şi punte".

✓ **Sarcină**: Realizaţi o compunere în care să evidenţiaţi rolul stilistic al locuţiunilor şi expresiilor în opera lui Ion Creangă ,,Povestea lui Harap-Alb".

✓ **Sarcină**: Lucraţi în echipe şi cercetaţi particularităţile artei discursive, ale artei limbajului crengian, urmărind:

- Structuri lingvistice de adresare/angajare a ascultătorului, cititorului, de întreţinere, continuare a naraţiunii;
- Expresii stabile/expresii frazeologice care particularizează limbajul oral, plasticitatea limbii române vorbite;
- Funcţia detaliilor de portret, a detaliilor caracterologice.

Tradiţional, în cadrul demersului didactic, în procesul de explorare- interpretare a unui text literar, în cazul când se aplică sarcini de cercetare, explorare, comentarea a unităţilor de vocabular, profesorul are funcţia unui ghid care dirijează procesul de investigaţie, oferindu-i elevului oportunitatea de a descoperi, analiza, cerceta, comenta, deduce efectele stilistice ale unităţilor frazematice, unităţilor lexicale stabile în limbă. Exerciţiile/sarcinile cu caracter investigaţional vor contribui la dezvoltarea competenţei de comunicare scrisă/orală, de exemplu: competenţa specifică 13: ,,Producerea textelor care reflectă propriile experienţe senzoriale, idei, judecăţi, opinii argumentate".

Diversitatea lecţiilor, organizarea formelor de lucru, presupune o deschidere pentru cadru didactic, care va selecta minuţios forma de organizare a lecţiilor: lecţii de tip atelier (scris, lectură, discuţie), lecţie-conferinţă, lecţie recital etc.

Astfel, profesorul motivează elevul să participe cu entuziasm la lecţie, să acceda la o lectură atentă, ghidată, comentată pentru a descoperi valenţele literare ale expresiilor/locuţiunilor şi pentru a le comenta ,cu uşurinţă, semnificaţia, sugestia stilistică.

Multitudinea termenilor propuşi, analizaţi generează interpretări diferite, de la un autor la altul, ale aceluiaşi fapt lingvistic.

Rămâne certă, totuşi, ideea că frazeologia se distinge printr-un dinamism al limbii, caracterizat prin apariţii, modificări, împrumuturi, calchieri, toate acestea contribuind la îmbogăţirea lingvistică şi culturală a unui popor.

Bibliografie

1. Colţun, Ch. Frazeologia limbii române. Chişinău: editura ARC, 2000. p.9-11, p. 12-29.
2. Hristea Th., Frazeologia şi importanţa ei pentru studiul, limbii române. În: Limbă şi literatură, vol. 1, 1984. p. 5-13.
3. Saloviov V. Frazeologia moldovenească ca disciplină lingvistică. În: Anale ştiinţifice. Filiala Moldovenească a A.S. a U.R.S.S. Institutul de istorie, Limbă şi literatură. Ştiinţe filologice, vol. 4-5. Chişinău, 1955. p. 57-67.
4. Şainskii N.M. Despre frazeologism ca unitate şi despre obiectul frazeologiei. Tula: univ. ped., p. 7-14.
5. Kuniv A.V. Frazeologia limbii engleze contemporane. Chişinău, 1985.
6. Tolkina E.N. Despre formele gramaticale, variantele şi derivatele formelor frazeologice şi variantele unităţilor frazeologice. Tula: Univ. ped., 1972. p. 7-19.
7. Semaşco A.P. Din cercetările asupra frazeologiei operelor artistice ale lui I. Creangă. Institutul istorie, limba şi literatura, 1958, tom. 7-8. p. 151-160.
8. Dimitrescu F. Locuţiuni verbale în limba română. Bucureşti: Editura Academiei, 1958.
9. Melniciuc I. Intensitatea calităţii în construcţii frazeologice. În: Probleme de stilistică şi de teorie a traducerii. Chişinău: Ştiinţa, 1972. p. 81-91.
10. Cartaleanu T., Cosovan O. Limba română cl. X-XII.
11. Rebreanu L. Ion. 2006.

LECTURA – MODALITATE DE FORMARE A INTELIGENŢEI

Cimpoacă Ana, profesor de limbă şi literatură română
IP Liceul Teoretic Costeşti

„Citiţi. Citiţi mult. Citiţi tot ce vă pică în mână. Nu-i mai ascultaţi doar pe profesori. Citiţi orice, fără discernământ. Nimic nu e mai important ca lectura, acum. Apoi, căutaţi-vă între voi. Vedeţi care citiţi aceleaşi lucruri şi înhăitaţi-vă. Numai în haită de oameni deştepţi o să reuşiţi. Unul singur dintre voi va fi mâncat. Zece însă, s-ar putea să reuşiţi." (Tudor Chirilă)

Lectura reprezintă un portal spre o nouă lume. O lume descrisă într-un mod diferit de cel pe care îl percepem noi şi deseori rămânem uimiţi de ceea ce vedem în portal. Ce vedem ne fascinează prin ideile, care nu se prinse în gândurile noastre până în momentul în care am deschis şi citit primele carţi.

Atunci când lecturăm şi anume când rămânem captivi în ceea ce lecturăm, partea noastră exterioară practic este inexistentă, amorţită şi ruptă de la ceea ce numim noi realitate. După cum zicea şi renumintul scriitor, George Călinescu "Când cineva şade scufundat în jurnal, la masă, cei de faţă au sentimentul incomod al abstragerii lui din societate. Cu toate acestea cititorul jurnalului se împlântă în plină viaţă zilnică, într-o viaţă care depăşeşte spaţiul odăii lui" [3,p. 34]. Având în vedere faptul că atunci când lecturăm devenim absorbiţi, absenţi, totodată surzi şi orbi faţă de cei din jur, iar singura parte vie din noi care mai rămâne pe tărâmul de unde suntem e respiraţia.

În primul rând căpătam aşa stare, deoarece ne dedicam întru totul lecturii, iar în al doilea rând pentru că viaţa noastră zilnică este incomparabilă cu viaţa descrisă în paginile care ne atrag ca pe un magnet să le oferim toată atenţia noastră. Conţinutul paginilor ce îl descoperim în timpul lecturii trezeşte în noi o nouă lume, noi gânduri, iar gândurile noastre formează o conexiune cu gândurile expuse de creator, iar pentru că acest creator nu are posibilitatea de a forma legătura inversă, doar noi devenim împuterniciţii de a ne indeletnici cu desăvârşire de ideile altora, expuse într-un mod indirect. E foarte bine că aceste idei sunt redate indirect, deoarece astfel, noi singuri deducem magia ce ne-o transmite creatorul şi de multe ori această magie stă la baza formării noastre.

Lectura este un mijloc esenţial pentru formarea şi dezvoltarea inteligenţei. Prin lectură devenim mai bogaţi în idei, gânduri, exprimare, vorbire, vocabular, viziunea noastră asupra lumii se modifică, iar orizonturile noastre se extind la o altă limită şi astfel în noi ia naştere curajul de a ne afirma cu tărie în privinţa unor dezbateri sau teme de discuţie. Toate acestea se intâmplă pe neobservate, ca prin minune ne trezim

că suntem în stare să facem comparaţie între lucrurile din jur, putem să ne asemănam viaţa noastră cu cele mai mici fenomene ce se purced în natură, să dezvoltăm gânduri mai puţin descifrabile, să improvizăm o mulţime de idei, chiar să ne înţelegem pe noi înşine.

Inteligenţa nu se acumulează la lecturarea unei singure opere, ci se acumulează la lecturarea unei mulţimi de opere, în aşa mod noi ne îmbogăţim. Lecturarea unei singure opere este ca şi cum ai mânca o singură prăjitură, crezând că o să rămâi sătul. Aşa şi cu o singură opera, crezi că o să devii deîndată plin de idei, dar pentru a fi plin de idei nu e suficientă o singura operă. Astfel, pentru a stăpâni pofta şi foamea trebuie sa mai mănânci câteva prajituri, iar pentru a dezvolta diverse capacităţi e nevoie să călătoreşti prin mai multe opere, cărţi. După cum spunea marele critic, George Călinescu „Însă eu, de pildă, mănânc cărţi, adică vreau să spun mestec conţinutul lor” [3, p. 36]. Având în vedere faptul că atunci când citim trebuie să savurăm cu cea mai mare plăcere gustul cărţilor, puterea cuvintelor, să ne scufundăm în al lor conţinut, nu doar să le trecem pur şi simplu cu vederea. Este nevoie să depunem suflet, timp, energie pentru a pătrunde în adevăratul sens al cuvintelor.

În primul rând cărţile necesită citite lent şi astfel vor fi bine înţelese, adică bine mestecate. Trebuie să citim calitativ, nu cantitativ. De multe ori cantitatea mai mare nu înseamnă şi rezultate mai bune, iar viaţa însăşi ne demonstrează asta, spre exemplu o cantitate mare de ploaie nu este atât de eficientă în comparaţie cu o cantitate normală de ploaie, pentru sol. Un alt exemplu îl obesrvăm pe propria piele, când dorim să facem o sumedenie de lucruri într-o zi, poate le şi facem, dar nu în acea măsură încât să rămânem cu adevărat satisfăcuţi.

În al doilea rând trebuie să şi reflectăm asupra celor citite, astfel putem pătrunde mai adânc în conţinutul operelor şi vom memora la sigur acele momente de reflectare, gândurile reflectate ne vor însoţi pretutindeni şi le putem întrebuinţa unde este nevoie.

În ultimul rând, când lecturăm, trebuie să ne şi imaginăm tot ce ne este în putinţă, deoarece mult mai bine se va asimila informaţia şi mult mai mare va fi bogăţia noastră acumulată prin lectură.

Atunci când lecturăm, noi pătrundem într-un nou ţinut şi rămânem acolo pentru că ne simţim în siguranţă, protejaţi, feriţi de orice primejdie. Acolo evadăm fie în parc, fie în plină stradă, în transport, la şcoală, universitate, acasă, pentru că ne este bine, lăsăm puţin gândurile care ne domină zi de zi, pentru mai târziu. Lectura este cea care ne mângâie, este ca un loc de alinare şi refugiu din a noastră realitate. Zic asta pentru că atunci când citim ne debarasăm de grijile şi problemele care ne

domină, uităm chiar şi de noi şi punem accent pe sensul cuvintelor. Este ca un leagăn, care te clatină prin toate ţinuturile şi are grijă să nu îţi facă un avânt prea mare.

Astfel spus noi intrăm atât de mult în rolul personajelor încât tot timpul în care suntem concentraţi asupra cititului pare o fracţiune de secundă, deoarece ne captivează şi atrage inima, sufletul şi mintea şi însemânţează în ele pura dorinţă de a cunoşte cât mai multe.

A lectura, înseamnă a trăi. Lectura este viaţă, estenţială şi primordială pentru fiecare dintre noi. Un prim argument în susţinerea afirmaţiei este faptul că prin lectură avem prilejul de a trăi mai multe vieţi consecutiv şi anume prin intermediul diferitor personaje, iar atunci când ne şi regăsim în ceea ce citim, când ne asemănăm cu un personaj, atunci cu adevărat simţim gustul unei alte vieţi şi minunat este faptul că finalul scurtei vieţi citite îl descoperim, astfel putem fi mult mai precauţi asupra propriei vieţi.

Un alt argument este că putem simţi viaţa din perspectivele subiective ale oamenilor, iar un scriitor îl putem cataloga într-o anumită tipologie de oameni şi astfel ne delectăm cu situaţii tipice, pesonaje tipice, scriitori tipici de la care putem lua exemplu sau cel puţin putem face diferea dintre ce credem noi că este bine şi ce nu.

Un alt argument este că prin intermediul lecturii ne teleportăm în spaţiu şi savurăm splendoarea timpurilor vechi sau care vor urma, redate minunat prin cuvinte, astfel mintea noastră călătoreşte de pe un tărâm pe altul, ea se află într-o continuă excursie prin intermediul realităţilor şi ficţiunii create de alţii sau prin ceea ce dăm noi viaţă. Noi dăm viaţă cărţilor. O carte necitită nu are viaţă, viaţa i-o dau cititorii prin promovare, lecturare, atunci când se deschide o temă de discuţie asupra ei. Prin noi carţile se pot bucura de o viaţă veşnică, şi nu doar ele, dar şi creatorii acestora, spre exemplu atât Eminscu cât şi operele sale au rămas vii, vii în inimile noastre. Vor exista mereu atât timp cât se discută despre acestea.

Spre exemplu poezia „Glossa” a prins rădăcini în inimile multor tineri, mulţi chiar publicând cum o recită foarte expresiv şi se observă că poezia le-a ajuns până la inimă. Astfel are loc eterna viaţă a acestor opere, prin promovare. Marele poet zicea: ”Citeşte! Citind, mereu, creierul tău va deveni un laborator de idei şi imagini, din care vei intocmi inţelesul şi filosofia vieții” [5]. Prin acest adevarat îndemn primesc, simt o confirmare a tot ceea ce am relatat în acest articol.

În decursul vieţii, omului îi este dat să treacă în totalitate prin imensul spectru de posibile experienţe pământeşti, dar se acumulează şi goluri, care pot fi umplute prin lectură ca urmare o idee ce n-ai avut-o, o întâmplare citită şi morala ei, un mod de

gândire şi o perspectivă nouă asupra vieţii sunt doar unele din experienţele ce le poţi acumula prin lectură.

Lectura stă la baza formarii noastre, ea ne deschide o mulţime de căi spre un peisaj luminos. Consider că orice persoană care preferă să citească va confirma că din momentul în care a deschis prima sa carte şi anume din proprie iniţiativă, pentru a o lectura, viaţa sa a început să arate puţin diferit. Spun asta din proprie experienţă, deoarece la baza formării mele au avut un rol primordial cărţile. Nu pot să numesc doar o singură carte ce a contribuit la aceasta, ci toate cărţile, fiecare dintre ele au ceva impresionant. Toate în ansamblu mi-au creat o lume a mea şi tot odată mi-au dezvăluit lumea ce dăinuie în ele.

Drept exemplu o operă ce a influenţat pronunţător asupra mea este „*Însemnări din subterană*” scrisă de *Fiodor Mihailovici Dostoievski* şi anume prin ideile adevărate presurate cu picături de ironie cum ar fi „*Numai cuvintele se lasă inventate. Nu-i de-a mirării că mi-au intrat singure în cap şi au luat formă literară*” [2, p. 53] sau „*Niciodată nu am fost laş în suflet, deşi mi-a fost mereu frică de realitate*” [2, p. 67] şi multe alte gânduri expuse într-un mod foarte bun care m-au impresionat şi mi-au pătruns în suflet. M-au impresionat pentru că am văzut un mod diferit de expunere a ideilor, iar atunci când lecturam această carte, mă simţeam prezentă în ea, mă simţeam în pielea personajului şi multe exemple le puteam atribui realităţii.

O altă operă destul de importantă pentru mine este „*Pădurea spânzuraţilor*” scrisă de Liviu Rebreanu, care m-a determinat să reflectez asupra realităţii. Criticul literar Tudor Vianu spunea „Ne aflăm în faţa unui scriitor obiectiv, care uimeşte prin puterea de a prezenta viaţa în complexitatea ei socială şi psihologică, prin personaje surprinse în umila şi precara lor realitate” [6]. Confirm celor spuse şi anume prin exemplu din opera „*Pădurea Spâmzuraţilor*”, unde finalul încununează tot. „ Şi totuşi restul hotărăşte soarta sufletului meu ... şi restul depinde de alt rest” [4, p. 261]. „Fiecare carte este o pledorie pentru echilibru moral, pentru chibzuinţă şi înţelepciune, pentru fericire prin iubire de oameni şi, mai ales, pentru păstrarea măsurii în toate” [1, p. 130].

În concluzie noi dăm viaţă cărţilor şi ele ne oferă în schimb alte vieţi. Noi fără de cărţi şi cărţile fără de noi am fi stane împietrite, zic asta pentru că în primul rând noi nu ne-am dezvolta, am rămâne doar cu propriile gânduri şi nimic mai mult, nu am trăi din perspectiva altor oameni, am rămâne limitaţi la ceea ce este actual, ceea ce ţine de noi. Dar trebuie să înţelegem că mult înseamnă să cunoaştem lumea prin alţi ochi, anume să descoperim trecutul şi să aflăm noi perspective de viitor. Aşa ne formăm, aflând ce a fost odată şi poate criticând trecutul pentru unele greşeli sau

inconvinienţe, dar măcar ştim că nu suntem pe cale să repetăm greşelile altora, ci suntem pe o cale în care putem să dăm frâu liber a tot ce este frumos şi bun, iar formarea noastra la sigur nu va încetini în veci.

Bibliografie

1. Apud: Cimpoacă Ana. Critica moravurilor sociale în literatura română. Chişinău, 2017.
2. Dostoievski F. M. Însemnări din subterană. Iaşi: Editura POLIROM, 2012.
3. Călinescu G. Aproape de Elada– repere pentru o posibilă axiologie. Bucureşti: Editura Capricorn, 1985.
4. Rebreanu L. Pădurea Spânzuraţilor. Bucureşti: Editura Axy, 2008.
5. https://www.proverb.ro/mihai-eminescu-citeste-citeste-mereu-creierul-tau-va-deveni-un-laborator-de-idei-si-imagini/
6. https://www1.agerpres.ro/flux-documentare/2015/11/27/documentar-liviu-rebreanu-in-viziunea-criticilor-literari-07-56-19

DEZVOLTAREA CREATIVITĂŢII ÎN PROCESUL STUDIERII LIRICII FILOSOFICE LA LECŢIILE DE LIMBĂ ŞI LITERATURĂ ROMÂNĂ

Crăciun Alexandra, profesor de limbă şi literatură română
grad didactic superior, LTPR „ Mihai Marinciuc”, or. Chişinău

A crea nu este un apanaj al geniilor,
ci o trăsătură prezentă la diferite
niveluri de competenţă.
Robert Sternberg

Procesul de creativitate reprezintă un deziderat al învăţământului modern. Curriculum modernizat are în vizor un profesor creativ, care să transmită şi să valorifice abilităţi de comunicare, analiză şi argumentare a opiniei personale. Originalitatea şi individualitatea de asemenea reprezintă nişte carcateristici sine qua non ale personalităţii de mâine.

Filosofia (gr. *φιλοσοφια, philein* şi *sophia, dragoste de înţelepciune*) este o disciplină autonomă a culturii având ca obiect cunoaşterea formelor şi proceselor gândirii. Ea reprezintă o modalitate de gândire şi investigare, formată dintr-un ansamblu de noţiuni şi idei, care tinde să cunoască şi să înţeleagă sensul existenţei sub aspectele sale cele mai generale, o concepţie generală despre lume şi viaţă, fiind mereu o ştiinţă polemică şi dificilă, dar atât de frumoasă şi captivantă, care îţi oferă perspective multiple de a privi o problemă.

Creativitatea constituie una dintre problemele majore ale contemporaneităţii şi totodată una din cele mai fascinante. Problema cunoaşterii şi dezvoltării aptitudinilor creative nu este nouă, dar ea se pune astăzi mai pregnant din cauza faptului că societatea contemporană solicită mai mult ca oricând creativitatea umană.

Termenul de creativitate îşi are originea în cuvântul latinesc *creare,* care înseamnă „a zămisli, a crea, a naşte, a făuri”. Creativitatea poate fi definită ca însuşirea de a fi creator, putere creatoare, capacitatea de a crea şi de a produce valori, dispoziţie potenţială de a crea. Ea cunoaşte mai multe etape:

- ✓ **Perioada de preparare** - se adună informaţii, se delimitează problema, se schiţează o ipoteză sau un proiect general;
- ✓ **Incubaţia**-răstimpul eforturilor încercărilor sterile, când nu se găseşte soluţia;
- ✓ **Iluminarea**-momentul fericit când apare soluţia;
- ✓ **Verificarea**-revizuirea creaţiei, retuşurile.

L.Taylor identifică 5 niveluri de creativitate: *expresivă* (manifestarea liberă şi spontană a fiinţei prin cuvânt, gest, pictură, formă sau culoare*), productivă* (însuşire de priceperi şi deprinderi ce duc la producerea lucrurilor utile, dar cu originalitate minimă), *inventivă* (care face posibilă invenţia), *inovatoare* (caracteristică unei elite ce duce la modificarea principiilor ce stau la baza unui domeniu), *emergentă* (se manifestă la omul de geniu, revoluţionar într-un domeniu ştiinţific ori în plan artistic).

Factorii care influenţează creativitatea sunt de natură intelectuală (imaginaţia, memoria, inteligenţa etc), factori caracteriali (motivaţia şi dorinţa) şi sociali (profesori, părinţi, prieteni). Odată ce se constată că originalitatea nu este apanajul unei minorităţi, accentul se mută asupra modalităţilor de dezvoltare a creativităţii, care se împart în 2 categorii: eliminarea blocajelor sociale, metodologice sau emotive şi folosirea unor tehnici adecvate de stimulare a creativităţii noastre latente. Fiecare om are o doză de creativitate cel puţin productivă, pentru că în rezolvarea unei probleme oarecare, gândirea implică un minimum de efort imaginativ. Elevii au potenţial creativ extraordinar, care poate fi amplificat şi valorificat. Învăţământul pentru a fi eficace trebuie să favorizeze dezvoltarea flexilbilităţii gândirii, care este componentă esenţială a creativităţii.

Experimentarea în diferite ţări a unor principii şi metode noi de învăţământ - pe bază de probleme prin descoperire, prin cercetare(elemente de cercetare ştiinţifică în clasele superioare, care reprezintă în esenţă diferite forme de învăţământ euristic, a demonstrat posibilitatea de a dezvolta gândirea independentă şi creatoare în condiţiile unui atare învăţământ. Asemănările, sub aspectul factorilor implicaţi, dintre creaţia ştiinţifică şi cea artistică, sunt numeroase. Există o serie de cercetări care confirmă acest lucru. Astfel, Guilford şi Lowenfetd, cercetând independent unul de celălalt creaţia ştiinţifică şi respectiv, pe cea artistică au constatat aceiaşi factori de creativitate: sensibilitatea, fluenţa, flexibilitatea, originalitatea, aptitudinea de a redefini, capacitatea analitică, aptitudinea de a sintetiza, organizarea coerentă.

Reputatul psiholog american R.S.Woodworth, declară: *„Dacă în urmă cu secole omenirea a progresat prin exploatarea resurselor solului şi apoi a acelor ale subsolului, astăzi oamenilor le rămâne ca decisivă soluţia să exploateze resursele propriei inteligenţe şi creativităţii, ce se dovedesc infinite. Creativitatea trebuie să fie un atribut definitoriu al omului modern”.*

Studiul genului liric implică în sine creativitate şi sensiblitate. În general, viaţa noastră lăuntrică este considerată de natură subiectivă, iar latura cea mai nedespărţită de eul nostru este considerat sentimentul. Interpretarea operelor lirice în procesul

predării este o operaţie dificilă, dat fiind faptul că poezia comportă o logică deosebită de cea a prozei. Textul poetic are capacitatea de a impresiona, de a convinge şi emoţiona, racordând şi sensibilitatea cititorului la ideile şi stările afective ale poetului.

Lirica filosofică românească cunoaşte mai multe etape: incipientă, clasică şi modernă. Primul poem filozofic din literatura română este scris de Miron Costin - *Viaţa lumii,* unde sunt concentrate teme literare de mare răspândire şi răsunet, reluate mai târziu de poeţii romantici români şi îndeosebi de Mihai Eminescu în motivul ruinelor şi în marea poezie a destrămarii domului universal al lumii. Eminescu nu este un filosof propriu-zis pentru că n-are un sistem filozofic personal, dar rămâne un mare poet filozof, care a preluat idei din diferite sisteme filosofice şi cărora le-a dat o formă artistică inegalabilă. Inspirat de filozofii germani A.Schopenhauer, I.Kant, G.W.F.Hegel, Eminescu asimilează din cultura germană anume ceea ce este pe potriva naturii sale, remodelând-o în tiparele culturii româneşti. Operele lirice eminesciene cu caracter filozofic studiate în liceu sunt: *Luceafărul, Odă (în metru antic), Cu mâine zilele-ţi adaogi…, Floare albastră, Trecut-au anii, Dintre sute de catarge, Glossă, Scrisoarea I , Scrisoarea III* ş.a.

L. Blaga este unul dintre cei mai mari metafizicieni ai culturii noastre. În concepţia lui C.Noica, cu Blaga triumfă omenescul în filosofie. Creator al unui sistem filosofic de natură metafizică, Blaga abordează un şir de probleme, aducând înterpretări originale: cunoaşterea paradisiacă şi luciferică, spaţiul mioritc, misterul ş.a. Practic toate creaţiile blagiene au tentă filosofică, deoarece Blaga este unicul poet român, care şi-a creat propriul sistem filosofic. Opera programatică care anticipează convingerile sale filosofice este *„Eu nu strivesc corola de minuni a lumii”*, care este şi o ars poetică. Dintre scriitorii ce au mai cultivat scrierile filosofice sunt Tudor Arghezi, Grigore Vieru ş.a.

Am constatat pe parcursul predării că elevilor le plac operele filozofice, dacă sunt ajutaţi să le perceapă corect. Curriculum propune numeroase opere cu caracter filosofic. Dacă e să privim per ansamblu programa şcolară, constatăm că există multiple creaţii filozofice, care promovează un şir de valori. Profesorul este cel care trebuie să ofere mijlocul, acea cheiţă care să-l ajute pe elev la interpretare. În cele ce urmează, ne vom referi cu precădere la creaţiile prezente în manualele şcolare şi care necesită o sporită atenţie. Începând cu clasa a X-a, când se studiază speciile genului liric, elevii se confruntă cu operele filosofice, reprezentate de următoarele specii: meditaţia, elegia, sonetul, oda, glosa şi gazelul. În clasa a XI-a, sunt prezente un şir de lucrări lirice cu tentă filosofică, care trebuie raportate la curentul dat. Cea mai

vastă expunere a operelor filosofice o oferă totuşi manualul de a XII-a, unde sunt prezentaţi monografic M.Eminescu, L.Blaga şi Gr.Vieru. Pentru a percepe mai bine aceste creaţii, elevii trebuie să fie familiarizaţi cu sistemele filosofice, expuse sau promovate în operă.

Realizarea temei propuse e în deplină concordanţă cu metodele interactive, axate pe formele variate de organizare a procesului educaţional. De aceea, am realizat un triaj al acestor metode, experimentându-le şi identificându-le pe cele mai adecvate în conformitate cu tema şi etapa lecţiei.

Pentru a evita blocajul de orice natură, operăm cu metode şi procedee combinate ca ***brainstormingul şi proiecţia,*** acestea valorifică asociaţia mentală a fiecărui elev, stimulând idei noi. Înainte de a lectura textul propriu-zis, prezentăm elevilor un şir de imagini, tablouri, slide-uri, ce vor anticipa tema aborodată în operă. De exemplu, pentru *„Scrisoarea I*" a lui M.Eminescu vom prezenta imagini ce reflectă geneza lumii, cosmosul, savantul. O altă variantă a acestei metode o reprezintă ***mapa cu imagini***. ***Reacţia cititorului,*** dar şi tehnica ***V.A.S*** **(Văd. Aud. Simt)** permit elevilor să-şi exprime punctul de vedere la prima lectură a textului. (poezia *„Linişte"* de L.Blaga) [7, p.86]. Procedeul complementar celor două este ***Pictura verbală*** pe care o propune cercetătoarea Eliza Botezatu, în lucrarea *Teoria şi metodica compunerii.* Analiza textului se face de parcă elevul ar avea în faţă pânzele pictate în baza tablourilor desprinse din opera literară. Elevii vor opera cu noţiuni ca: fundal, prim-plan, contururi, armonii cromatice, compoziţie mono/biplanică. O putem aplica la studierea operelor: *Luceafărul, Scrisoarea I, Scrisoarea III, Floarea albastră, , Trecut-au anii, La steaua* de M.Eminescu şi *Dorul, Autoportret, Lumina, Vreau să joc!* de L.Blaga.

Jurnalul dublu/agenda cu notiţe paralele este o tehnică ce va spori motivaţia lecturii operelor filosofice şi va dezvolta competenţa de lectură. În caietul elevului foaia se împarte inegal:

Citatul	Comentariul
„Eu cred că veşnicia s-a născut la sat".	Am optat pentru acest citat, fiindcă…
„Privitor ca la teatru Tu în lume să te-nchipui"	Mi-au plăcut aceste versuri, deoarece…

Specia cea mai reprezentativă pentru lirica filosofică o constituie ***meditaţia*** (poezia lirică în care poetul îşi exprimă sentimentele, cugetând asupra problemelor fundamentale de natură filozofică, erotică, patriotică, morală ale existenţei umane).

Creatorul meditaţiei e A. de Lamartine, specia în cauză devine înfloritoare în romantism.

La studierea acestei specii, practicăm la începerea lecţiei ***tehnica citatului.*** Elevilor le propunem un şir de citate şi maxime ce abordează tema studiată. Această tehnică le stimulează gândirea creativă. Citatul poate constitui şi motto-ul lecţiei. Aceste metode, tehnici şi procedee sunt potrivite la etapa **Evocării**.

Pentru textele de o complexitate mai mare, la etapa ***Realizării sensului*** vom practica ***Harta lexicală*** , individual completată, elevii fiind astfel motivaţi intrinsec. Această metodă are ca scop îmbogăţirea şi valorificarea vocabularului, fie că e vorba de neologisme sau arhaisme din operele lirice cu caracter filozofic.

Altă tehnică utilizată pentru lucrul cu textul este *banca lexicală,* căreia i-am oferit o nouă adaptare şi am denumit-o *banca de concepte filosofice/simboluri.* Pe parcursul studierii unui capitol, elevii vor completa următorul tabel:

Conceptul filozofic **Simboluri atestate**	**Definirea conceptului** **Semnificaţia simbolului**	**Opera**
Cunoaşterea paradisiacă **Lumina altora**	E o cunoaştere ataşată, fixată la obiect, neproblematizată, încrezătoare în adevărul intuiţiei abstracţiei sau imaginaţiei,avînd vocaţia certitudinii. Cunoaşterea savantă	*„Eu nu strivesc corola de minuni a lumii„* *Lucian Blaga*

Astfel, pe parcursul studierii creaţiei blagiene, elevii îşi vor îmbogăţi cunoştinţele cu conceptele filosofice ale sistemului lui L.Blaga**.** Un alt mijloc de a stimula creativitatea este de a cere elevilor să reprezinte schematic specia sau o anumită strofă – ***reprezentarea grafică.*** Acest fapt sporeşte motivaţia şi atenţia elevilor.

Pentru a realiza următoarea etapă a lecţiei la capitolul lirica filosofică – **Reflecţia,** am constatat că metodele care se pretează cel mai bine sunt ***Jocul didactic*** şi ***problematizarea.***

Poezia, în înţelesul ei originar, se află mai aproape de joc decât celelalte compartimente ale vieţii spirituale. În lucrarea *Ocolul lumii în 50 de jocuri creative,* Petean Ana şi Petean Mircea propun un şir de jocuri de imaginaţie, care stimulează creativitatea. O variantă a jocului didactic o reprezintă procedeul **Texte calchiate** prin care elevii însuşesc diferite tipuri de structuri lirice, modalităţi de exprimare artistică şi procedee de compoziţie

Problematizarea se întemeiază pe crearea unor situaţii conflictuale, care conduc gândirea elevilor din descoperire în descoperire până la epuizarea conţinutului unei teme. Poate fi aplicată în cazul interpretării creaţiilor filosofice, utilizându-se mai mult întrebarea-problemă.

Extinderea implică metode şi procedee de analiză şi sinteză: ***PRES, algoritmizarea şi diagrama Venn.***

PRES ajută elevii să-şi exprime punctul de vedere cu privire la problema abordată în operă şi dezvoltă capacitatea de argumentare. Procedura de aplicare respectă 4 paşi:

P - Exprimaţi-vă **punctul de vedere**;

R – Faceţi un **raţionament** referitor la punctul de vedere;

E - Daţi un **exemplu** pentru clarificarea punctului de vedere;

S – Faceţi un **sumar** al punctului vostru de vedere.

Metoda **diagrama Venn** reprezintă o modalitate de verificare a validităţii inferenţelor (imediate şi mediate) prin reprezentări grafice. Metoda în sine constă în intersectarea unui număr de cercuri, fiecare cerc reprezintă un termen al inferenţei. O putem utiliza în cadrul **extinderii,** deoarece permite o sinteză a operelor studiate. Utilizăm această tehnică pentru a compara viziunile diferiţilor poeţi asupra unei probleme filosofice.

Aplicând şi experimentând metodele interactive în studiul liricii filosofice, am constatat că pentru fiecare etapă a lecţiei se pretează un şir de metode. Pentru **evocare** vom avea: *brainstormingul, proiecţia, mapa cu imagini, pictura verbală, tehnica citatului, reacţia cititorului, V.A.S, jurnalul dublu/agenda cu notiţe paralele.* Acestea contribuie la captarea atenţiei şi sporirea motivaţiei în studiul creaţiilor filosofice. Pentru o analiză mai amplă, vom utiliza în **realizarea sensului**, metode ce implică un grad de complexitate mai mare: *harta lexicală, reprezentarea grafică* şi *banca de concepte filozofice,* ce stimulează o înţelegere profundă a textului. Aceste metode chiar dacă au o aplicaţie tehnică, stimulează creativitatea elevilor. *Jocul didactic* şi *problematizarea* sunt cele mai indicate pentru cea de-a treia etapă – **reflecţia** şi sunt cele mai preferate de elevi, pentru că le permite o exprimare liberă a punctului de vedere. În primele trei etape ale lecţiei, elevii nu întâlnesc mari dificultăţi, pe când în cea de-a patra etapă – **extinderea,** unde sunt necesare abilităţi de analiză şi sinteză, am remarcat că au întâmpinat unele dificultăţi, dar le-au depăşit fiind ghidaţi de profesor.

Lirica filosofică este un compartiment ce presupune multă creativitate şi ingeniozitate. Caracterul subiectiv al acestor creaţii presupune o introspecţie a

trăirilor personale şi are drept scop o autocunoaştere mai profundă a eului. Utilizarea metodelor interactive, în procesul studierii liricii filosofice, a ajutat la descoperirea noilor talente, fiindcă mulţi dintre elevi şi-au încercat forţele proprii şi-au realizat propriile creaţii filosofice.

Bibliografie

1. Abric J.-C. Psihologia comunicării. Teorii şi metode. Iaşi: Polirom, 2002.
2. Bulea G.-W. Comunicarea în timp şi spaţiu. În: Studii şi comunicări, vol. III. Bucureşti, 2010.
3. Callo T. Educaţia comunicării verbale. Chişinău – Bucureşti: Litera Educaţional, 2003.
4. Coşeriu E. Prelegeri şi conferinţe. Iaşi: Institutul de Filologie Română „A. Philippide”, 1992-1999.
5. Cozărescu M., Coce C., Ştefănescu L. Comunicarea didactică. Teorie şi aplicaţii. Bucureşti: Editura ASE, 2003.
6. Cucoş C. Teoria şi metodologia evaluării. Iaşi: Polirom, 2008.
7. Devitt M., Sterelny K. Limbaj şi realitate (O introducere in filozofia limbajului). Iaşi: Polirom, 2000.
8. Dinu M. Comunicarea – repere fundamentale. Bucureşti: ALGOS, 1999.
9. Dobrescu E. M. Sociologia comunicării. Bucureşti, 1998.
10. Goia V. Metodica predării limbii şi literaturii române. Bucureşti: Editura didactică şi pedagogică, 1995.

IMPERATIVUL IMPLEMENTĂRII UNOR MODELE POSTMODERNE ALE EDUCAŢIEI LITERAR-ARTISTICE ÎN PARADIGMA INSTRUCTIVĂ DIN REPUBLICA MOLDOVA

Cristei Tamara, dr., conf. univ.
Universitatea de Stat „Dimitrie Cantemir”

Secolul XXI înaintează rapid, atrăgând după sine atât unele realizări mai consistente şi viabile, cât şi o mulţime de probleme stringente de soluţionat şi, în acest scop, se impune imperativul educaţiei unei tinere generaţii deţinătoare a unui înalt potenţial atitudinal, capabile să se responsabilizeze şi să se includă activ, decisiv şi asumat în formarea sa competentă şi competitivă la nivelul provocărilor timpului. Faptul este relevant în special pentru Republica Moldova care s-a cramponat într-o perioadă „de tranziţie” interminabilă şi a adunat o sumedenie de probleme în toate domeniile de interes vital. În consecinţă, tânăra generaţie le va moşteni şi se va confrunta cu nevoile de a le face faţă şi a le soluţiona. De aceea, în mod deosebit, cei implicaţi în procesul complex al educaţiei sunt datori, cu partea lor de contribuţie viabilă, să asigure formarea unor personalităţi puternice, cu aplecare pentru valorile spirituale şi materiale ale umanităţii şi ale poporului pe care-l reprezintă şi cu simţul datoriei de a le tezauriza şi ale perpetua şi recrea în funcţie de orizontul de aşteptare al timpului.

Acest deziderat stă pe prima poziţie în toată perioada reformelor de modernizare a învăţământului din RM, dar realizarea lui nu-şi obţine finalitatea scontată. Analizând parcursul străbătut, se poate constata că politicile educaţionale promovate de autorităţile abilitate din RM pe parcursul perioadei de democratizare a societăţii au fost orientate în cadrul unei prime etape, desfăşurată între anii 1992-2000, spre reforma fundamentală a învăţământului prin elaborarea metodologiei Curriculei şcolare şi implementarea acesteia prin modalităţi şi mijloace inovatoare, fapt ce a avut drept obiectiv major racordarea procesului educaţiei din republică la standardele europene, la imperativul timpului postmodern şi promovarea unor noi şi eficiente modelizări ale parcursului educaţional actual.

În cadrul celei de-a doua etape, anii 2000-2010, s-au realizat anumite restructurări metodologice ale curriculei şcolare, a modalităţilor de implementare a acesteia în vederea modernizării complexei reforme educaţionale, cu atât mai mult că acest proces se derula printr-o abordare conciliatoare dintre unele forme ale sistemului vechi, sovietic, şi cele noi, moderne, cauzele justificatoare invocate fiind:

a) necesitatea prioritară de a schimba mentalitatea populaţiei, a părinţilor şi a profesorilor de formaţie tradiţionalistă;

b) de a pregăti profesori promotori ai reformei educaţionale şi
c) de a elabora un „pachet educaţional” de documente reglatorii şi materiale suport (manuale, ghiduri, caiete speciale pentru disciplinele şcolare etc.) şi a implementa diverse programe utile pentru profesori şi pentru tinerii studioşi din ţară.

Pe dimensiunea celei de a treia etape, anii 2010 – până în prezent, se fac eforturi de a realiza o reabordare substanţială a Curriculei disciplinelor şcolare şi de continuare a modernizării ei consecvente, în scopul realizării obiectivelor principale stipulate de Strategia de dezvoltare a educaţiei pentru anii 2014-2020 „Educaţia-2020”, aplicată în RM şi axată pe trei mize fundamentale: *acces, relevanţă, calitate.* Obiectivele principale ale Strategiei vizează, în primul rând, asigurarea unui proces educaţional durabil, pe parcursul căruia să se producă formarea „unei personalităţi integre, active, sociale şi creative”, care, la rându-i, prin activitatea de viitor, să contribuie real la progresul cultural, social şi economic al ţării; la „sporirea accesului la educaţie de calitate pentru toţi copiii şi tinerii”, precum şi la „sporirea eficienţei sistemului educaţional, extinderea şi diversificarea ofertelor educaţionale”[7, p. 5]. În formarea unei personalităţi bine informate, active şi decizionale, care să asigure progresul societăţii, se impune, în opinia noastră, şi necesitatea imperioasă a implementării unor modele (post)moderne de predare-învăţare, modelele însele conţinând premise de realizare a procesului instructiv şi de adoptare a unui comportament de rezolvare a sarcinilor, ce-i angajează plenar pe elevi/tineri în construirea unor parcursuri practice de aplicare eficientă a cunoştinţelor.

Aceste direcţii ale politicilor educaţionale din RM redimensionează paradigma curriculumului în scopul realizării unui învăţământ de calitate, promovat în spaţiul educaţional pruto-nistrean de către instituţiile abilitate şi de către conceptorii şi actanţii practicieni, care studiază intens şi atent practicile altor ţări (în special din acelaşi spaţiu geopolitic), pentru a extrage elemente de metodologie şi bune practici, ce ar putea fi implementate, prin anumite modificări de adaptare, şi în RM. Evident că reţete perfecte nu pot fi, sunt necesare propriile elaborări atât a documentelor reglatorii, cât şi a întregului set de materiale metodologice suport. În această privinţă, consacratul teoretician Sorin Cristea, menţiona concludent, într-un recent articol, că a semnalat în discursul public actual persistenţa ideii că, în „ţările dezvoltate sau în sistemele de învăţământ avansate (?..)” ar exista „un model de educaţie demn de admirat şi de urmat necondiţionat.” Aşa se explică exersarea ciclică a unor decizii considerate reformatoare numai datorită ţării de origine sau modei, suprasolicitate şi supralicitate sub formule generoase, care evocă „manualele alternative” (mai nou, şi

digitale), „bunele practici”, „centrarea pe copil”, „centrarea pe competenţe”, „educaţia timpurie”, presupus decisivă în educaţie, curriculumul integrat, deplasat doar spre transdisciplinaritate etc. [3]. După S. Cristea această tendinţă poate deraia pe o pantă eronată, dacă tot ce ţine de model educaţional nu se elaborează, pe bazele pedagogiei ştiinţifice postmoderne, „în contextul respectării tendinţelor generale de evoluţie globală a educaţiei în societatea postmodernă, dar şi al orientărilor specifice, determinate istoric, proprii fiecărui sistem naţional de învăţământ”[Ibidem]. Se ştie că adevăratul succes se obţine anume prin elaborarea unui model educaţional eficient care se întemeiază, în opinia teoreticianului, pe trei piloni: 1. respectarea cerinţelor „axiomatice ale paradigmei curriculumului, care impun eliminarea oricărei tendinţe de revenire la un model de abordare unilaterală a educaţiei”; 2.„cunoaşterea şi respectarea tradiţiilor istorice prin cercetare sincronică şi diacronică necesară pentru valorificarea lor în context actual, în rezolvarea marilor probleme ale educaţiei (reforma sistemului de învăţământ, reconstrucţia finalităţilor educaţiei, construcţia unui model de şcoală a societăţii postmoderne etc.) într-o perspectivă care integrează şi sintetizează, în sens original, acumularea calitativă retrospectivă şi prelucrarea constructivă prospectivă”; 3. orientarea „modelului” asupra „marilor probleme ale educaţiei care fundamentează reuşita socială a educaţiei” [Ibidem]. Acest algoritm se încearcă a fi aplicat (cel puţin în elementele lui esenţiale) în desfăşurarea activităţilor de modernizare la nivel de profunzime a sistemului educaţional în RM în cele trei direcţii principale: modificarea calitativă a Curriculei; instruirea cadrelor didactice apte să-şi construiască toate parcursurile didactice şi să le autoevalueze; formarea tinerei generaţii care să participe activ, prospectiv şi în cunoştinţă de cauză la schimbarea calitativă a societăţii. Actualmente, se aplică de asemenea, mai multe programe la nivel republican şi local, printre care elaborarea noii formule a Curriculei, pregătirea unor manuale şi suporturi didactice digitale, un program amplu de formare a cadrelor didactice şi manageriale, care vizează, propriu-zis, cele trei dimensiuni punctate de S. Cristea.

Aşadar, întrucât orizontul de aşteptare al timpului postmodern solicită o pregătire şi un comportament deschis, flexibil şi decizional de la tinerii studioşi de astăzi, aceştia îl pot obţine doar în condiţiile antrenării unor modele de instruire interactivă inovatoare în condiţiile realizării unor politici educaţionale eficiente. Este evident că societatea secolului al XXI-lea va avea nevoie de muncitori şi intelectuali aflaţi într-un proces de învăţare-cunoaştere permanentă, care-i va angaja plenar în activitatea socială, învăţarea-cunoaşterea producându-se prin permanenta acţionare a tuturor resurselor inteligente şi emoţionale pe care le deţine omul. Or, formarea

abilităţilor intelectual-creative şi de acţionare practică în cunoştinţă de cauză sunt obiective educaţionale care rămân prioritare pentru societatea viitorului apropiat. Iar schimbările în societate, ştiinţă şi în univers în general impun obţinerea de către elevi, în procesul instruiri, a competenţelor de construire, de-construire şi re-construire a cunoştinţelor în formula unei spirale infinite, de unde şi dezideratul educaţiei postmoderne: **a învăţa continuu pe parcursul întregii vieţi şi a produce calitativ**. Ţinând cont că învăţământul a evoluat „ca *transmitere şi receptare de cunoştinţe, ca prezentare de modele de acţiune şi imitaţie*", pedagogul consacrat I. Cerghit promovează ideea unei orientări sigure spre „sisteme (modele) procesuale constructiviste", care se afirmă insistent, deoarece, fiind „fondate pe teoriile psihologiei cognitive, *interacţioniste* şi *constructiviste*", mizează nu atât „pe acţiunea exercitată din exterior, predeterminată" asupra elevului, ci pe „acţiunea care îşi are originea în interioritatea acestuia, care vine din propria iniţiativă, ce pune în joc operaţii mentale prin care se acţionează asupra obiectului cunoaşterii" [2, p. 39], realizându-se, prin interacţiune, paradigmele operaţiilor mentale şi a acţiunii participative. Aceste modele procesuale asigură aplicarea unor incitante metode ce cuprind învăţarea prin descoperire, predictiv-evaluativă, în baza hărţii conceptuale, explorării mai multor variante şi a valorificării experienţei proprii, ceea ce-l motivează pe tânărul studios să acţioneze, să determine problema şi să construiască parcursuri de cunoaştere, de explorare, demonstrare şi soluţionare eficientă. Mai mult, savantul atrage atenţia asupra dobândirii, în ultimul timp, a unei accesări tot mai frecvente în practica instruirii a aşa-numitului „model centrat pe procesarea informaţiei" sau „model informaţional, conceput şi organizat în jurul unei paradigme cognitive" şi aplicat nu atât în sensul „achiziţiei de cunoştinţe, ci în sensul de a pune elevii în situaţia să proceseze informaţia şi de a ajunge, pe această bază, la construcţia propriilor cunoştinţe" [2, p. 45]. Oricum, modelele de instruire ce şi-au găsit aplicare în epoca postmodernă susţin noua paradigmă educaţională, care presupune achiziţionarea unui arsenal de cunoştinţe şi dobândirea competenţei de cunoaştere a realităţilor şi a valorilor umane, ca bază a abilităţii de a produce şi a inova prin competitivitate permanentă.

Abordate din această perspectivă didactică, modelele ce convin imperativului timpului actual pot renova şi dinamiza procesul educaţiei literar-artistice a elevilor, în afara căreia nu se poate asigura formarea integră a personalităţii tânărului de astăzi. Obţinerea unui nivel de cultură literar-artistică este una dintre dimensiunile generale ale studierii limbii şi literaturii române în liceu şi anume: „formarea şi dezvoltarea la elevi a culturii comunicării prin stăpânirea resurselor limbii, a culturii literar-artistice,

prin cunoaşterea/interpretarea valorilor literare, precum şi prin achiziţionarea unui instrumentar teoretic aferent activităţii literar-artistice, a experienţelor lectorale şi estetico-literare” [5, p. 4]. În acest plan, devine axiomatică afirmaţia lui I. Cerghit că „evoluţia învăţământului este inseparabilă de evoluţia culturii”, educaţia uzitând de valorile culturale „ca de un instrument care ajută la înnobilarea spirituală a tineretului şcolar, la îmbogăţirea universului de cunoaştere a acestuia”, iar „problematica învăţământului urmează îndeaproape o problematică a culturii” [2, p. 28-29]. Şi acest fapt are loc deoarece este imposibilă integrarea socială a tinerilor în afara unei formaţii culturale bine reperate, pe care trebuie să o deţină aceştia, dobândind concomitent şi capacitatea de a cunoaşte „fundamentele de acces la valoare”, care se diversifică în funcţie de interesul nemijlocit faţă de anumite valori circumscrise în orizontul de aşteptare al profilului intenţionat de către subiectul educat. Or, în postmodernitate, „subiectul este mult mai preocupat de problema valorii, decât în alte perioade cultural-istorice”, de unde şi intruziunea puternică a diversităţii căilor de acces la valoare şi a subiectivităţii intenţionale în relaţionarea cu ea [1, p. 95]. De aici şi impresia de perturbare a tablei de valori şi de schimbare a bazelor de construire a atitudinilor receptorilor faţă de opera artistică. De facto, are loc precedentul unei necesităţi crescânde a contactelor personalizate, intime cu arta şi a libertăţii de receptare şi relaţionare semantică cu ea, de interpretare critică, intensificându-se astfel statutul şi autoritatea receptorului pus în situaţia să înainteze spre creator, să-i intuiască/înţeleagă intenţiile şi să colaboreze în procesul de restaurare/instaurare a lumii semantice a operei în actualitate[1, p. 98]. În această ordine de idei, în lumea existenţială a elevilor, operele literare recomandate ar trebui să se înscrie după principiile acceptării benevolente şi a motivaţiei intrinseci de a le studia, ceea ce ar deveni şi factorii intensificării procesului de cunoaştere, de comunicare şi de transfer a valorilor spre subiecţii educaţi. În realizarea eficientă şi calitativă a acestui flux complex îi revine şi rolul important şi binemeritat al profesorului constructor/creator al parcursurilor pedagogice de mediere a transferului de valori dinspre opera literară spre receptorii ei aflaţi în procesul de fundamentare a cunoaşterii artei şi a formării gustului artistic, parte esenţială a educaţiei literar-artistice.

În practica didacticii moderne a disciplinei sunt elaborate anumite structuri conceptuale şi pragmatice de realizare eficientă a educaţiei literar-artistice, prin angajarea participativă a elevilor în spaţii cultural-artistice funcţionale, cum ar fi: teatrul, muzeul, cinematograful (comunitar şi familial), diverse sărbători naţionale şi locale spectaculoase, care să pună în relief evident valorile etico-estetice tradiţionale sau mai noi, bibliotecile, discuţiile cărţilor de tipul: *comunitatea şcolară, sau cea*

socială citeşte o carte, prezentări de produse cultural estetice din zona de trai, geografică, naţională şi interculturală etc.. Însă acestea n-au devenit componente ale politicii educaţionale din republică, ci sunt lăsate la discreţia unor factori provizorii.

Procesul formativ-dezvoltativ actual necesită însă o angajare realmente eficientă a factorilor decizionali care să-şi dea concursul la încadrarea acestora în actuala paradigmă educaţională. În acest temei, şcolile, profesorii şi comunităţile îşi vor construi proiecte interesante şi reale de implicare a elevilor într-o diversitate de activităţi formative, prin aplicarea propriilor viziuni şi concepţii, prin colaborare în echipe după interese şi vocaţie în procesul de cunoaştere a identităţii sale şi în cel de constituire a integrităţii sale umane. În acest sens, modele constructiviste sunt foarte eficiente, elevilor propunându-li-se realizarea diverselor tipuri de proiecte, fiind ghidaţi de profesor şi personalităţi influente ale comunităţii în elaborarea acestora, oferindu-li-se susţinerea necesară şi facilitându-li-se succesului scontat în formule de parteneriate etc.. Astfel, elevii se realizează ca lideri adevăraţi şi actori socio-culturali importanţi pentru comunitate, trăind bucuria responsabilităţii pentru valorile cultural-spirituale ale acesteia şi satisfacţia intelectual-emotivă a rolului moral şi social deosebit de moştenitori şi păstrători ai tezaurului cultural creat de poporul nostru în timp. Realizarea unor proiecte locale, care pot fi finanţate cu mijlocele comunităţii le dezvoltă şi spiritul pragmatic al soluţionării unor probleme importante ce ţin de domeniul cultural-artistic (de exemplu: activitatea în anumite ateliere de creaţie monitorizate de meşterii comunităţii, elevii care au dobândit anumite abilităţi putând deveni ajutori de meşteri şi realiza o antrenantă activitate în format de şcoală artistică, sau întemeia grupuri de cercetare şi promovare a tradiţiilor culturale ale locului, zonei şi elaborarea de proiecte). Fără îndoială că va fi nevoie şi de o „echipă massmedia” care va promova audio-vizual aceste activităţi, elevii fiind încadraţi astfel în toate sferele de viaţă socio-culturală a comunităţii şi participând activ şi conştientizat la formarea propriei personalităţi umane. De asemenea, acest spaţiu intens de culturalizare este unul propice de cultivare ca receptor avizat a faptului cultural-artistic în baza motivaţiei intrinseci, ceea ce este foarte important, deoarece educaţia literar-artistică se bazează pe intuiţiile şi reacţiile de receptare personalizată a valorilor etico-spirituale şi estetice ale produselor artistice.

În acest plan al activităţilor, se poate aplica foarte eficient şi „modelul informaţional”, întrucât, în aspectele prezentate, elevii vor descoperi şi vor dispune de un volum important de informaţii care va necesita procesări din diverse perspective de valorificare şi fiecare echipă îşi va modela parcursul propriu de realizare: reconstruirea iconică/imagistică la calculator a unor tradiţii valoroase sau

aspecte de viaţă reală din trecut, inventarierea informaţiilor după anumită tematică sau indicatori temporali sau de calitate, elaborarea unor ghiduri, filme documentare sau de scurt metraj. În felul acesta se obţine evident o sporire a interesul pentru prezenţa valorilor cultural-artistice în spaţiul formativ al personalităţii moderne a elevului şi prin aplicarea modelului constructivist şi a celui informaţional la studiul operelor literare în relaţie cu artele conexe, cu viaţa, cu exemplul concret al unor personalităţi de referinţă. În acest plan, elevilor li se pot oferi diverse parcursuri exemplare de formare şi devenire a personalităţilor culturale, ştiinţifice şi artistice, studiate în paralel cu destinele personajelor literare din diverse opere, pe care tot elevii le selectează, în urma discuţiilor dirijate asupra lecturilor individuale şi ale colegilor, în baza examinării diverselor topuri de lectură elaborate şi postate pe internet de către cititori sau personalităţi culturale, în temeiul unor ghiduri sau sugestii de lectură ale scriitorilor înşişi. Aceste date au o priză deosebită la elevi, doar că aceste ateliere de discuţie necesită o monitorizare de către elevii ce deţin competenţa bivalentă, lecturală şi lectorală, pentru ca în lista lecturilor să-şi găsească loc opere literare cu un potenţial real de impact formativ uman şi cultural-estetic.

Un studiu-ghid fundamental pentru profesori în intenţia de renovare a procesului de instruire din perspectivă postmodernă este lucrarea „Teorii ale învăţării. Modele de instruire”, semnată de Sorin Cristea, în paginile căreia autorul explică formula convertirii teoriilor învăţării în modele de instruire actuale, pe care o poate face profesorul performant graţie „funcţiei prioritare de conceptualizare pedagogică a informaţiei psihologice descrisă în orice teorie a învăţării” [4, p. 8;11]. Şi, respectiv, în scopul educaţiei literar-artistice, profesorii disciplinei limba şi literatura română pot construi demersuri de antrenare a elevilor într-un autentic proces de formare a judecăţilor de valoare şi a gustului estetic de receptor avizat al operei literare, care este pentru cititorul-elev o microlume a macrolumii, un întreg univers existenţial, ce-l angajează plenar în receptarea lui, declanşându-i diverse operaţii mentale şi reacţii emoţionale. În acest sens, sugestii pedagogice relevante furnizează *modelul instruirii bazate pe valorificarea inteligenţei emoţionale* a subiecţilor educaţi, întemeiate şi dezvoltate în lucrările psihologului Daniel Goleman, studii fundamentale în care s-a demonstrat faptul că inteligenţa emoţională are un impact deosebit, hotărâtor în dezvoltarea şi formarea unei personalităţi performative şi de succes.

În condiţiile învăţământului postmodern, studierea operelor literare e mai eficientă din punct de vedere formativ dacă e redimensionată pe propriul act de receptare comprehensivă, elevii de astăzi fiind axaţi nu atât pe valoarea incontestabilă demonstrată a textului dat, cât pe surprinderea deosebitului, alterităţii, pe fascinaţia

descoperirii „rostirii singulare” a naratorului epic sau liric, pe aventura individului uman aruncat în vâltoarea timpului şi a spaţiului necunoscut/neobişnuit, pe diversitatea cotidianului etc.. De aceea miza lui se leagă de textul cu pondere narativă deschisă, lăsându-i un loc important în lumea acestuia şi angajându-l motivat în interpretarea ei. În calitatea sa de receptor, elevul co-trăieşte parcursul universului artistic al operei nu ca pe un fenomen excluziv, ci ca pe unul real posibil, colaborând în procesul de înţelegere/interpretare a operei cu *întregul complex de actanţi: autor – subiecţi naratori – alţi receptori*. În felul acesta se produce circumscriere a operei literare în orizontul de aşteptare a cititorului avizat în baza construirii unui mesaj relaţional plauzibil dintre autor şi subiectul receptor, pe de o parte, şi dintre lumea operei studiate şi lumea reală şi spirituală a elevului, pe de altă parte. În acest caz, mesajul este şi o transmitere de stări sufleteşti, de idealuri şi viziuni existenţiale, ceea ce face ca înţelegerea şi interpretarea textului să-i ceară elevului lector o competenţă extinsă asupra diverselor coduri translingvistice care infuzează textul, o cunoaştere a stării de spirit în care s-a produs universul lui existenţial şi care, la rândul lor, îi va servi drept imbold/referinţă emoţională pentru receptarea individuală şi valorificarea ei ca stare inerentă de co-trăire a lumii transfigurate. De aici şi necesitatea de a facilita şi a asigura obţinerea de către elevii receptori de opere literar-artistice a **performanţei de a-şi transfera propriile emoţii şi stări de spirit în spaţiul operei şi de a le racorda la iradierile emotive ale acesteia, armonizându-le într-un univers existenţial real ca bază a formării continue a personalităţii sale**, fenomen care se produce astăzi doar în baza intuiţiilor neexplorate conştient şi care este un minus evident în educaţia literar-artistică şi moral-spirituală a tinerei generaţii.

În concluzie, ţinem să menţionăm că imperativul timpului actual solicită o stringentă re-ierarhizare a indicatorilor calitativi ai paradigmei instructive, transformând-o într-o structură flexibilă şi permisivă pentru schimbările calitative solicitate de timpul dinamic, pentru accesarea diverselor resurse şi conţinuturi noi, implicându-i activ pe subiecţii educaţi în elaborarea de proprii parcursuri de formare în baza asumării responsabilităţii rolului şi a conştientizării acestei necesităţi. Faptul va întemeia motivaţia intrinsecă de angajare în procesul de colaborare şi elaborare, de trăire conştientizată a realizării sale de succes şi de evaluare obiectivă a produselor create. În această ordine de idei, modelele postmoderne de instruire (inter)activă contribuie eficient la formarea personalităţii atât a unui cititor avizat prin asumarea mesajului operei şi a universului ei, cât şi a unei personalităţi integre.

Bibliografie

1. Bârlogeanu L. Psihopedagogia artei. Educaţia estetică. Iaşi: Editura Polirom, 2001. 211 p.
2. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri, strategii, Ediţia a II-a revăzută şi adăugată. Iaşi: Polirom, 2008. 395 p.
3. Cristea S. Există un model al educaţiei? http://www. tribunainvatamantului. ro/exista-un-model-al-educatiei/
4. Cristea S. Teorii ale învăţării. Modele de instruire. Bucureşti: Editura didactică şi pedagogică, R.A., 2005. 192 p.
5. Limba şi literatura română. Curriculumul pentru clasele a X-a, a XII-a. Chişinău: Ştiinţa, 2010. 44 p.
6. Standarde de competenţă profesională ale cadrelor didactice din învăţământul general. Chişinău, 2016. http://standarde_cadre_didactice
7. Strategia de dezvoltarea educaţiei pentru anii 2014-2020 „Educaţia-2020”. 69 p. http://edu.gov.md/sites/default/files/1_strategia_educatia-2020_3.pdf

DEZBATEREA – O STRATEGIE DE DEZVOLTARE A GÂNDIRII CRITICE

Curechi Valentina, profesoară de limbă şi literatură română, gr. didactic întâi
Liceul Teoretic „Orizont”, filiala Ciocana, or. Chişinău

În realitatea noului mileniu, abilitatea de a gândi critic şi constructiv, de a tolera diversitatea de opinii reprezintă condiţia unei reuşite integrări sociale. Termenul de ***gândire critică*** este utilizat în diverse accepţii, având semnificaţii distincte de la un domeniu la altul. Experţii în materie susţin că „gândirea critică se manifestă în două dimensiuni esenţiale: una *socială*, conform căreia învăţarea şi munca în colaborare contribuie la construirea solidarităţii umane, şi alta *pragmatică*, potrivit căreia învăţarea ce are la bază dezvoltarea gândirii critice ce creează posibilitatea implicării dinamice a elevilor în activitate, prin provocarea curiozităţii şi rezolvarea problemelor de viaţă” [1, p.8-9]. În calitate de concept pedagogic operaţional, gândirea critică semnifică dezvoltarea la elevi a unor abilităţi de raţionament şi de argumentare ce contribuie la îmbunătăţirea capacităţii elevilor de a citi cu atenţie, de a discuta analitic şi de a scrie clar. Dacă dorim ca elevii, viitori cetăţeni, să fie apţi de a susţine propriile păreri în orice împrejurare, profesorul trebuie să proiecteze situaţiile de instruire astfel încât să asigure formarea unei gândiri flexibile, prin însuşirea şi exersarea dialogului democratic. Gândirea critică se dezvoltă atunci când nu domină mentalitatea unicului răspuns corect. În acest sens, ***dezbaterea,*** practicată în cadrul orelor de limba şi literatura română, dar şi la toate celelalte discipline şcolare, oferă incontestabile beneficii. Organizată, de obicei, în grup, dezbaterea permite acumularea rapidă de idei, coparticiparea în procesul argumentării, antrenarea întregului colectiv de elevi în învăţare. În opinia noastră, dezbaterea depăşeşte cadrul unei *metode* de predare-învăţare, înţeleasă drept instrument/mijloc eficient, pe care profesorul îl utilizează în transmiterea cunoştinţelor, evoluând la nivelul de *strategie didactică*. Pentru profesor, strategia de predare constituie „performanţele sale în materie de prezentare, într-un fel sau altul, a unui subiect (conţinut) nou” , iar pentru elev strategia de învăţare este „modul activ de percepere, de organizare, de elaborare şi de precizare a subiectului sau a conţinutului nou care este propus pentru a fi examinat” [2, p. 54].

Rolul profesorului în cadrul dezbaterii este de a informa colectivul clasei cu privire la subiectul sau la problema care urmează a fi discutat/ă. Acesta le cere elevilor să reflecteze, exprimându-şi apoi punctul de vedere în raport cu situaţia prezentată. Profesorul va pune întrebări binare (cu răspunsuri ***da*** sau ***nu***, cu luări de poziţie ***pro*** sau ***contra***) asupra subiectului. Un exemplu de întrebare binară poate fi:

„Este Alexandru Lăpuşneanu (sau oricare alt personaj din opera studiată) un personaj negativ sau pozitiv?”. Este oportun ca elevii să fie atenţionaţi înainte de a citi opera că lectura este efectuată pentru a sprijini activitatea de căutare a argumentelor, pe baza citatelor extrase din text. În funcţie de principalele curente de opinie formate, profesorul alcătuieşte grupele de elevi, atenţionându-i că democraţia adevărată este aceea în care oamenii sunt capabili să-şi explice logic poziţiile.

De cealaltă parte, rolul elevilor în cadrul dezbaterii este de a prezenta convingerile opozitive, elaborând seturi de argumente expuse în mod ordonat şi persuasiv. Disconfortul psihologic pe care elevii îl resimt iniţial puşi în faţa problemei se transformă într-un impuls ce îi motivează să caute soluţii, să lanseze afirmaţii originale, să aleagă din multitudinea de idei doar cele mai competitive. Profesorul sau elevii înşişi alege/aleg un lider de opinie pentru fiecare grup format. Este bine ca elevii care conduc discuţia în contradictoriu să fie plasaţi în rândul din faţă, iar publicul (elevii care nu participă în mod direct la dezbatere) să se afle în faţa grupurilor angajate în discuţie.

Grupurile vor dezbate tema controversată în temeiul materialelor puse la dispoziţie de către profesor ori pe baza propriilor cunoştinţe, în cazul unei lecţii de sinteză sau recapitulare. Ei vor elabora argumente în favoarea punctelor de vedere susţinute şi le vor justifica cât mai convingător posibil. Membrii grupului trebuie să încerce a anticipa care ar putea fi argumentele aduse de oponenţi şi să se gândească cum le vor combate. Astfel, ei îşi dezvoltă capacitatea de predicţie-previziune. Urmează dezbaterea propriu-zisă, cu expunerea argumentelor şi contraargumentelor. Avantajul acestei modalităţi de prezentare a informaţiei este că ea îmbină cooperarea şi competiţia, stimulând spiritul de echipă, toleranţa şi ajutorul reciproc. Profesorul, urmărind desfăşurarea dezbaterii, poate identifica ***gânditorul unilateral***, care se situează ferm pe propria poziţie, fără a investiga alternativele, şi ***gânditorul critic***, care ţine cont de părerile contrare nu doar pentru a-i înţelege pe alţii, ci şi pentru a se asigura că propriile convingeri sunt cele mai plauzibile.

Cultura comunicării este foarte importantă într-o dezbatere. Elevii trebuie să fie amabili, politicoşi, să practice forme nonviolente de confruntare verbală (replica, protestul etc.), respectându-şi adversarii şi încercând să le înţeleagă motivaţiile. Ei trebuie să-l asculte până la capăt pe cel care vorbeşte, fără a monopoliza discuţia. Dacă subiectul abordat solicită implicare emoţională din partea elevilor, există probabilitatea apariţiei unor momente de tensiune în care discuţia riscă să degenereze. Profesorul sau liderii de grupe pot interveni pentru calmarea spiritelor, având dreptul de a-i interzice vorbitorului să participe în continuare la dezbatere. Importante în

desfăşurarea dezbaterii sunt nu doar cuvintele, ci şi semnalele nonverbale: „în afară de semne general acceptate – de a oferi cuvântul sau de a opri pe cineva dintre vorbitori – poziţia şi mişcările mâinilor, expresia feţei trebuie să fie elocvente şi descifrabile, pentru a cere clarificări şi a încuraja, pentru a ajuta să se găsească un cuvânt potrivit etc. Pauzele care se lasă după întrebări mai complicate sunt un imbold pentru a medita, a căuta răspunsul, a aborda sub alt unghi subiectul" [3, p. 45].

Dezbaterea creează o atmosferă potrivită pentru autoafirmare, trezind curajul, siguranţa de sine şi contribuie totodată la dezvoltarea capacităţilor de exprimare, atunci când elevul este pus în situaţia de a-şi expune clar, concis şi coerent gândurile. Participând la o dezbatere, elevul învaţă: - să înţeleagă legăturile dintre idei; - să aprecieze importanţa şi relevanţa argumentelor şi a ideilor; - să recunoască, să construiască şi să evalueze argumente; - să identifice neconcordanţe şi erori într-un raţionament; - să abordeze problemele într-un mod coerent şi sistematic; - să reflecteze asupra justificării propriilor ipoteze, credinţe şi valori.

La încheierea dezbaterii, fiecare parte este rugată să pregătească argumentul final pentru cealaltă parte şi să-l prezinte. Este bine ca elevilor care, pe parcursul discuţiei, s-au convins de justeţea opiniei adversarilor să li se ofere posibilitatea de a migra în celălalt grup. Astfel, se va accentua dimensiunea socială a dezbaterii, o activitate în care elevii capabili să îşi structureze mai bine discursul, fiind încrezători în forţele proprii, pot influenţa atitudinile colegilor şi felul lor de a percepe lucrurile. Încurajând elevii să participe la dezbatere, consolidăm dreptul lor de a învăţa prin participare alături de alţii, îi învăţăm să deţină controlul asupra informaţiei punând-o la îndoială, integrând-o în sistemul propriilor valori, reconfigurând-o în funcţie de context, adaptând-o scopurilor urmărite sau respingând-o. Dezbaterea, prin faptul că facilitează transmiterea propriilor idei şi înţelegerea ideilor altora, face comunicarea mult mai benefică şi productivă, devenind expresia lucrului efectuat în comun cu ceilalţi pentru construirea înţelesurilor.

Bibliografie

1. Antonov V. Cultivarea deprinderilor de gândire critică şi creative. În: Monitor Social, nr. 7. Gândirea critică şi creativă în contextul sistemului de învăţământ din R. Moldova. Chişinău, 2004.
2. Oprea C. L. Strategii didactice interactive. Bucureşti: EDP, R.A., 2006.
3. Temple Ch. Steele J. L., Meredith K. S.. Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice (adaptare: T. Cartaleanu, O. Cosovan). Chişinău, 2003.

DEMERSURI METODOLOGICE PRIVIND DEZVOLTAREA LIMBAJULUI LITERAR-ARTISTIC AL ELEVILOR

Dănăilă-Moisă Mihaela, doctorand UST
Şcoala Gimnazială „Nicolae Bălcescu”, localitatea Nicolae Bălcescu
judeţul Bacău, România

Abstract. The literary-artistic language represents a new challenge in the educational progress. Through developing the literary-artistic language the evolution of the student and thus, of the society, is aimed.

Cuvinte-cheie: metodologie, *limbaj literar-artistic, dimensiuni ale educaţiei, valoare formativă a limbajului, comunicare.*

Limbajul este, în esenţă, un sistem sau un ansamblu de semne care permite exprimarea sau comunicarea [1], pe care îl dobândim din primii ani de viaţă şi pe care suntem obligaţi prin natura fiinţei umane să îl dezvoltăm. Şcoala este un mediu propice dezvoltării limbajului, iar prin funcţia sa formativă ar trebui să îşi propună dezvoltarea limbajului ca artă a cunoaşterii şi a descoperirii sinelui. Mai mult de atât, şcoala, prin dascălii şi disciplinele sale trebuie să vizeze dezvoltarea unui limbaj specializat în concordanţă cu evoluţia societăţii, iar orele de limbă şi literatură română să completeze acest proces al însuşirii unui limbaj evolutiv de către elev, prin dezvoltarea limbajului literar-artistic. Consider că limitele limbajului literar-artistic asimilat în clasele primare au nevoie de extindere în cadrul cursurilor de la nivel gimnazial, mai ales dacă avem în vedere faptul că „*studiul literaturii până în secolul XX a fost preocupat să evidenţieze răspunsuri la întrebarea <<Despre ce vorbeşte literatura?>>*” [2, p.13] şi să arate că literatura şi cunoaşterea acesteia dă un plus valoare elevului.

Lucrările care tratează probleme de metodică şi predare a limbii române vin în sprijinul afirmaţiei mele de mai sus, propunând profesorilor modele de proiectare didactică[3], perspective de interpretare a textului literar, metodologii de receptare a acestuia [4] şi mijloace şi procedee utilizate în studierea literaturii române [5], astfel, ajutându-i să le formeze elevilor deprinderi de comunicare. Atunci când vorbim despre comunicare în cadrul orelor de curs este imperios să avansăm ideea de dezvoltare a limbajului literar-artistic ca materializare a comunicării sau ca finalitate a sa, dată fiind observaţia conform căreia comunicarea este ea însăşi o teorie psiholingvistică a limbajului ce necesită studiere şi dezvoltare în rândul elevilor de gimnaziu.

Formarea şi dezvoltarea limbajului literar-artistic în cadrul orelor de *limbă şi literatură română* din gimnaziu reprezintă o prioritate, căci educaţia artistică a elevilor se află într-o continuă degradare, mai ales la nivelul limbajului. Elevii de

astăzi sunt atraşi de canalele media ce promovează un limbaj degradant şi îşi pierd interesul pentru frumos şi, implicit, pentru arta cuvântului, de aceea normele actuale accentuează nevoia de dezvoltare a limbajului în cadrul orelor de curs.

Dacă programa şcolară dedicată orelor de *limbă şi literatură română* ce a fost în vigoare pentru învăţământul din România până în august 2017 punea accent pe valoarea informativă a demersului didactic, noua curriculă ce a intrat în uz începând cu 01.09.2017[6] îşi propune o altă abordare, accentuând valoarea formativă a disciplinelor de învăţământ şi militând pentru interferenţa celor trei dimensiuni ale educaţiei ce sunt esenţiale în demersul instructiv-educativ al elevilor: dimensiunea formală, nonformală şi informală. Pentru a facilitata dezvoltarea limbajului literar-artistic în cadrul orelor de curs alocate studierii limbii şi literaturii române, metodologia în vigoare a stabilit cinci competenţe generale, după cum urmează:

1. Participarea la interacţiuni verbale în diverse situaţii de comunicare, prin receptarea şi producerea textului oral
2. Receptarea textului scris de diverse tipuri
3. Redactarea textului scris de diverse tipuri
4. Utilizarea corectă, adecvată şi eficientă a limbii în procesul comunicării orale şi scrise
5. Exprimarea identităţii lingvistice şi culturale proprii în context naţional şi internaţional [6, p. 4].

Aşadar, s-a fixat un prim punct în demararea procesului de dezvoltare a limbajului literar-artistic, care să vină atât în sprijinul cadrelor didactice, cât şi în cel al elevilor. Aşa cum spunea şi Vlad Pîslaru [7], în cadrul educaţiei literar-artistice sunt foarte importante textele suport, cunoştinţele elevilor şi disponibilitatea acestora de autodepăşire, căci textele literare prezintă un cod de limbaj [8] ce poate fi înţeles doar prin exerciţiu.

Operele literare analizate în cadrul orelor de curs nu prezintă doar o înşiruire de forme grafice, ci au o semnificaţie ce poate fi decodificată numai dacă se formează o cultură lingvistică şi există deschidere din partea elevului şi a cadrului didactic spre autodepăşire. „*Citind opera artistică, elevul trebuie să poată vedea nu doar cuvintele, ci obiectul zugrăvit de cuvinte*” [7, p. 9], însă pentru ca elevii să ajungă la acest nivel de cunoaştere este nevoie de un suport metodologic care să susţină şi să conducă către dezvoltarea limbajului.

Dacă plecăm de la premisa că orice creaţie literară „*este o realitate estetică sui generis cu o natură dublă, imanentă şi reală*” [9, p. 107] vom înţelege necesitatea

unor demersuri metodologice care să susţină dezvoltarea limbajului literar-artistic în toate formele sale şi să conducă către evoluţia societăţii.

Bibliografie

1. Arsith M. Semiotica. Bacău: Editura EduSoft, 2006. p. 112.
2. Tucan D. Introducere în studiile literare. Iaşi: Editura Institutul European, 2007, p. 202.
3. Secrieru M. Didactica Limbii române Botoşani: Editura Ovi-art, 2004. p. 369.
4. Şchiopu C. Metodica predării Literaturii Române. Chişinău, 2009. p. 332.
5. Ilie E. Didactica Limbii şi literaturii română. Iaşi: Editura Polirom, 2014. p. 331.
6. Anexa 2 la ordinul ministrului educaţiei naţionale nr.3393/28.02.2017. Bucureşti, 2017. p. 32.
7. Pîslaru V. Educaţia literar artistică a elevilor. Chişinău: Editura Lumina, 1991, p. 117.
8. Maingueneau D. Discursul literar. Iaşi: Editura Institutul European, 2007. p. 305.
9. Bodiştean F. O teorie a literaturii. Iaşi: Editura Institutul European, 2008. p. 311.

GENOSANALIZA - O PERSPECTIVĂ DE EXPLORARE A TEXTULUI LITERAR

Filip Galina, profesoară de limbă şi literatură română, grad didactic superior
LT „Orizont”, filiala Ciocana

Limba rămâne a fi elementul esenţial al construirii comunicării umane, e tezaurul spiritual al unui neam în timp, identitatea unui popor, dar şi a unei persoane. Însăşi existenţa noastră este marcată permanent de „limbaj şi dialog” care constituie o proiectare a gândului ce „se odihneşte” în cuvânt. Nu doar felul în care gândim, ci şi percepţiile noastre sunt influenţate de limba, menţiona M.Vulcănescu în lucrarea “Dimensiunea românească a existenţei”, referindu-se şi la rolul genului gramatical în diferite limbi, în care unele cuvinte poartă amprenta femininului, iar în altele, dimpotrivă, cele ale masculinului. Am putea presupune că, la rândul lor, cuvintele contemplă lumea, iar diferenţele dintre sistemele lingvistice, în care suntem crescuti şi formaţi, ne influenţează şi ne definesc fiinţa. Astfel, se pare că limba se face „vinovată” de modelarea perspectivei noastre asupra lumii, a perceperii şi chiar a „trăirii”ei, fiindu-ne, după cum afirma Eminescu, „stăpâna noastră”.

În opera sa „Cuvânt împreună despre rostirea românească” C. Noica ne îndeamnă să descoperim lumea uitată a cuvintelor limbii noastre, în care „s-au îngropat înţelesuri”, căci această „amintire” poartă în sine însemnele unui „act de cultură” [3, p. 7]. Referindu-se la „perechile cu destin ales” din spaţiul vast al limbilor, principiul *masculin şi cel feminin,* autorul remarcă că acestea se regăsesc în toate limbile europene (*Logos şi Eros* - l. greacă, *Animus şi Anima* - l. latină), dar şi în cele orientale. Limba română este definită prin păstrarea „perechii absolute” *Sinele şi Sinea,* care „cuprind” tot ce e realitate, iar lumea se află înr-un permanent „dialog al Sinelui cu Sinea” [3, p. 18] care-i determină evoluţia şi echilibrul printr-o necontenită căutare în adâncuri.

Studierea textului literar din perspectiva genului deschide oportunităţi inedite de explorare în „minele de aur” ale limbii şi extragerea de noi semnificaţii. Într-un studiu asupra limbii, cercetătoarea Irina Petraş constată că „limba română este feminină**”**. Drept argument, invocă prezenţa dominantă a substantivelor feminine, care constituie „materia primă” a limbii şi exprimă lucrurile cele cele mai importante pentru om şi pentru existenţa sa în lume *(viaţă, moarte, naştere, înţelepciune, onoare, frumuseţe, bogăţie, minte, prietenie, lumină, dragoste, lume etc.),* accentuate de infinitivele lungi *(iubire, cugetare, cântare, deșteptare, nemurire, visare, nemărginire, putere etc.)* plasate „în tihna subsatntivelor”. „Jocul liber” de la un gen la altul al ambigenului (autoarea afirmă că limba română nu are genul neutru, ci îl defineşte ca ambigen – n.a.) cu personalitatea sa dublă conferă limbii noastre calităţi

androgine ale căror valenţe nebănuite se ascund încă în umbra misterului.

Autoarea face o inedită analiza a lexicului pentru a demonstra că femininele au o pondere indiscutabilă în ţesătura lingvistică şi constituie „apa vieţii verbalizate”, iar prin ambigen omul românesc, femeie sau bărbat, are acces liber la echilibru şi unitate. Aceste forme ale ambigenului nu se neutralizează, ci se potenţează reciproc într-o armonie care împacă firesc „suflul masculinului” cu „argintul viu” al formelor feminine, oferindu-le şanse egale de afirmare.

Întru susţinerea tezelor enunţate, cercetătoare se retrage în spaţiul literaturii şi aduce o nouă perspectivă de abordare a textului literar prin prisma *genosanalizei* care se alătură multiplelor oportunităţi de receptare şi analiză a operelor literare şi deschide noi valenţe de explorare a acestora. În viziunea autoarei, „*genosanaliza* poate fi o analiză paralelă, complementară, de verificare” [4, p. 100], de aceea, analizând textele poetice, nu are intenţia „de a micşora rolul vreunui element din instrumentarul poetic”, ci, dimpotrivă, de a-l potenţa în contextul dat. Cercetătorul Gaston Bachelard menționa că analiza unei pagini literare prin *genosanaliza* (*la genosanalyse*) poate ordona bucuriile simple ale vorbirii. În acelaşi timp, ea împrumută din „mecanismele hipnozei”, consideră I. Petraş, deoarece depăşeşte inhibiţii, pătrunde dincolo de versul finit până la cuvintele care se cheamă şi se rânduiesc după legile unei autonomii secrete.

Totodată, *genosanalizele* realizate I. Petraş pe texte din creaţia poeţilor români (M. Eminescu, V. Alecsandri, G. Coşbuc, A. Macedonski, G. Bacovia, I. Barbu, L. Blaga, N. Stănescu etc.) evidenţiază influenţa benefică a „presiunii”genului asupra imaginii poetice şi ineditele semnificaţii care le conferă acesteia.. Nici proza, critica literară nu se pot „eschiva” de la această analiză şi autoarea o face într-un stil elegant, în care miracolul descoperirii unor orizonturi intangibile, dar sesizabile prin puterea de atracţie a cuvântelor, devin o cale spre cunoaşterea unor „adevăruri adânci”.

Scopul pledoariei autoarei este de a ne convinge că *feminitatea limbii române* poate fi un spaţiu de „reconciliere” a femininului şi a masculinului, căci, odată acceptată, ne-ar da posibilitatea înţelegerii mai lesne a pregudecăţilor şi a stereotipurilor de gen care ne marchează existenţa şi, poate, abolirea lor ar fi „mai puţin traumatizantă”.

Tatonări

Opera literară, având o structură deschisă, se pretează multiplelor interpretări, iar „limitele” acestora nu sunt prestabilite, ci, dimpotrivă, se lasă spaţiu pentru descoperirea de noi semnificaţii şi valori. Receptarea textului literar este un prilej şi de stimulare şi a capacităţilor interpretative ale elevilor/elevelor oferindu-le libertatea de a-şi dezvălui reacţiile emoţionale şi reflexive în contact direct cu opera artistică.

De aceea perspectivă de abordare a textului literar, elaborată de I. Petraş şi aplicată la orele de limbă şi literatură română, este o tatonare în *genosanalize*, desigur, fără a fi neglijate şi celelalte, devenite canonice.

În cadrul studiului poeziei eminesciene „Lacul”, la etapa de *realizare a sensului*, elevii/elevele au lucrat în 5 echipe, în baza tehnicii *graficul conceptual*, având ca puncte de reper: identificarea substantivelor, determinarea genului şi a numărului acestora; ocurenţa substantivelor feminine şi masculine în raport cu starea eului liric; concluzii (2-3 enunţuri); prezentarea.

După completarea graficului comun de pe tablă, câte o strofă de către fiecare echipă, s-a obţinut următoarea imagine a grupului nominal din text :

Nr. ord. al catrenelor	**Substantive masculine**	**Substantive feminine**	**Substantive neutre**	
			Nr. singular (masculine)	**Nr. plural (feminine)**
I.	*nuferi*	*barcă*	*lac*	*cercuri*
II.		*trestii*	*piept*	*maluri*
III.		*luntrea, ape, mână, cârma, lopeţile*	*glas*	
IV.		*lumina, lune, trestii, apă*	*farmec, vântu,*	
V.	*nufăr*	*flori*	*lacul*	
În total:	**2**	**12**	**6**	**2**

Iată câteva concluzii selective pe care le-au tras echipele la analiza textului literar:

~ În prima strofa substantivele sunt plasate simetric după gen şi număr ceea ce conferă un echilibru, reflectat şi în descrierea cadrului natural. Aceeaşi stare de armonie o trăieşte şi eroul liric care este încântat de frumuseţea naturii ce-l înconjoară şi se lasă furat de amintiri… doar un asemenea cadru armonios poate da naştere sentimentului de dragoste.

~ Strofa a doua este lipsită doar de un substantiv la masculin, iar această situaţie creează un dezechilibru şi în starea eroului liric care se desprinde de realitate şi îşi ţese imaginar visul de dragoste. Aceste clipe frumoase de iubire trăite virtual alături de fiinţa dragă îl determină pe tânărul îndrăgostit să plutească pe aripile visului şi să aibă certitudinea împlinirii lui.

~ Substantivelor feminine domină în catrenul al treilea prin număr (5) în raport cu cele masculine ce lipsesc, fiind susţinute doar de vocabula „glas”(g. neutru), care la singular e la masculin. Această abundenţă a lexemelor la feminin denotă cufundarea onirică a eroului liric obsedat de sentimentul de iubire şi materializat prin acţiuni concrete, gesturi, ce trădează dorinţa de împlinire, de restabilire a echilibrului interior…

Elaborând reţeaua nominală în baza gramemelor de gen, analiza stilistică s-a

realizat în tehnica *jurnalul dublu*. Concomitent cu recitirea integrală a textului, elevii/ele au făcut, individual, notiţe în coloana din stânga paginii, iar în cea din dreapta - comentarii, respectând parametrii:selectarea conceptului din graficul conceptual; stabilirea conexiunilor semantice, a relaţiilor de gen; raportarea la contextul ideatic; comentarii; prezentare.

Elevele/elevii au discutat în cadrul grupului asupra comentariilor făcute, apoi au făcut o prezentare în plen. Câteva dintre secvenţele de comentarii prezentate sunt redate în tabelul tehnicii *jurnalul dublu*:

Concepte, conexiuni semantice din text, raportări la context etc.	**Comentarii, reacţii personale etc.**
Dominanta feminină (14 cuvinte)	*Numărul de substantive de genul feminin din întreaga ţesătură a textului liric este mai mare faţă de cele masculine (12 feminine faţă de 1-2 masculine; acelaşi raport se menţine dacă adăugăm şi cele neutre:14 feminine şi 8 masculine), deci dominanta este feminină. Acest fapt deschide perspectiva feminină de contemplare a lumii, însă într-o inerentă armonie cu masculinul…*
	Ea e doar rodul imaginaţiei eului liric, al dorului dragostei neîmplinite..., dar prezenţa sa se simte totuşi prin utilizarea preponderentă a substantivelor feminine, ale căror reverberaţii refac chipul iubitei.
	Eroul liric este cel care domină prin exprimarea directă a sentimentelor de iubire şi a stărilor pe care le trăieşte (aşteptare, singurătate, împlinire prin iubire, frustrare, regret). În toate însă există o armonie şi limba menţine aceste echilibru, restabilindu-l indirect, la nivel lexical, prin utilizarea substantivelor la feminin în raport cu perspectivă masculină la nivel ideatic.
Prezența masculinului (*nuferi, nufăr)*	*Faptul că masculinul este prezentat doar printr-un singur cuvânt „nuferi”, preluat în ultima strofă prin forma de singular „nufăr”, evidenţiază starea de singurătate şi tristeţe a eului liric, dacă alături nu se află Ea, unica, cea care ar putea să-i aducă în suflet armonia iubirii împlinite...*
	Acest cuvânt, prin cromatica galbenului anticipează o posibilă despărţire între aceşti doi îndrăgostiţi sau o destrămare a visului de iubire a eroului liric… Viabilitatea sentimentului de dragoste este într-o strânsă dependenţă de ambii.
	Frecvenţa masculinului (nuferi, nufăr), în primul şi în ultimul catren, confirmă construcţia inelară a poeziei, care se închide la fel ca sufletul rănit din dragoste al eului liric…Acest cuvânt-nucleu atrage prin

	semnificaţiile sale celelalte lexeme feminine.
Interacţiunea masculin-feminin	*...Prezenţa femininului şi a masculinului în versurile fiecărei strofe e un element al simetriei poeziei, dar şi al echilibrului interior, care este într-o permanentă căutare prin dragoste a sinelui… e un principiu universal.*
	Relaţia dintre feminin şi masculin, care sunt într-o permanentă interacţiune, este armonioasă, lipsită de agresivitate, în pofida durerii provocate... În text este prezent el, masculinul, iar personajului feminin nu i se oferă posibilitatea de a se exprima, fiind redus la tăcere, doar el este cel care îi atribuie o identitate „Ea”, o întruchipare a eternului feminin…
	De remarcat faptul că deşi el este cel care îşi imaginează/îşi aminteşte clipele fericite petrecute alături de iubita sa, însă decizia totuşi de a veni sau nu o ia ea/ fata, de aceea femininul domină prin cuvinte, fiind evidenţiat şi de scrierea cu majusculă „Ea”.
Emoţiile, sentimentele trăite la lectura poeziei	*„Sincer, m-am simţit frustrată, mai ales când am citit-o prima dată, deoarece în poezie se pare că doar fata este vinovată că această dragoste nu a reuşit să prindă viaţă. Când am analizat textul, am descoperit şi alte momente ca: frumuseţea naturii şi a dragostei care m-au făcut să-l înţeleg mai bine...”(Ana P.)*
	„ Mi-a plăcut mai puţin această poezie, deoarece textul ne arată că băieţii suferă, dar, de obicei, le este caracteristic fetelor să reacţioneze astfel, când sunt respinse; …un băiat însă trebuie să fie puternic şi rezistent, chiar şi în faţa dragostei...” (Alexei V.)
	„…textul mi-a arătat interiorul ascuns al eroului liric, m-a făcut să mă gândesc că e uşor să răneşti pe cineva, din dragoste, nu contează: fată sau băiat...” (Irina A.)
	„Eroul liric este o fire romantică care vizează la o fiinţă care să-l iubească şi asta poate şi-o doresc toţi, dar mulţi, chiar dacă suferă, se tem să nu se facă de râs, dacă ar spune cuiva despre asta şi preferă să tacă, să-şi ascundă sentimentele... ” (Dragomir P.)

Comentariile au scos în lumină valenţele genuriale ale limbii, a carei dominantă feminină la nivel cantitativ, lexical şi gramatical, nu are efect discriminatoriu, ci păstrează alături formele masculine creând simetrii. Armonizarea interioară adusă la suprafaţă prin cuvânt este în discordanţă cu diferenţele, stereotipurile de gen care sunt deja transmise adolescenţilor/telor şi aceste scheme mentale observăm că „funcţionează”. Totodată, ar fi eronat să se creadă că *genosanalizele* în baza textului literar se reduc doar la o constatare a gramemelor de gen, de aceea se impune evidenţierea şi a altor aspecte (modelele de feminitate şi masculinitate, valorile promovate, limbajul, caracterizarea personajelor: feminine/masculine etc. raportate la contextul cultural, istoric, social), inclusiv definirea termenului de „gen”.

Pentru a evita confuziile, sunt inerente unele precizări la nivel semantic ale

lexemului *gen*, care, conform DEX-ului, are şi sensul de „categorie gramaticală bazată pe distincţia dintre obiecte şi fiinţe, precum şi dintre fiinţele de sex masculin şi feminin”, având la bază distincţia biologică, de sex a individului uman, femeie-bărbat. În afară de acest strat biologic, socioculturalul i-a atribuit roluri, norme construite în timp şi variabile în funcţie de perioada istorică, de contextul social care determină calităţile psihologice, comportamentele şi activităţile femeilor şi ale bărbaţilor. De aceea studiile de gen definesc noțiunea de gen ca roluri sociale care nu se suprapun celor lingvistice, ci se includ „într-un set coerent de opinii despre ceea ce constituie feminin şi masculin” [1, p. 310]. În acelaşi timp, fiind construit social, conceptul de gen este relativ din perspectivă culturală, deoarece este într-o permanentă modificare, ceea ce socialmente era într-un context definit ca masculin, poate deveni feminin sau, în general, să iasă din această definire a masculinului şi femininului.

Totodată, literatura, ca ramură a artei, reprezintă un fenomen spiritual şi contribuie la modelarea „fiinţei sociale” prin valorile estetice, morale, intelectuale promovate, respectiv, ale feminităţii şi ale masculinităţii, legitimând, în acelaşi timp, rolurile şi relaţiile de gen, dar şi diferenţele şi inegalităţile genuriale, stereotipurile de gen prezente în societatea dată. Prin diversitatea conţinuturilor artistice, literatura valorifică modele de feminitate şi masculinitate, de aceea analiza textului literar şi din perspectiva de gen/genosanalizele scoate în evidenţă atât potenţialităţi de gen, cât şi modele anacronice, dominate de androcentrism, sexism şi chiar misoginism, care nu pot fi perpetuate în condiţiile sec. XXI când promovarea valorilor democratice, bazate pe egalităţi de şanse pentru ambele genuri, a devenit un deziderat al societăţii moderne. Desigur, implementarea dimensiunii de gen nu ar trebui percepută ca un „atentat” la valoarea artistică a textului literar, care, incontestabil, este primordială în studiul literaturii, dar şi invizibilitatea ei este în detrimentul elevului/ei pe care îl/o îndepărtăm de lumea ficţiunii artistice în care nu-şi regăseşte identitatea de gen. „Infuzarea” educaţiei de gen în conţinuturile existente, astfel ca promovarea valorilor şi modelelor de gen bazate pe echitate şi parteneriat să devină o realitate, ar contribui la îmbunătăţirea demersului educaţional autohton.

În studiul „Modele şi valori de gen în învăţământul public din Republica Moldova” se menţionează că autorii textelor literare din manualele la disciplină sunt preponderent bărbaţi, iar femeilor/fetelor li se rezervă doar rolul de „muză”, dar nu şi de creatoare de literatură. De fapt, spaţiul spre care sunt orientate, prin operele literare, fetele/femeile este cel privat, iar băratul/bărbatul – în cel public. Introducerea lucrărilor literare de valoare, scrise de femei, ar oferi elevelor/ilor posibilitatea să cunoască o altă perspectivă asupra lumii, alte modalităţi de soluţionare a problemelor.

Totodată, multe din textele literare, după cum afirmă autorii/oarele, sunt anacronice, ne prezintă o realitate în care valorile prezentului, ale exprimării masculinităţii şi feminităţii sunt marginalizate. De aceea o analiza atentă a textelor incluse în manuale şcolare ar evita transmiterea unor mesaje încărcate cu stereotipuri de gen, inegalităţi şi deferenţe genuriale. Pornind de la acest deziderat, o oportunitate ar fi valorificarea textelor literare din manualele existente, care se pretează genosanalizei, determinând nucleul lor valoric, potenţialităţile de gen, valorile şi modelele de gen promovate în raport cu contextul istoric, cultural reflectat.

De aceea interpretarea textului din perspectiva de gen prin determinarea dezechilibrelor şi lansarea unor soluţii ar fi o oportunitate de a dezvolta relaţii de gen echitabile şi de parteneriat. Totodată, promovarea conceptului de egalitate de gen în manualele ar oferi modele diversificate de feminitate şi masculinitate contribuind astfel la eliminarea unor stereotipuri existente. Formarea competenţelor de gen la eleve/i ar înlătura barierele care persistă şi ar evita scepticismul şi rigiditatea acelora care împart lumea în „bleu” şi „roz”, subestimând valoarea femininului.

Gloria Steinem remarca referitor la spiritul femeii că „ar fi o plantă crescută atât de mult timp în spatele gratiilor, încât a continuat să crească în acelaşi fel, chiar după ce unele gratii dispăruseră” [6, pag. 5]. În acest proces de surmontare a „gratiilor” prezente încă în realitatea noastră, inclusiv în spaţiul educaţional, cadrului didactic îi revine un rol important în producerea unei schimbări vizibile.

Bibliografie

1. Dragomir O., Miroiu M. (ed.). Lexicon feminist. Iași: Polirom, 2005. 117 p.
2. Miroiu M. Nepreţuitele femei. Publicistică feministă. Polirom, 2006. 205 p.
3. Noica C. Cuvânt împreună despre rostirea românească. București: Humanitas, 1996. 400 p.
4. Petraş I. Feminitatea limbii române. Genosanalize. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2002. 240 p.
5. Stănculescu E. Psihologia educaţiei – de la teorie la practică. Bucureşti: Editura universitară, 2008. 352 p.
6. Steinem G. Revoluţia interioară. Cartea respectului de sine. București, Polirom, 2001, 414 p.
7. Ştefănescu D.-O. etc. Modele şi valori de gen în învăţământul public din R.M. Chişinău, 2005. 211 p.

PLEONASMUL ȘI TAUTOLOGIA DIN PERSPECTIVĂ DIDACTICĂ

Galiț Angela, profesoară de limbă și literatură română
IP Gimnaziul Musteața, or. Fălești

Este cunoscut faptul că în ultimii ani, în mediul educațional se abordează tot mai insistent problematica formării competențelor la elevi. În contextul sincronizărilor de divers ordin, din perspectiva asigurării calității, în învățământ apar mule întrebări în plan conceptual, dar și practic: Care este relația dintre obiective și competențe?, Cum se pot forma competențe concrete în cadrul lecțiilor?, În ce măsură curriculumul și manualele actuale favorizează formarea competențelor, în general, și a celor de bază/cheie, în special?

Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare reprezintă un subiect în vogă pentru pedagogia modernă, în care apare ca imperativ organizarea procesului educațional în manieră interactivă.

Plasarea elevului într-o situație de învățare presupune o anumită modalitate de a proceda la realizarea sarcinii. Ca modalități de acțiune, unele metode îl solicită mai mult pe profesor (prelegerea, expunerea), altele mai mult pe elev (exercițiul, lectura individuală sau colectivă), iar altele presupun acțiuni didactice care antrenează deopotrivă profesorul și elevii (problematizarea, abordarea euristică). Palmaresul metodelor/tehnicilor interactive este atât de mare și în permanentă dezvoltare și extindere, încât, practic, devine o necesitate, o trăsătură definitorie a stilului de predare, iar fiecărui profesor care ,,a gustat,, din plăcerea colaborării ,,pe picior de egalitate,, cu elevul, a avut curajul să iasă din zona de confort tradițional și să părăsească, măcar pentru anumite momente, ,,turnul său de fildeș,, - catedra autoritară, îi este, ulterior, aproape imposibil să nu se lanseze în noi aventuri de încercare/practicare a unor procesuri profesorale provocatoare și incitante, acestea contribuie la transformarea elevului în subiect al învățării, îl scoate din sfera pasivității, din comoditate, din poziția simplului consumator de informații.

În cadrul predării-învățării unităților curriculare, pentru subiectul lecțiilor care vizează pleonasmul și tautologia, se va selecta minuțios tehnica de predare, sarcinile potrivite pentru exersare, pentru obținerea unui rezultat, produs, performanță, conjugând strategii, mijloace de predare.

În acest context, pentru a stimula implicarea critică a elevilor în studierea temei: *Pleonasmul* și *tautologia* considerăm că ar fi indicat de a începe ora (evocarea) în tehnica *Secvențe contradictorii,* deoarece elevul este pus în situația să gândească și să-și expună punctul său de vedere.

Este o tehnică de organizare grafică a informației, în care termenii trebuie aranjați într-o relație interioară explicabilă. Este o activitate care necesită puțin timp, implică toți elevii și este utilă pentru evocare și pentru reflecție, atunci când subiectul luat în discuție se pretează sistematizării, ordonării într-o succesiune logică a termenilor sau a datelor esențiale. Secvențele contradictorii urmăresc realizarea unor conexiuni noi între elementele privite disparat. La orice disciplină școlară care operează cu termeni ce trebuie asimilați și priviți în ansamblu tehnica respectivă creează oportunitatea de a vedea întregul prin prisma unui element.

Fiecare elev primește câte o foaie pe care, vizibil din orice colț al clasei, este scris un termen: ("Cobori, în, jos, luceafăr, blând, Alunecând, pe-o, rază", Mihai, Eminescu), ("Era, în, amurgul, serii", Ioan, Slavici), ("…ca, o, surpriză, neașteptată, găsești, în, fața, ta, Dunărea...", Octavian, Goga).

Sarcina lui este să aranjeze termenul său într-o relație explicabilă cu un alt termen și să discute cu cel care plasează un termen învecinat cu al său. Când fișa este prinsă pe tablă, elevul poate trece la loc. La încheierea activității, profesorul poate solicita anumite explicații (dar e mai util dacă dirijează o discuție între elevi): De ce cobori e pus alături de (în) jos ?, De ce amurgul e pus alături de serii?, De ce surpriză e pusă alături de neașteptată?

Așadar, cuvântul utilizat într-un anumit context nu are nicio vină că a fost impus să participe, împreună cu alte cuvinte, la edificarea unui ansamblu arhitectural în care nu-i stă bine, pentru că nu se potrivește în acel loc. Cuvântul e bun, e grațios, e colorat, e sonor, dar, ca să vezi, nu se potrivește în locul în care a fost plasat. Este oare de vină cuvântul? El este doar un material de construcție.

Deoarece evocarea a creat deja atmosfera necesară discuției, pentru a stimula implicarea critică a elevilor în studierea temei, considerăm că ar fi indicat de a aplica metoda *Lucrului în grup*, deoarece tehnicile interactive sunt chemate să ‚dezlege limbile„ celor care, dintr-un motiv sau altul, sunt obișnuiți să tacă atunci când se discută în plin. Lucrul în perechi și în grupuri mici spre deosebire de activitatea frontală, îl pune pe elev în fața necesității de a comunica, iar componența redusă a auditoriului poate contribui la scăderea anxietății, a emoțiilor și a tracului. Activitățile de grup permit evidențierea mai pregnantă a calităților de: colaborare, coparticipare, implicare intensivă, conștientizare, acumulare de diverse idei, dar și a calității de manager (conducător, organizator), care duce la dezvoltarea complexă a personalității, solicitându-i, în calificarea sa profesională, manifestarea/formarea nu doar a inteligenței cognitive, ci și a celei sociale și emoționale.

Se scrie la tablă următorul text: „Stimați potențiali și virtuali clienți! Produsele firmei noastre au devenit foarte arhicunoscute pe plan național de circa aproximativ trei ani. De aceia, am fost solicitați să colaborăm împreună cu alte firme. Perspectivele de viitor sunt tot mai promițătoare. Deci, prin urmare, am inițiat un program originar, care nu-l mai utilizează nimeni. Deviza noastră este: ‚Munca e muncă iar profitul e de aur.”

Elevii sunt împărțiți în 3 grupuri: Gr. I Lingviștii-selectează cuvintele cu același sens sau cu sensuri foarte apropiate. Gr. II Experții-lucrează cu DEX-ul, explică sensul cuvintelor. Gr. III Teoreticienii-prezintă definițiile, regulile.

Elevii vor identifica, explica toate greșelile din fragmentul dat și vor formula definițiile necesare.

Pentru ca elevii să însușească mai bine aceste greșeli semantice, pleonasmul și tautologia, vom folosi metodele tradiționale (exercițiul și explicația), deoarece doar exersând elevul dezvoltă abilități, competențe de ortografie și scriere corectă. Prin exersare se dezvoltă capacitatea însăși și comunicarea-potențial lingvistic. Elevul își formează un vocabular bogat.

Se notează pe tablă următoarele enunțuri:

Voi repeta din nou lecția.

Ar fi preferat mai bine să vizioneze un film.

M-au sunat să mă întorc înapoi să văd despre ce este vorba.

Grăbiți-vă repede!

Dați alte exemple!

Elevii identifică erorile semantice*: a repeta din nou, a prefera mai bine, a se întoarce înapoi, a se grăbi repede*. Aceștia sunt puși în situația de a formula propoziții corecte, înlăturând greșelile comise.

Pentru reflecție, s-ar putea ca profesorul să revină la grupele I, II și III, pentru a împărți fișele de lucru care conțin exerciții complexe. Grupele se evaluează între ele, pentru a demonstra înțelegerea subiectului dat.

Gr. I

1. Subliniați cu o linie construcțiile pleonastice și cu două linii construcțiile tautologice din următoarele fragmente: „Mă întrebi cine sunt? Sunt un june tânăr și nefericit”, „Nevastă, e băiat onorabil și credincios; n-ai ce face: ce-i al omului e al omului!” , „Angel radios! De când te-am văzut întâiași dată pentru prima oară, mi-am pierdut uzul rațiunii”, „ Mă știi tu; când zic o vorbă e vorbă.” (Ion Luca Caragiale)

2. Corectați structurile tautologice din enunțurile de mai jos:

În vacanța de iarnă a fost cum a fost. (……),
A mers el cât a mers și a dat peste o cabană. (……),
Emisiunile sportive vor începe începând cu ora 12.00. (……..……),
Vorbește ca să vorbească, fără niciun rost. (……..……..…….).

3. Alcătuiți un text, de 5-7 rânduri, în care să existe cel puțin cinci expresii pleonastice și tautologice, apoi rescrieți-l sub formă corectă.

Gr. a II-a

1. Subliniați cu o linie construcțiile pleonastice și cu două linii construcțiile tautologice din următoarele fragmente: Te iubesc la nemurire și îți dedic lira mea! Al tău pentru o eternitate și per toujours.” ,, Bine, frate, revuluție ca revuluție, da nu-ți spusei că nu-i voie de la poliție să dai focuri în oraș?”,,Bărbatu-meu sufere grozav de gelozie și e în stare a fi capabil să te omoare.” ,,O săptămână, o lună, un an de zile, n-o să se mai vorbească decât de aventura asta…” (Ion Luca Caragiale)

2. Corectați structurile tautologice din enunțurile de mai jos:

De citit aș citi, numai să-mi împrumuți cartea. (……)
Jocul s-a jucat în condiții optime. (……..) Învățătura este ceea ce se învață. (……..) Naratorul narează întâmplări la care a participat. (……..)

3. Alcătuiți un text, de 5-7 rânduri, în care să existe cel puțin cinci expresii pleonastice și tautologice, apoi rescrieți-l sub formă corectă.

Gr. III

1. Subliniați cu o linie construcțiile pleonastice și cu două linii construcțiile tautologice din următoarele fragmente:

,, Ei acum, cumnate, ia să vorbim o vorbă colea între bărbați…”

,, Noi aclamăm munca, travaliul, care nu se face deloc în țara noastră!”

,, Mă duc; scuzați, pardon, bonsoar!”

,, Omul, bunioară, de par egzamplu, dintr-un nu-știu-ce ori ceva, cum e nevricos, de curiozitate, intră la o idee…” (Ion Luca Caragiale)

2. Corectați structurile tautologice din enunțurile de mai jos:

Am visat un vis frumos. (…..…) Vom cânta un cântec patriotic. (…..…) Studenții sunt examinați la examene. (…….) De muncit muncesc, dar nu prea am profit. (…...)

3. Alcătuiți un text, de 5-7 rânduri, în care să existe cel puțin cinci expresii pleonastice și tautologice, apoi rescrieți-l sub formă corectă.

Conform curriculei modernizate la limba și literatura română pentru învățământul gimnazial, *pleonasmul* și *tautologia* se studiază în clasa a VIII – a, urmărind competența specifică de a explica funcționarea sistemului fonetic, lexical,

gramatical al limbii române și vizează următoarele subcompetențe: 6.1. Comentarea mărcilor stilistice ale unităților de limbă în textele lirice, epice și dramatice; 6.2. Utilizarea formelor gramaticale / a structurilor / mărcilor stilistice în textele elaborate [1, p. 40].

Subliniem faptul că acțiunea de "cultivare" a limbii ar trebui să fie mai intensă în școală unde evidențierea unor greșeli de exprimare, ca cele semnalate aici, ar putea conduce la formarea unor competențe de comunicare corectă. Activitatea intensă a lingviștilor români, în decursul a trei decenii, a pus în evidență numeroase structuri pleonastice supărătoare, oferind explicații de natură etimologică și semantică, necesare pentru înțelegerea greșelilor de exprimare. Astfel noi, profesorii, trebuie să contribuim la crearea unei atmosfere în care elevii învață cu plăcere. Pe de altă parte, știm cu toții că trăim într-o lume a comunicării, unde se pune un accent deosebit pe abilitatea de comunicare. A comunica eficient înseamnă tot mai mult a trăi mai bine. Iată de ce trebuie ca noi, profesorii, să punem un accent deosebit pe formarea și dezvoltarea competenței de comunicare a fiecărui elev în parte, pe dezvoltarea continuă a capacității de comunicare, la un nivel sporit. Învățarea limbii române pentru toți elevii este o datorie cetățenească indiferent de naționalitate. Profesorul de limba și literatura română trebuie să gândească, să proiecteze predarea acestei limbi într-un mod atractiv, uzual, dar întotdeauna raportându-se la cerințele programei în vigoare. Există o multitudine de metode care pot fi utilizate pentru formarea și dezvoltarea vocabularului și a competenței de comunicare a elevilor. Competența de comunicare orală se formează, cronologic, concomitent cu cea de înțelegere la auz. Dezvoltarea lor are loc paralel: înțelegerea la auz plus vorbirea. Comunicarea este abilitatea de a exprima și interpreta gânduri, sentimente și fapte atât pe cale orală, cât și în scris (ascultare, vorbire, lectură și scriere), și de a interacționa într-un mod adecvat în cadrul întregii game a contextelor sociale și culturale- în educație și instruire, acasă. Pe stradă, în mijlocul prietenilor. Problema corectitudinii vorbirii a fost și rămâne o problemă stringentă. Aceasta și pentru că limba e în continuă schimbare. Ceea ce mai ieri ni se părea corect, astăzi nu mai corespunde normei. Limba constituie cu adevărat cel mai important mijloc de comunicare doar atunci când este folosită în toată plinătatea ei, adică atunci când îi sunt puse în valoare toate resursele și, nu în ultimul rând, când aceste resurse sunt utilizate corect.

Bibliografie

1. Curriculum național la limba și literatura română pentru învățământul gimnazial (clasele V-IX). Chișinău, 2010.

IMAGOLOGIA LITERARĂ – O DISCIPLINĂ NOUĂ ÎN CADRUL ŞTIINŢELOR UMANISTICE

Iovu Elisaveta, doctorand
Universitatea de Stat „Dimitrie Cantemir”

În acest articol intenţionez să comunic despre o cercetare efectuată în domeniul imagologiei, care este o disciplină nouă printre ştiinţele umanistice. Însăşi termenul de imagologie pare să fie un neologism pentru locuitorii Basarabiei. De aceea, îmi propun să informez cadrele didactice, cercetătorii, specialiştii în ştiinţele educaţiei despre apariţia şi definirea acestei discipline, care sunt direcţiile şi reprezentanţii ei de bază, cu scopul de a-i familiariza cu acest domeniu şi de a deschide noi direcţii de cercetare cu tentă imagologică.

Harta geografică a lumii oferă posibilitatea oamenilor de a locui în diferite regiuni, pe diferite continente, fie african, american, european; într-un cadru geografic de Sud sau Nord, Est sau Vest, Centru sau Periferie, etc. În dependenţă de factorii climatici, geografici şi economici, oamenii trăiesc diferit, arată diferit şi au obiceiuri şi tradiţii diferite. Din acest considerent a apărut necesitatea cercetătorilor de a analiza, de a observa anumite caracteristici ale unor popoare care au trezit interes pentru altele pe parcursul evoluţiei istorice. Datorită acestui fapt a apărut o disciplină nouă, numită *imagologia*.

Termenul[1] de „imagologie” a fost folosit mai întâi în psihologie, mai exact în teoria psihanalitică a lui C. G. Jung (1911), în care *imago* „desemnează proiecţia mentală inconştientă pe care şi-o formează individul în prima perioadă a copilăriei” [1, p. 240]. Puţin mai târziu, acesta este utilizat de către istorici, etnologi şi cercetătorii literaturii comparate, pentru a defini disciplina care se ocupă cu „studiul imagini şi al reprezentărilor Celuilalt”.

Imagologia, iniţial, apărea cu denumirea de „*studiul imaginii*” ca domeniu privilegiat al literaturii comparate, deoarece ea apare şi se dezvoltă în cadrul literaturii comparate, fiind cel de-al doilea domeniu de cercetare (pe lângă *studiile mitului* şi *studiile receptării*). M-F. Guyard, un cercetător francez, propunea, prin anul 1951, sintagma „imaginea străinului” (fr. „*images de l’étranger*”), care ulterior, prin anii ’80, a fost înlocuită cu denumirea de *imagologie* de către un alt cercetător francez, Daniel-Henri Pageaux, denumire pe care o utilizăm şi astăzi.

---

[1] Termenul provine de la latinescul *Imago, - imaginis* – (cu sensuri după fr. *Image*) ceea ce înseamnă „imagine”, „chip”, „reprezentare”, „înfăţişare”, „copie fidelă”, „portret”, „statuie”; şi de la grecescul *logos* – „cuvânt”, „concept”, „ştiinţă”. Prin urmare, imagologia reprezintă „studiul imagini”, „ştiinţa imaginii”, sau „ştiinţa despre imagine”.

Imagologia studiază imaginea „Celuilalt”, imaginea Străinului în viziunea diferitor scriitori, vizitatori, observatori, etc. Ea studiază totalitatea imaginilor/reprezentărilor imaginare şi simbolice /stereotipurile şi clişeele sau etno-tipurile pe care şi le face un popor, atât despre un alt popor/o ţară/cultură străină, cât şi despre propriul său popor şi realizează acest lucru cu ajutorul înstrumentelor şi metodelor împrumutate din celelalte ştiinţe umanistice. Acest lucru este realizabil datorită caracterului interdisciplinar pe care-l are această ştiinţă-disciplină, imagologia.

Majoritatea imagologilor (ca Joep Leerssen, J. Moura, M. Beller, H. Dyserinck, etc.) au încercat să definească această disciplină, propunând următoarele definiţii: „Imagologia studiază reprezentările interculturale, predominante în domeniul literaturii şi a altor genuri narative precum teatrul, opera şi cinema. […] studiază aceste reprezentări ca construcţii discursive, poetice şi ideologice şi nu se pronunţă asupra „adevărului" sau a „falsităţii" lor” [2, p. 78]; „imagologia abordează o arie fundamentală a literaturii comparate: relaţii între scriitori şi ţări străine, care sunt reflectate în lucrările literare. Pentru a dezvolta o imagine despre străin, autorul nu copie real, el selectează un număr de caracteristici considerate relevante pentru reprezentarea realităţii. Imagologia descrie aceste elemente, le raportează la cadrele istorice, sociale şi culturale care formează contextul şi determină la propriu care aparţin în creaţia scriitorului” [3]; „o teorie literară care examinează stereotipurile în literatură” [4, p. 201]; „imagologia examinează originea şi funcţia caracteristicilor altor ţări şi oameni aşa cum sunt exprimate textual şi vizual” [5, p.7] etc.

Imagologia, reprezentând un subiect controversat, a apărut şi s-a dezvoltat din necesitatea unui popor, de exemplu ”*Noi*” de a fi reprezentat în comparaţie cu un alt popor, adică ”*Ceilalţi*”, de a evidenţia similitudinile şi diferenţele, de a concretiza superioritatea sau inferioritatea unui popor, de a observa diferite aspecte din viaţa culturală, istorică, socială, politică a acestora prin prisma unor imagini, clişee, stereotipuri, etc. De aceea, astăzi, în reviste de profil, ziare, studii de cercetări întâlnim tot mai mult noţiunea de *imagologie*. Acest aspect inundă cercetările din diferite domenii, fie el cel literar, istoric, etnopsihologic, politic sau cultural.

Din acest considerent, imagologia are cel puţin trei direcţii de cercetare: istorică, psihologică/etnopsihologică şi literară. Cea istorică (imagologia istorică) a apărut datorită Congresului de ştiinţe istorice de la Stuttgart, din 1985, unde cunoscuta savantă franceză, Héléne Ahrweiller, şi-a propus drept temă de discuţie *imaginea celuilalt*, considerată nu altceva decât obiectul de studiu al imagologiei. Cea psihologică (Imagologia etnopsihologică) a apărut datorită Centrului de Cercetări şi

Studii de Psihologie din Le Havre, care a fost înfiinţat de către Abel Miroglio în 1938 şi care din anul 1946 a început să efectueze şi să publice cercetări cu tentă imagologică, prin revista *Ethnopsychologie* (iniţial avea denumirea de *Revue de Psychologie des Peuples)*. Psihologii studiau *psihologia popoarelor*, care devenise deja o temă de cercetare de bază a psihologiei.

Imagologia literară, ca un studiu critic al caracterizărilor naţionale, a apărut cu mult înaintea celor două şi anume în anii care au urmat după cel de al doilea Război Mondial. Reprezentantul de bază este considerat pe bună dreptate Jean-Marie Carré, care prin lucrarea sa *Les ecrivains francais et le mirage allemande* 1800-1940, (1947), deschide perspective în metodele de lucru ale imagologiei, dar şi a obiectului ei de studiu.

M. F. Guyard (n.1921), un alt cercetător francez, ulterior, se ocupă de ordonarea definiţiilor referitor la cunoaşterea străinului, în capitolul VIII, *L'etranger tel qu'on le voit* (din manualul *La littérature comparée*, 1951). Cercetătorul francez susţinea că pentru a da un impuls comparatismului, „fiecare om, fiecare grup, chiar fiecare ţară, face despre alţi oameni o imagine simplificată, în care rămân numai trăsături, uneori esenţiale pentru original, pentru alte momente accidentale” [6, p.111].

M. F. Guyard a intrat în polemică cu criticii literari comparatişti americani din cauza că, în cercetările sale a atras prea multă atenţie studiului contactelor şi influenţelor literare. Guyard a crezut, de asemenea, că „studiul influenţelor este adesea înşelător şi dezamăgitor" [6, p.110].

René Wellek, un comparatist american a criticat dur cercetările din domeniul imagologiei efectuate de reprezentanţii francezi, din cauza lipsei unui obiect specific de studiu şi a metodologiei proprii. Criticile lui Wellek nu au avut rezultate într-un final, dar totul a dus la o criză, atât în domeniul Literaturii comparate, cât şi în cel al imagologiei. Teoria crizei începută de savantul american care, a argumentat că literatura comparată şi-a arătat „simptomele crizei de lungă durată" din cauza „unui fenomen artificial şi anume delimitarea obiectului şi a metodei, un concept mecanic al surselor şi al influenţelor, o motivaţie a naţionalismului cultural" [7, p.290]. De atunci unii cercetători au utilizat această sintagmă de câte ori au avut ocazia. De exemplu în 1984, Ulrich Weisstein chiar a susţinut că literatura comparată a suferit o „Criză permanentă" şi a încercat să exploreze status quo-ul disciplinei, de unde şi până unde” [8, p.167-192], iar Alexandru Duţu susţinea următoarea afirmaţie „ca orice disciplină care favorizează reflexiile teoretice, literatura comparată este mereu în criză şi în continuă înflorire” [9, p.230].

Criticul literar american a impus o mare dilemă între analiza textuală „intrinsecă" şi contextualizarea „extrinsecă", astfel paralizând Literatura comparată la nivel mondial. În salvarea ei se pronunţă Dyserinck cu ajutorul programului său *Aachen*, unde a avansat conceptul de *literatură comparată*, susţinând ideea că stereotipurile naţionale, imaginile despre Celălalt nu au nevoie de nici un mijloc de grupare, fie el intrinsec sau extrinsec.

Programul *Aachen*, început de Hugo Dyserinck, continuat apoi de Joep Leersen, Manfred Beller, etc., a jucat un rol hotărâtor în domeniul imagologiei. Şi aceasta se datorează prin publicarea celor două serii de carte academică: *Studia Imagologica* (până în prezent 24 de volume) şi *Studien zur Komparatistischen Imagologie* (3 volume). Dintre acestea *Studia imagologica nr. 13*, („*Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters, A Critical Survey"*, 2007) şi „*Terminologie, Methodologie und Perspektiven der komparatistischen Imagologie"*, (2015) se consideră a fi cele mai reprezentative în ceea ce priveşte teoria şi metodologia acestei ştiinţe-discipline, imagologia.

În ultimii ani cercetările din domeniul imagologiei au demonstrat o maturitate în ceea ce priveşte imaginea „Celuilalt". Acest fapt se datorează în mare parte Programului *Aachen* a lui Hugo Dyserinck desfăşurat la Universitatea din Amsterdam, dar, totodată, şi a activităţii lui Daniel-Henri Pageaux desfăşurată la *Nouvelle Sorbona*.

La etapa actuală, au apărut un şir de cercetători tineri care sunt entuziasmaţi de domeniul imagologic, printre aceştea amintim: Melis Menent (Marea Britanie), Maria Weilandt, Ivana Drmic, Ulrike Kristina Köhler (Germania), Barbara Ludwiczak (Polonia), Walter Wagner, Andrea Horz, Carolin Krahn, Daniel Brandlechner (Austria), Renée Vulto, Wenjun Zhu (Belgia), Kristína Kállay (Slovacia), Kifah Hanna (USA), Johan Schimanski (Norvegia), Josip Kešic (Olanda), Kata Gyuris (Ungaria), etc.

În ultimul timp au loc şi un număr impunător de conferinţe, de exemplu *The Stranger (Universitatea* Sapientia din Miercurea Ciuc, Romania, 21-22 Aprilie 2017); *National stereotyping and cultural identities in recent European crises, (*"Long Room Hub", Trinity College Dublin, 09-11 Martie 2017); *New perspectives on Imagology*, (Universitatea din Viena, 3-5 April 2018); iar pe 26-28 Iunie 2019 este preconizată o conferinţă la Universitatea Warmia şi Mazury din Olsztyn (Polonia), cu subiectul: *Image as a topic of communicative theory, cultural anrhropology and text semiotics*.

Cercetările de astăzi, din domeniul imagologiei vizează mai multe aspecte şi anume: regândirea termenilor-cheie ai imagologiei; abordările intersecţionale ale

imagologiei; genul; intervenţii coloniale, feministe şi de tip Queer; Imagologia într-o lume transnaţională, post-colonială şi globalizată; concepţia europeană a imagologiei văzută de la graniţele sale; stereotipurile, construirea naţiunilor, reprezentarea imaginilor, felul în care diferitele genuri interacţionează cu imagologia, etc.

După cum observăm fenomenul Imaginii, în special al Imaginii „Celuilalt”, a obţinut recent popularitate. Acest interes se datorează intensificării cercetării în zona „Cunoaşterii umane”, şi anume interesează căile cognitive de procesare, de percepţie a informaţiei. Acest lucru este un motiv pentru care disciplinele noi ştiinţifice, cum ar fi şi „imagologia", care cercetează imaginea Celuilalt, să fie deja incluse în programele mai multor universităţi din lume. Aceste universităţi îşi propun să ofere specialiştilor ocazia de a prezenta cercetarea şi schimbul de idei, precum şi sprijinirea discuţiilor în grup pe teme imagologice.

În spaţiul românesc, dintre cei care au efectuat cercetări în domeniul imagologiei sunt: Dan Horia Mazilu („*Noi despre ceilalţi. Fals tratat de imagologie”*, (1999), Leonte Ivanov („*Imaginea rusului şi a Rusiei în literatura română 1840-1948”,* (2004), etc, iar în Republica Moldova doar unele studii efectuate de teoreticianul literar Aliona Grati (*Moldovenii în ochii Occidentalilor. Exerciţiu imagologic*, (2012), „*Drumuri prin Basarabia interbelică. (Auto)imagologie literară”,* (2014), şi „*Chişinăul şi chişinăuenii. Exerciţii de imagologie literară*”, (2018).

În concluzie afirmăm cu certitudine că această disciplină, imagologia a fost deseori marginalizată, chiar în unele decenii slab dezvoltată, dar niciodată nu a fost abandonată în întregime. Aici putem vorbi despre Programul *Aachen* a lui Dyserinck care a găsit o continuare în studiile europene aşa cum este practicată la Universitatea din Amsterdam; la Bergamo, au loc un număr impunător de conferinţe. Au apărut tinerii cercetători din din toate colţurile lumii. Interesul de care se bucură disciplina la acest moment este un serios îndemn pentru noi de a o adopta pe larg şi într-un cadru autohton.

Bibliografie

1. Grati A. Dicţionar de teorie literară. 1001 de concepte operaţionale şi instrumente de analiză a textului literar. Chişinău: Editura Arc, 2018. 554 p.
2. Leerssen J. Stranger/Europe**.** În: Acta Universitatis Sapientiae, Philologica, 9, 2, 2017. p. 7–25.
3. Moura J. Imagologie/Social images. În: DICTL: Dictionnaire International des Termes Litteraires, 2008. http://www.ditl.info/arttest/art5883.php

4. Dooley L. Second-level Students' Perceptions of Immigrants Investigated in the Classroom: an Imagological Mixed-Methods Approach. School of Applied Languages and Intercultural Studies. Dublin: City University, 2015. 361 p.
5. Leerssen J. Imagology: the cultural construction and literary representation of national characters: a critical survey. Studia Imagologica 13, Amsterdam/New York: Rodopi, 2007. 476 p.
6. Guyard M-F. La littérature comparée. Paris: Presses Universitaires de France, „Que sais-je?", 1951. 128 p.
7. Wellek R. The Crisis of Comparative Literature. În: Concepts of Criticism, Yale University Press, 1963. p. 282-295.
8. Weisstein U. D'où venons-nous? Que sommes-nous? Où allons-nous? The Permanent Crisis of Comparative Literature. În: Canadian Review of Comparative Literature, vol. 11, no. 2, 1984. p. 167-192.
9. Duţu A. Modele, imagini, privelişti. Incursiuni în cultura europeană modernă. Cluj-Napoca: Dacia, 1979. 272 p.

DEZVOLTAREA COMPETENŢEI DE COMUNICARE ÎN CADRUL *ATELIERULUI DE DISCUŢIE*

Leancă Mariana, profesoară de Limba şi Literatura română
IPGM «Tudor Strişcă», s. Satul Nou, r. Cimişlia

Comunicarea este un proces fără de care existenţa noastră nu ar avea sens. Totul în jurul nostru este comunicare şi nimic nu se realizează în afara comunicării.

Rolul privilegiat al disciplinei *Limba şi literatura română* constituie un imbold pentru ca şi cadrul didactic să se impună printr-o comunicare impecabilă, un vocabular bogat şi o exprimare fluentă, aceste elemente fiind cultivate şi elevilor pentru a deveni vorbitori culţi ai acestei limbi.

Pe ce ar trebui să fie axat demersul educaţional, ce instrumente şi metode ar trebui utilizate pentru ca formarea/dezvoltarea competenţei de comunicare să demonstreze eficienţă şi rezultate evidente în procesul comunicării la tânăra generaţie?

Procesul didactic trebuie să devină pentru elevii de toate gradele o experienţă de comunicare, o experienţă a relaţiilor interumane, a dialogului şi a colaborării, în locul unui proces de transmitere de cunoştinţe cu un singur sens. Mai mult, el trebuie să devină un mijloc de înlăturare a obstacolelor ce stau în calea comunicării dintre indivizi, clase şi grupuri sociale, dintre naţiuni.

Obiectul acestui demers îl constituie procesul de dezvoltare a competenţei de comunicare a elevilor la orele de *Limba şi Literatura Română* în cadrul *atelierului de discuţie*. Scopul îl constituie determinarea instrumentelor şi metodelor viabile procesului de formare/dezvoltare a competenţei de comunicare la elevi în cadrul *atelierului de discuţie*.

Comunicarea umană constituie factorul principal în formarea sistemului propriu de valori, credinţe şi atitudini ale fiecăruia dintre noi. Nimeni nu se naşte rasist sau microbist. „Toate concepţiile şi convingerile noastre sunt rezultatul interacţiunii personale cu actanţii comunicării din oceanul informaţional în mijlocul căruia existăm” [3, p.147].

Prin limbaj se înfăţişează viziunea reală şi metaforică a lumii, iar la elev, aceasta se transmite în contextul comunicării interpersonale, raportată la deferite cadre spaţiale şi temporale datorită situaţiei în care elevul alege între mai multe posibilităţi de exprimare. „Astfel el se află în faţa unui fapt/act de expresivitate, potrivit deosebitelor domenii ale vieţii” [4, p. 62].

Comunicarea este un proces irepetabil şi ireversibil; fiecare experienţă de comunicare este unică, iar două experienţe de comunicare nu pot fi perfect identice.

„Experienţa de comunicare produce schimbări în persoanele implicate, schimbări ce vor condiţiona acest deziderat” [6, p. 15]. „Comunicarea în limba maternă este abilitatea de a exprima şi de a interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte şi opinii, atât în formă scrisă cât şi orală, şi de a interacţiona lingvistic adecvat şi creativ, în diverse contexte sociale şi culturale: în educaţie şi formare, la muncă, acasă şi în timpul liber” (*Cadrul european comun de referinţă pentru limbi*).

Competenţa de comunicare în limba română este competenţa-cheie care defineşte finalitatea procesului educaţional. Ea contribuie la inserţia profesională a viitorului absolvent şi constituie un instrument de învăţare pe tot parcursul vieţii.

Vorbind despre necesitatea inovării în domeniul metodologiei didactice şi a căutării de noi variante pentru a spori eficienţa activităţii instructiv-educative din şcoală, prin directa implicare a elevului şi mobilizarea efortului său cognitiv, profesorul Ioan Cerghit afirma: „Pedagogia modernă nu caută să impună nici un fel de reţetar rigid, dimpotrivă, consideră că fixitatea metodelor, conservatorismul educatorilor, rutina excesivă, indiferenţa etc., aduc mari prejudicii efortului actual de ridicare a învăţământului pe noi trepte; ea nu se opune în nici un fel iniţiativei şi originalităţii individuale sau colective de regândire şi reconsiderare în spirit creator a oricăror aspecte care privesc perfecţionarea şi modernizarea metodologiei învăţământului de toate gradele” [4, p.17].

Lecţiile tip atelier – sugerează ideea unor schimbări la nivel de realizare a demersului didactic, într-o formă foarte practică, astfel încât actul educativ să se desfăşoare, pe de o parte, într-un mod netradiţional, pe de altă parte – într-o formă foarte aproape cotidianului. Cadrele didactice care nu „se tem” de spontaneităţi, care îşi doresc cu adevărat elevi formaţi, activi în sensul producerii personale, utilizează ***atelierele*** ca un sistem propriu de predare. Clasa se transformă într-un laborator real, iar activitatea de cooperare conduce către produse / finalităţi foarte clare, exprimate în lucruri / mijloace concrete: postere, cărţi, pliante, compoziţii, planşe, gazete de perete etc.

Atelierul de discuţie poate fi numit un produs al creativităţii, fiind un proces mental şi social care implică generarea unor idei ori concepte existente. Aşadar, demersul atelierului, fiind bazat pe creativitate, poate avea la bază modelul canonic al creativităţii.

În cadrul *atelierelor de discuţie* utilizez diverse tehnici menite anume să încurajeze libera exprimare, care contribuie la dezvoltarea comunicării. Aleg tehnici incitante, energizante pentru etapa *Evocare*, pe care nu-mi permit s-o neglijez, considerând că o lecţie fără evocare este una fără iniţiere. Este foarte important să

începem lecţia într-un moed original, pentru a stârni curiozitatea şi a continua demersul didactic cu succes. Aici le cer elevilor să lanseze asocieri pentru cuvântul-cheie al lecţiei sau lanţuri asociative, le mai propun un *brainstorming cu mapa de imagini*, atunci când se epuizează ideile, eu vin cu altele noi. Mergem în căutarea *cuvântului pierdut*, când se va aborda o temă anumită, propundu-le repere, se alcătuiesc minieseuri, pornind de la un lexem/sintagmă, le propun elevilor jocuri de stimulare a memoriei (le citesc un şir de neologisme/ termeni, elevii fiind puşi în situaţia să noteze ce au memorizat).

La etapa *Realizarea sensului* pun accent pe utilizarea în masă a **TIC**, propunând diverse texte recitaluri, filmuleţe, cugetări despre prietenie, copilărie, rugându-i, ulterior, să decodifice imaginile vizuale, auditive şi senzoriale (metoda **VAS**). Astfel, elevul este pus în situaţia de a-şi formula liber gândurule, iar discursul poate fi construit pe cuvinte de reper din video.

Diagrama *Wenn Euler* este tehnica ce presupune evidenţierea particularităţilor unor opere literare, trăsături de caracter ale personajelor, având şi sarcina de a identifica tangenţe/afinităţi ale acestora.

Agenda cu notiţe paralele de asemenea este o tehnică menită să încurajeze comunicarea prin comentariu a versului/secvenţei/strofei preferare, unde elevul vine cu propria sa părere despre ce a înţeles şi cum a descoperit mesajul.

Abordarea unui text prin prisma inteligenţelor multiple este o modalitate de a-i permite elevului să se regăsească în domeniul aproape sufletului său şi de a elabora produse ce-l definesc (prin cântec, desen, figuri geometrice sau formule matematice, traseuri geografice, dialoguri, buletine de identitate etc.) Aici elevii elaborează miniproiecte pe care le prezintă, făcând uz de terminologia domeniului abordat (de ex: cei care au elaborat desene decodifică simbolistica culorilor, cei care au asociat textul cu o formulă matematică utilizează termeni matematici, cei care elaborează traseuri folosec un limbaj cu termeni din geografie etc.). Astfel are loc o sincronie dintre disciplinele de studiu, conştientizând că şi cunoştinţele căpătate la matematică, de exemplu, îi pot fi utile la abordarea unui subiect de limbă şi literatură română. Încurajez întreţinerea şi completarea permanentă a caietelor de vocabular (în cadrul lecturilor individuale, dar şi şi în timpul lucrului cu textul literar, lucrul în clasă), prin utilizarea, în discursuri, a cuvintelor cu caracter neologic obţinându-se o comunicare elevată. Stimulez dezvoltarea competenţei de comunicare şi prin prezentările de carte ce devin adevărate *ateliere de discuţie*. Aici sunt caracterizaţi eroii preferaţi, se redau cele mai incitante pasaje şi se fac recomandări de lectură.

La *Reflecţie* utilizez metoda *Cercul*: se fac concluzii, generalizări, unde fiecare elev trebuie să-şi exprime ideile, fără a se eschiva de la răspuns. Astfel toţi sunt puşi în situaţia de a genera idei.

Rogvaiv este o tehnică de sporire a creativităţii, un set de întrebări multicolore axate pe domeniul abordat (de ex. ce culoare are prietenia, care ar fi vârsta copilăriei, unde îşi au domiculiul sentimentele umane etc.).

În concluzie pot afirma că fiecare metodă utilizată adecvat şi oportun vine să dea roade, obţinând performanţe ce fac elevii mai responsabili şi capabili de a rezolva sarcinile de lucru. Strategiile activ-participative permit subiectului să-şi construiască propriul act comunicativ, prin care să spună ce este şi cine este.

Pentru a demonstra relevanţa utilizării metodelor interactive, mi-am propus să realizez un experiment, desfăşurat în perioada septembrie 2017–decembrie 2018, pe un eşantion de 33 de elevi (clasa a VIII/IX). La etapa de constatare am înregistrat rezultatele elevilor la evaluarea sumativă orală – *prezentare de carte*:

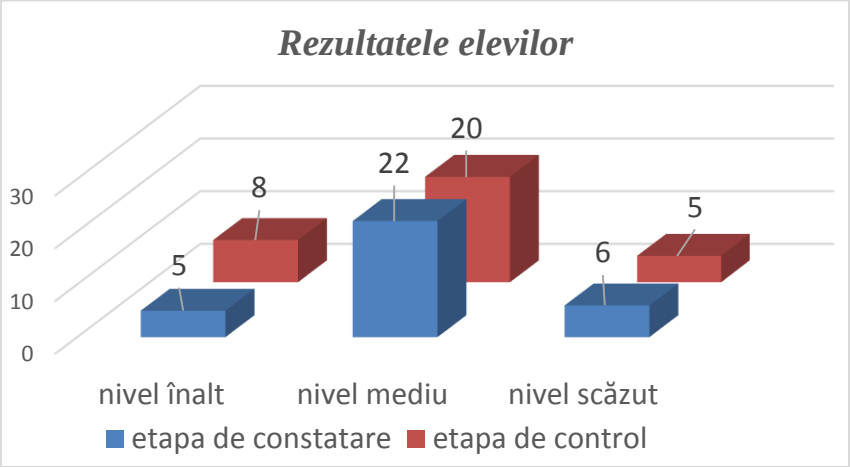
Nivelul	Etapa de constatare	Procente
Nivel înalt	**5 elevi** (se exprimă liber, respectă toţi paşii din algoritm)	15%
Nivel mediu	**22 elevi** (respectă partial algoritmul)	67%
Nivel scăzut	**6elevi** (3 CES) se exprimă cu dificultate.	18%

Aplicând insistent tehnicile interactive, am sesizat o ameliorare a procesului comunicativ, elevii au devenit mai degajaţi, se simte libertate în exprimarea lor, au realizat prezentări foarte bune, respectând algoritmul şi parcurgând toţi paşii. Importanţa utilizării şi aplicării tehnicilor educaţionale au un impact colosal asupra dezvoltării competenţei de comunicare. Elevii au fost supuşi la aceeaşi probă: evaluare sumativă orală – *prezentare de carte*. Rezultatele obţinute la etapa de control le prezint în următorul tabel:

Nivelul	Etapa de control	Procente
Nivel înalt	**8 elevi** (se exprimă liber, respectă toţi paşii din algoritm)	24%
Nivel mediu	**20 elevi** (respectă partial algoritmul)	61%
Nivel scăzut	**5elevi** (3 CES) se exprimă cu dificultate.	15%

Se observă o creştere a numărului elevilor care se exprimă liber, respectă toţi paşii din algoritm şi o scădere a numărului celor care se exprimă cu dificultate.

Rezultatele comparative le prezint în următoarea diagramă.



Bibliografie

1. Limba şi literatura română. Curriculum pentru cl. V-IX. Ch.: Lyceum, 2010.
2. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta gimnazială la limba şi literatura română. Chişinău: Lyceum, 2011.
3. Cartaleanu T. Cosovan O. Atelierul de lectură în demersul educational. Chişinău: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA, 2004.
4. Cartaleanu T. ș. a. Formare de competenţe prin strategii didactice interactive. Chişinău: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA, 2008.
5. Cerghit I. Prelegeri pedagogice. Iaşi: Polirom, 2001.
6. Grosu S. Retorica. Note de curs. Chişinău: CEP USM, 2009.
7. Pânişoară, I. O. Comunicarea eficientă. Iaşi: Polirom, 2004.
8. Standarde de eficienţă a învăţării. Chişinău, 2012.
9. Şchiopu, C. Metodica predării literaturii române. Ch.: C. Poligrafic, 2009.
10. Teemple C. et all. Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice, Ghidul IV. Chişinău, 2003.
11. Vicol N. Limbajul ca valoare cultural-afectivă şi raţional-instrumentală a educaţiei. În: Univers Pedagogic, Chişinău, nr.1. 2010.

WEBOGRAFIE

1. www.edu.md
2. http://comunicareeficienta.com/
3. http://e-ducatia.blogspot.com
4. http://www.academia.edu/
5. http://www.abraham-maslov.com

STRATEGII DIDACTICE DE PREDARE A OPEREI LUI *ION LUCA CARAGIALE* ÎN ŞCOALĂ

Lebediuc Adela, lector universitar
Catedra Limba şi Literatura Română, UST

Abstract. Interpretation of artistic text in literary classes is a complex approach. The capitalization of I. L. Caragiale literary work during several distinct stages of the lesson is a basic condition in the teaching process. The use of appropriate teaching strategies will allow a correct interpretation of the literary text.

Key words: artistic text, didactic strategies, stages, methods.

Interpretarea textului artistic al lui I. L. Caragiale în cadrul orelor de literatură este un demers complex. Întrebarea fundamentală pe care şi-o pune (ori ar trebui să şi-o pună) profesorul în procesul predării acestor opere artistice este cum să-i ajute pe elevi să dezvăluie mai uşor semnificaţiile ei, să înţeleagă mecanismul prin care un instrument de comunicare comun, limba, devine temei al artei literare [3, p. 143].

Valorificarea operei literare a lui Caragiale pe parcursul câtorva etape distincte ale lecţiei (ERRE) reprezintă o condiţie de bază în procesul de predare. Trecerea imediată de la verificarea lucrului de acasă la predarea temei noi, indiferent dacă aceasta din urmă începe cu lectura cognitivă a textului sau cu interpretarea lui propriu-zisă, generează dificultăţi în înţelegerea mesajului, întrucât, în acest caz, este neglijată etapa de pregătire a elevilor pentru receptarea şi interpretarea textului. Acelaşi lucru este valabil şi atunci când nu sunt respectate toate cerinţele etapei interpretării propriu-zise ori se renunţă la formularea concluziilor, la generalizarea ideilor enunţate pe parcursul analizei. Prin urmare, nerespectarea etapelor de valorificare a textului literar duce la incoerenţă (sarcinile propuse nu mai reies logic una din cealaltă).

Cercetările în domeniu au stabilit că pentru a realiza procesul de receptare a textului literar, a lui Caragiale, şi pentru ca elevii să-şi însuşească instrumentarul necesar studiului literaturii se impune ca înaintea contactului cu textul prin lectură să fie cunoscute unele date, să fie „reactualizate” unele stări emotive, care să permită receptarea textului (Vistian Goia, Ion Drăgoţoiu). Privită din această perspectivă, etapa *Evocarea* ar include următoarele obiective:

a) stimularea curiozităţii elevilor (profesorul va urmări ca elevii, pe parcursul acestei etape, fiind antrenaţi în mai multe activităţi, să-şi pună întrebări de tipul: „Ce voi afla nou studiind acest text?”, „Prin ce se deosebeşte opera ce urmează a fi studiată de cea studiată deja?”);

b) trezirea interesului pentru lectura fragmentului/operei („Cum se rezolvă conflictul?”, „Care este destinul personajului?”, „Care-i atitudinea autorului faţă de problema abordată?” etc.);

c) crearea în clasă a unui climat necesar receptării, adecvat atmosferei degajate de operă;

d) elucidarea unor probleme ce ţin de caracteristicile social - istorice, economice, culturale, politice ale epocii în care a trăit scriitorul sau care este descrisă, prezentată în operă (studierea, de exemplu, a nuvelei *O noapte furtunoasă* necesită cunoaşterea de către elevi a unor informaţii despre politică);

e) explicarea unor termeni-cheie, a unor concepte filozofice (estetice, morale, religioase etc.) prezente în operă (de exemplu, explicarea conceptelor „onoarea de familist”, „bagabonţi”) cu care operează I. L. Caragiale abordând problema cunoaşterii tainelor lumii în opera sa *O noapte furtunoasă*, concepte ce stau la baza operei;

f) reconstituirea genezei operei, contextualizarea, identificarea izvoarelor şi a influenţelor străine etc.;

g) discutarea unor aspecte din biografia scriitorului semnificative în contextul interpretării operei [1, p. 178].

Obiectivele enumerate pot fi realizate utilizându-se diverse tehnici active şi interactive de lucru. Considerăm greşită tendinţa profesorilor de a-şi asuma statutul de informator. Ca moderatori, ei vor avea grijă să-i includă pe elevi în activităţi de cercetare, să le ofere posibilitatea să-şi dezvolte creativitatea. Astfel, înainte de studierea operei *O scrisoare pierdută* (în clasa a X-a), elevilor, împărţiţi în câteva grupuri, li se va solicita să adune informaţii (şi ulterior să le prezinte) despre: situaţia politică, situaţia social-economică a ţării, situaţia ei culturală. Mai târziu (pe parcursul *Reflecţiei*) ei vor selecta din nuvelă detaliile ce contribuie la crearea imaginii omului politic şi a locuitorilor ei din perioada electorală, iar la etapa *Extiderii* le vor compara cu informaţia culeasă din alte surse, constatând ce a „încăput” în opera literară din realitatea concretă şi ce „a rămas” dincolo de atenţia scriitorului. E recomandabil ca elevii să-şi formuleze răspunsurile în baza algoritmului propus de profesor (metoda PRES) [5, p. 140].

Propunându-şi ca obiectiv identificarea şi relevarea surselor de inspiraţie ale nuvelei *O scrisoare pierdută*, profesorul poate recurge la exerciţiul de comparare. În acest scop va selecta mai multe fragmente din *O scrisoare pierdută* şi din nuvela *O noapte furtunoasă* cerându-le elevilor să le relaţioneze şi să-şi exprime opinia asupra operei scriitorului.

În ceea ce priveşte alte obiective ale acestei etape, cum ar fi stimularea curiozităţii şi a interesului pentru lectură, ele pot fi realizate recurgându-se la situaţia de opţiune morală ca procedeu de lucru, la exerciţiul de reconstituire ori la tehnica *în căutarea autorului*.

Elevii manifestă un interes deosebit pentru lectura textului şi atunci când este utilizată tehnica *în căutarea autorului*.

Dacă activităţile desfăşurate pe parcursul etapei evocării au menirea să pregătească elevii pentru receptarea textului, studiul intrinsec urmăreşte înţelegerea şi receptarea complexă a acestuia. Or, pentru a realiza procesul de interpretare/receptare a operei literare se impune şi în cazul acestei etape respectarea unor condiţii/subetape de lucru şi anume: lectura cognitivă; explicarea cuvintelor necunoscute; alcătuirea planului de text (mai ales în clasele gimnaziale), expunerea/reproducerea; comentariul textului; lectura expresivă.

Lectura cognitivă marchează primul contact al elevilor cu textul, motiv pentru care va fi realizată exclusiv de profesor. Atunci când subiectul lecţiei îl constituie operele dramatice de proporţii mari, al căror volum nu permite ca acestea să fie citite integral la lecţie, profesorul va selecta fragmentele cele mai sugestive, mai captivante, necesare demersului analitic şi le va citi, chiar dacă textul a fost lecturat anterior de elevi. Prin această lectură va fi creată o atmosferă favorabilă activităţilor din cadrul lecţiei şi vor fi actualizate impresiile elevilor. Considerăm important ca această etapă, lectura cognitivă a textului, să se încheie cu o activitate care are drept scop relevarea impresiilor elevilor. În afară de tradiţionala întrebare „Ce emoţii / impresii v-a provocat textul?”, profesorul poate recurge la o serie de alte întrebări, sarcini de lucru cu caracter de problemă ori la diverse alte tehnici.

Explicarea cuvintelor necunoscute pentru elevi, ca etapă de lucru în procesul de valorificare a operei literare, se face atunci când consideră profesorul că această activitate este oportună, în funcţie de natura şi proporţiile textului. Înainte, în timpul ori după lectura cognitivă se vor explica cuvintele necunoscute dintr-un text epic ori dramatic. Dacă profesorul, până la anunţarea temei şi lectura operei epice ori dramatice, a reuşit să capteze atenţia elevilor, să creeze un climat necesar receptării, atunci el va acorda timp explicării cuvintelor după ce textul a fost citit, în caz contrar atmosfera creată se va risipi [3, p. 61]. Procedeele de explicare a cuvintelor sunt cele tradiţionale: lucrul cu dicţionarul, găsirea unor sinonime / antonime ale cuvintelor noi, alegerea dintr-un şir de variante a sensului adecvat.

Alcătuirea planului de text şi reproducerea/expunerea istoriei/diegezei trebuie înţelese ca modalităţi de relevare a ideilor fundamentale ale operei, ca o „cale de

pătrundere în structura ei compoziţională intimă, ca o exersare a capacităţii elevilor de a citi cu atenţie, de a delimita unităţile contextuale, de a concentra conţinutul fiecărei unităţi de context într-o formulare adecvată" (Vistian Goia). Cine şi cum alcătuieşte planul? Evident, în clasele a V-a şi a VI-a planul se întocmeşte prin eforturile comune ale elevilor şi profesorului, iar în celelalte clase – de către elevii care au formate deja deprinderile de întocmire a planului. Astfel, mai întâi se va recurge la alcătuirea planului simplu de idei (include ideile principale, înlănţuite în ordinea apariţiei lor în text), ulterior la cel dezvoltat (cuprinde ideile principale şi ideile secundare corespunzătoare acestora, în ordinea apariţiei în text). Pentru a-i obişnui pe elevi să alcătuiască planul unui text literar, e bine ca profesorul să le ofere câteva repere, şi anume:

a) într-un text, mai multe enunţuri se pot grupa în jurul unei idei principale;

b) enunţurile care se referă la aceeaşi idee apar, de obicei, în acelaşi paragraf / alineat;

c) uneori, ideea principală dintr-un text este formulată explicit;

d) ideea principală poate fi formulată diferit, dar conţinutul ei trebuie să fie acelaşi;

e) ideile secundare constituie o dezvoltare a ideilor principale şi oferă detalii, descrieri ale acţiunilor personajelor, ale locului şi timpului desfăşurării acţiunii, ale împrejurărilor în care se petrec faptele. Procedura de alcătuire a planului este simplă: textul se împarte în unităţi de conţinut, iar după lectura fiecărui fragment profesorul le adresează elevilor câteva întrebări care facilitează formularea ideii principale şi a ideilor secundare (în cazul unui plan dezvoltat) [2, p. 149].

Utilizând lectura ghidată a operei ca tehnică de lucru, profesorul poate realiza simultan lectura cognitivă şi alcătuirea planului de idei, ca etape de lucru.

În procesul de predare a operei literare, aşa cum afirmam anterior, un loc important îl ocupă *reproducerea*, care presupune redarea în scris ori oral a operei literare. Cercetările în domeniu propun următoarele tipuri de expunere / reproducere: cu redarea aproape de text, concise sau rezumative, selective, creatoare, pe bază de citate şi prin memorare.

Menţionăm că, pentru a reproduce un text literar e nevoie de o bună pregătire anterioară a elevilor, una dintre metodele cele mai eficace pentru atingerea acestui scop fiind *analiza limbajului* operei, sau *analiza procedeelor de exprimare*, a structurii îmbinărilor de cuvinte, a propoziţiilor şi frazelor îi va ajuta pe elevi să înţeleagă particularităţile stilistice ale operei literare. Aşadar, nu vor fi neglijate întrebările profesorului puse cu scopul de a evidenţia mijloacele de limbă: lexicale

(sinonime, antonime), gramaticale (structura şi forma cuvintelor, construcţiile sintactice etc.), fonetice (intonaţia, accentul, pauzele, ritmul). Totodată vor fi aplicate strategiile pentru dezvoltarea atenţiei, spiritului de observaţie, a gândirii şi modului de exprimare al elevilor.

Din perspectiva procesului de comunicare opera de artă reprezintă un mesaj enunţat într-un context sociocultural şi transmis printr-un canal. Modalitatea principală a activităţii în cadrul receptării operei literare o constituie interpretarea acesteia. Înţeles ca o operaţie de evaluare a operei sub toate aspectele ei esenţiale, ca etapă de valorificare a acesteia, *comentariul literar* şcolar, după cum subliniază Paul Magheru în lucrarea sa *Noţiuni de stil şi compoziţie*, nu urmăreşte, în primul rând, interpretarea sau formularea unor judecăţi de valoare, ci dezvăluirea specificului operei, cunoaşterea şi înţelegerea literaturii. El se îndreaptă spre acele elemente a căror analiză este obligatorie pentru înţelegerea semnificaţiilor generale ale operei. Care sunt etapele unui comentariu literar? Pornind de la ideea că o operă literară se constituie din trei mari părţi – substructură, structură şi suprastructură –, specialiştii în materie subliniază că un comentariu literar ar include cercetarea *substructurii* (explicarea şi interpretarea circumstanţelor istorice şi cauzale care au dus la apariţia operei; explicarea izvoarelor şi a influenţelor; relevarea genezei operei; localizarea textului în contextul creaţiei scriitorului, în cel al speciei şi curentului literar), *a structurii* (părţi, capitole, tablouri, strofe, acte, scene etc.) şi *suprastructurii* [4, p. 71].

Şi într-un final la sfârşitul lecţiei se face o totalizare a cea ce au studiat elevii pe parcursul orei. Această totalizare de obicei se face cu ajutorul *metodei cadranelor* adică printr-o suită de întrebări asupra operei studiate sau prin alte metode.

Bibliografie

1. Goia V. Didactica limbii şi literaturii române pentru gimnaziu şi liceu. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2002. 178 p.
2. Goia V., Drăgoţoiu I. Metodica predării limbii şi literaturii române. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1995. 183 p.
3. Parfene C. Metodica studierii limbii şi literaturii române în şcoală. Ghid teoretico-aplicativ. Iaşi: Editura Polirom, 1999. 184 p.
4. Şchiopu C. Metodica predării literaturii române. Chişinău, 2009. 332 p.
5. Şciopu C. Receptarea operei literare: Condiţii, etape şi niveluri. În: Limba română, nr. 1-3, 2007. p. 139-141.

STRATEGII DE DEZVOLTARE A COMPETENŢEI DE LECTURĂ

Lungu Angela, profesor de limba și literatura română
Liceul de Creativitate şi Inventică „Prometeu - Prim”

Perioada pe care o traversăm impune activităţi educaţionale ce urmăresc pregătirea elevilor pentru viaţă, pentru rezolvarea creativă a problemelor care există şi care abia urmează să se contureze. Pentru ca elevul modern să corespundă timpurilor moderne, trebuie să fie instruit să observe lumea, să pună întrebări, să o descopere, să se integreze armonios în societate, să înveţe a lua decizii importante, a construi relaţii cu cei din jur etc. În acest sens, dezvoltarea competenţei lectorale este condiţia *sine qua non* a dezvoltării competenţelor specifice ale disciplinelor şcolare şi ale celor cheie pentru transformarea elevului într-un cetăţean activ.

Deşi nu e formulată drept o competenţă-cheie, competenţa de lectură este definită foarte clar în toate documentele reglatoare ale disciplinei Limba şi literatura română: „Competenţa lectorală rezidă în capacitatea de a citi adecvat orice text, a-l înţelege şi a-l interpreta prin actualizarea informaţiilor exterioare acestui text (de viaţă cotidiană, istorie, geografie, ştiinţe) şi, nu în ultimul rând, prin uzul unui instrumentar de teorie literară. Acest set de competenţe porneşte de la elementara capacitate de a citi coerent orice e scris în limba română şi implică o gamă largă de operaţii intelectuale, asigurate (în etapa şcolarizării) de activităţi didactice, prin care textul este înţeles nu doar la suprafaţa informaţiei, ci şi ca o ţesătură de semne, idei şi imagini” [12, p. 9].

Competenţa de lectură a constituit obiectul de studiu a numeroşi exegeţi, cadre didactice; s-au propus teorii, s-au implementat concepte, s-au validat strategii. Dezvoltarea competenţei de lectură rămâne însă o problemă mereu deschisă. Necesitatea stringentă de revenire asupra acestei teme mult cercetate se explică prin faptul că atât în Republica Moldova, cât şi în ţări mult mai dezvoltate, puteri economice mondiale, se atestă o scădere evidentă a motivaţiei pentru lectură, a comprehensiunii textului citit, creşte numărul de analfabeţi funcţionali: elevi de 15 ani eşuează în atingerea nivelului doi de competenţă (care să asigure condiţia de cetăţean activ) în toate cele trei dimensiuni: „recuperarea informaţiei”, „interpretarea textelor”, „reflecţia şi evaluarea” (testul PISA). Cu toate că ştie să citească, elevul nu e capabil să identifice în text informaţia cerută, întâmpină probleme la formularea ideii principale, nu poate raporta textul la experienţa personală.

Deşi Republica Moldova s-a clasat pe locul 55 la testarea PISA 2015, comparativ cu 2009, s-a atestat o creştere cu 28 de puncte, fapt ce ne îndreptăţeşte să credem că, aplicând metode, tehnici didactice adecvate, „înarmându-i” pe elevi cu

strategii de citire, încurajându-i, implicându-i, putem să-i ghidăm spre dezvoltarea competenţei de literaţie şi formarea cititorului activ pe parcursul întregii vieţi.

Pentru motivarea lecturii de plăcere, este important, în calitate de profesor, să determinăm atitudinea elevilor faţă de lectură, preferinţele literare/nonliterare ale elevilor, timpul acordat citirii. Analiza datelor unui asemenea chestionar permite ajustarea listei de lecturi astfel încât aceasta să includă şi domeniile de interes ale elevilor, să respecte principiile relevanţei, al accesibilităţii, al atractivităţii.

Pentru a stabili zonele de interes ale elevilor care nu citesc bibliografia recomandată, am studiat preferinţele lor de lectură, menţionate la întrebarea „Ce îţi place mai mult să citeşti?" Am identificat faptul că sunt pasionaţi de religia, tradiţia, cultura, dezvoltarea politică, economică, sistemele educaţionale din Extremul Orient, aspectele dezvoltării personale, ceea ce m-a determinat să proiectez o serie de ateliere de lectură care să le ofere oportunitatea de a prezenta temele lor preferate, a-şi creşte stima de sine.

Deoarece calculatorul ocupă un loc important în viaţa elevului modern, am integrat în activităţile educaţionale resursele digitale, care să schimbe perspectiva elevilor cu privire la utilizarea calculatorului, acesta devenind un instrument de învăţare, nu doar un mijloc de distracţie.

De asemenea, pentru construirea unui demers didactic eficient, este foarte importantă diagnosticarea nivelului de competenţă lectorală (LiFT 2 [7]). Acest chestionar permite identificarea elevilor capabili de performanţă în domeniul lecturii, a nevoilor de dezvoltare a acestora, pentru ca profesorul să-i orienteze în selectarea textelor şi extinderea orizontului de lectură.

Diagnosticarea elevilor cu nivel scăzut de literaţie implică abordarea unei instruiri individualizate şi diferenţiate. Profesorului îi revine rolul de a determina motivele lipsei de comprehensiune a textului: elevul nu înţelege toate cuvintele; nu are vocabular suficient; îi lipsesc cunoştinţele legate de caracteristicele diferitelor tipuri de text; îi lipseşte vocabularul specific disciplinei; nu are cunoştinţe anterioare specifice disciplinei; nu înţelege sintaxa textului; îi lipseşte motivaţia şi de aceea nu se concentrează asupra înţelegerii celor citite.

Identificând cauzele obiective ale dificultăţilor comprehensiunii textului, profesorul va recurge la strategiile didactice menite să faciliteze înţelegerea lecturii, să îl ajute pe elev să descopere şi să se descopere, prin variate forme de organizare: activitate frontală, în pereche, în grup sau individuală.

Experimentând diferite strategii didactice în vederea dezvoltării competenţei de lectură, am identificat patru direcţii care se completează şi se armonizează: a)

consolidarea ethosului şcolar; b) organizarea lecţiilor de literatură respectând modelul: prelectură, lecturi succesive, postlectură; c) abordarea literaturii din perspective inter- şi transdisciplinare; d) instruirea diferenţiată, organizarea Cercului de Excelenţă, a consultaţiilor individuale. În continuare, voi exemplifica pentru fiecare direcţie o metodă/tehnică de lucru care a şi-a confirmat eficienţa în dezvoltarea competenţei de lectură.

a) Ethosul şcolar este unul extrem de important, care merită o abordare aparte, dat fiind faptul că de natura relaţiilor profesor-elev, elev-elev depinde climatul contextului în care se realizează învăţarea. Pentru dezvoltarea plăcerii de a citi, consolidarea relaţiilor de parteneriat cu părinţii, cu librăriile, cultivarea valorilor general-umane, dezvoltarea competenţelor specifice, utilizez metoda nonformală: *traseul didactic– călătorie la librărie.*

Organizat la începutul anului şcolar, momentul poate deveni dominant în motivarea pentru lectură, pentru construirea/consolidarea ethosului şcolar: acea încredere reciprocă a elevului şi a profesorului că alcătuiesc o echipă, colaborează, se respectă.

Precondiţii: acordul părinţilor pentru procurarea unei cărţi din lista de lecturi; colaborarea cu librarii pentru a asigura numărul necesar de cărţi cu acelaşi titlu/din aceeaşi colecţie/la acelaşi preţ, pentru a informa elevii, a răspunde la întrebări; colaborarea cu profesorul de istorie; telefon mobil, aparat de fotografiat.

Vizita la librărie a fost completată de alte câteva sarcini: la deplasarea pe jos, elevii au notat numele străzilor, numărul intersecţiilor dus - întors. Profesorul de istorie care a însoţit clasa le-a povestit elevilor despre clădirile-monument de pe traseu. La librărie, elevii au făcut cunoştinţă cu noile apariţii editoriale, au luat interviu librarului cu privire la cea mai scumpă carte din magazin, cea mai vândută, cele mai solicitate de adolescenţi, au procurat cărţi.

La revenirea în sala de clasă, au scris o dedicaţie pentru colegul de bancă, şi-au dăruit reciproc cartea. Pentru abordarea interdisciplinară, împărţiţi în 4 grupe, au prezentat itinerarul parcurs în scheme, desene, fotografii, s-au documentat şi au realizat prezentări electronice despre personalităţile menţionate. Activitatea prezintă un mare grad de atractivitate pentru elevi, devine memorabilă, emoţionantă, contribuie totodată la dezvoltarea competenţelor-cheie.

Pentru a consolida ethosul şcolar, experienţa pedagogică a confirmat necesitatea anunţării listei de lecturi suplimentare înaintea vacanţei de vară, discutarea cu elevi a

graficului de prezentare a cărţilor, orientarea înainte de lectură spre temele ce urmează a fi abordate în cadrul atelierelor de prezentare a operei literare.

b) Receptarea textului literar. Prelectura. Cercetătoarea Alina Pamfil, în „Didactica literaturii. Reorientări”, accentuează cele trei etape esenţiale în receptarea textului literar: prelectura, lectura propriu-zisă (lecturile succesive) şi postlectura. Teoriile moderne despre rolurile cititorului m-au determinat să reevaluez receptarea textului literar, pentru a facilita întâlnirea elevului cu opera, în special, organizarea prelecturii. Strategiile didactice utilizate vizează formularea orizontului de aşteptare al cititorului, referirea la detaliul biografic al autorului ca punct de plecare pentru opera literară, explicarea contextului social-istoric în vederea motivării elevului pentru lectură, a asigurării comprehensiunii operei literare.

Pentru poezia lui Lucian Blaga „Izvorul nopţii”, la *prelectură*, am utilizat următoarele strategii: *citate*; comentarea termenilor-cheie: *iubire, haos, lume nouă*; *scrierea liberă*: elevii definesc *iubirea* utilizând unul dintre cuvintele învăţate/actualizate la lecţiile anterioare (*revelaţie, augustă, miracol, a jindui, paroxistic)*; *lectura SINELG* a articolului despre lumină din dicţionarul de simboluri (material adaptat, prezentat ca fişă pentru fiecare elev); *clusteringul* ipostazelor luminii, care a constituit un suport pentru elevi în interpretarea semnificaţiilor simbolice ale „luminii” din poezia „Izvorul nopţii”. Secvenţa din epistola lui Lucian Blaga către Cornelia Brediceanu a facilitat formularea orizontului de aşteptare şi înţelegerea textului – provocare pentru elevii cl. a VIII-a.

Pentru o mai bună percepere a mesajului cărţii „Eu sunt Malala” de Malala Yousafzai, am utilizat metoda *vizionării* reclamei la filmul: „He Named Me Malala” (https://www.youtube.com/watch?v=vE5gSHJkusU). Elevii au identificat în secvenţa vizionată momentele biografice care au motivat scrierea cărţii, au înţeles contextul social-politic al apariţiei statului Pakistan, organizarea populaţiei în triburi de pashtuni, codul vieţii pashtunilor, polisemia termenului „taliban”. Realizarea prezentărilor pregătite de către elevi cu privire la articolele de vestimentaţie feminină din această zonă a facilitat comprehensiunea rolului femeii în societatea musulmană sub legea shariatului şi a condus la o mai bună înţelegere a temei: „Idealul educaţional. Semnificaţia traseului biografic”, având-o ca model pe cea mai tânără deţinătoare a Premiului Nobel pentru Pace.

Lecturi succesive. Pentru dezvoltarea literaţiei la etapa lecturilor succesive, pentru verificarea citirii şi înţelegerii textului, recurg frecvent la testul online, utilizând aplicaţia *testmoz* **(**https://testmoz.com/). Această formă de verificare mi-a

permis ca într-un timp relativ redus să evaluez gradul de înţelegere a textului literar. Metoda este uşor de administrat şi de efectuat, totodată trezind curiozitatea şi entuziasmul elevilor. Aceştia au primit parola pentru a accesa testul, care e format din itemi cu alegere multiplă, itemi cu alegere dublă de tipul adevărat/fals şi itemi de completare.

Analiza statistică a rezultatelor înregistrate prin testul online a confirmat atât creşterea numărului de cititori ai operei integrale, cât şi sporirea atenţiei: elevii nu mai „sar" peste pasajele descriptive, reţin indicii de timp şi spaţiu, detaliile semnificative pentru deducerea mesajului. Respectarea timpului acordat rezolvării (10-15 minute) e un indiciu despre obiectivitatea/sinceritatea efectuării temei. Dezavantajul acestei modalităţi de verificare a lecturii este faptul că, efectuat acasă, cei care vor să trişeze pot să o facă. De aceea e foarte important ca profesorul să insiste asupra corectitudinii, să monitorizeze la ore implicarea elevilor în discuţie, pentru a confirma rezultatele testului electronic.

O metodă eficientă pentru înţelegerea textului este *lectura predictivă:*exersarea predicţiilor îi face pe cititori mai activi şi mai atenţi la indicii textului. Lectura predictivă este una dintre activităţile prin care elevii depăşesc cadrul textului făcând inferenţe neprevăzute de autor, sunt antrenaţi să facă anticipări. Am utilizat această metodă în lectura fragmentului selectat din textul „A patra inimă" de Mircea Cărtărescu, fapt ce a condus la acumularea de idei despre lectura-călătorie pe spatele fluturelui gigant, despre descoperirea şi trăirea experienţelor literare. Scrierea textului pe ecran şi deschiderea secvenţelor după prezentarea predicţiilor au contribuit la dezvoltarea creativităţii, a competenţei de a argumenta punctul de vedere. Elevii au fost uimiţi de originalitatea autorului de a îmbina cuvintele în crearea universului ficţional, au propus ei înşişi imagini deosebite, au înţeles, de asemenea, noţiunea de „libertate" a comentării textului literar – atât cât permite opera, fără speculaţii.

Postlectura. După prezentarea cărţii „Eu sunt Malala" de Malala Yousafzai, elevii au avut ca temă redactarea discursului cu titlul „Eu sunt...", prin care şi-au evidenţiat calităţile, au formulat idei despre ce ar vrea să se schimbe în societate, familie, şcoală şi ce ar putea schimba chiar ei. Ca urmare a conştientizării sacrificiului pentru educaţie a fetelor din Pakistan şi nu numai, au manifestat empatie şi s-au implicat în acţiuni de caritate. Comentând codul vieţii pashtunilor, au elaborat codul de onoare al clasei. Aceste exerciţii îi ajută pe elevi să înţeleagă rolul lecturii pentru modelul dezvoltării personale.

c) Abordarea lecturii din perspectivă interdisciplinară

Conceptele „interdisciplinaritate” şi „transdisciplinaritate” devin indispen-sabile traseului educaţional şi facilitează realizarea misiunii educaţiei. Mi-am propus să abordez astfel lectura pentru a atinge finalităţile stipulate în actele normative naţionale şi europene: „adaptarea vorbitorului la diferite situaţii de comunicare, dezvoltarea gustului estetic, conturarea profilului vorbitorului şi cititorului elevat, dobândirea unor cunoştinţe diverse, realizarea unor deschideri interdisciplinare, dezvoltarea unei opinii critice despre lectura personală” [9].

O practică eficientă este şi utilizarea instrumentului Web 2.0, *Vocaroo* care permite înregistrarea gratuită a mesajelor audio şi salvarea acestora în format mp3 online, sub forma unui link.

Precondiţii: elevii trebuie să aibă telefon/calculator cu microfon incorporat; să cunoască subiectul romanului „Omul-amfibie” de A. Beleaev; să fie informaţi din timp despre forma de evaluare, pentru o lectură orientată a romanului.

După prezentarea de carte „Omul-amfibie ” de Alexandr Beleaev, le-am propus elevilor să realizeze un discurs de 4 minute în care să-şi exprime opinia cu privire la subiectul: „Are voie omul să se joace de-a Dumnezeu?” Elevii au înregistrat mesajul prin platforma *Vocaroo* şi au expediat linkul în poşta electronică a profesorului.

Noutatea formei de evaluare a stabilit recordul ca toţi să expedieze mesajul în termenii stabiliţi. Încurajaţi să se documenteze, elevii au extins tema la problemele clonării, a morţii clinice şi a eutanasierii legale. Educaţia tradiţională, valorile cultivate în familie i-au condus pe majoritatea la ideea respectării măsurii în toate, că omul nu poate lua locul lui Dumnezeu pentru a recrea fiinţa umană care e deosebită tocmai prin unicitatea ei. *Vocaroo* se dovedeşte un instrument eficient în dezvoltarea/evaluarea competenţei de producere de text personalizat, cunoaşterea şi respectarea normelor ortoepice.

Am abordat interdisciplinar şi prezentarea de carte „Împăratul muştelor” de W. Golding, desfăşurată în baza proiectelor. Elevii şi-au ales grupul de lucru în funcţie de tipul de inteligenţe multiple, de domeniile de interes: *literaţii, geografii, biologii, politicienii, psihologii, cinefilii.* La etapa *planificarea activităţilor,* elevii şi-au distribuit sarcinile astfel încât fiecare membru să fie implicat, au ales forma de prezentare (poster: *politicienii;* joc de rol: *psihologii*, prezentări Power Point: *biologii* şi *geografii,* secvenţe de film comparate cu secvenţe de carte – *cinefilii*.

Anunţarea subiectelor cu o lună înainte, alegerea temelor în funcţie de distribuirea sarcinilor, monitorizarea proiectelor şi acordarea asistenţei necesare a condus la faptul că toţi elevii au citit cartea şi şi-au asumat rolul distribuit, şi-au

exprimat impresiile pe marginea lecturii, au lucrat minuţios cu textul, s-au documentat, au selectat şi sintetizat informaţia. Am pus accentul pe învăţarea prin cooperare, dar şi pe instruirea diferenţiată şi individualizată, valorificând inteligenţele multiple.

d) Diferenţierea şi individualizarea instruirii. Pe parcursul ultimilor ani, am acordat o atenţie sporită identificării în clasele mele a elevilor capabili de performanţă în domeniul lecturii/literaturii şi a lucrului diferenţiat cu aceştia, orientându-i spre participarea la concursul *Cititorul model,* organizat de Biblioteca Municipală pentru Copii şi Tineret „Ion Creangă”, implicarea în lansări de carte desfăşurate de instituţia noastră, dar şi în cadrul Salonului Internaţional de Carte pentru Copii şi Tineret. De asemenea, elevii cu un înalt nivel de dezvoltare a competenţei literare au obţinut performanţe la Olimpiada naţională de limba şi literatură română a României, la concursul „Ion Barbu – Dan Barbilian” (Călăraşi, România), la „Concursul de interpretare critică”, organizat de Colegiul „Garabet Ibrăileanu”, Iaşi, la Olimpiada Internaţională de Lectură (Constanţa, Bucureşti, România). Monitorizarea elevilor care şi-au dezvoltat foarte bine şi *competenţa de a învăţa să înveţi,* instruirea individualizată prin aprofundarea instrumentarului teoretic, exersarea în baza subiectelor cu un grad sporit de dificultate, rezolvarea testelor ce vizează competenţa lectorală propuse la diferite concursuri sau etape ale aceluiaşi concurs, utilizarea TIC a condus la consolidarea încrederii elevului în propriile forţe, a sporit motivaţia învăţării, a transformat competenţa în rezultate măsurabile– performanţe internaţionale.

Tot o provocare a fost descoperirea modalităţilor de lucru prin care să susţin efortul fiecărui elev pentru a obţine performanţe în raport cu sine însuşi. Identificând elevii cu nivel scăzut al interesului faţă de lectura propusă, le-am oferit posibilitatea de a prezenta zona lor de interes – Japonia şi Coreea de Sud, în cadrul atelierului de discuţie pe teme preferenţiale, la care elevii s-au înscris din timp, alegând forma de prezentare (prezentări Power Point, poster, discurs, prezentări Prezi), condiţia fiind să se informeze din cel puţin 4 surse, cu indicarea acestora. Recomandările oferite pe parcursul pregătirii prezentării, utilizarea TIC în elaborarea temei, exersarea discursului a condus la rezultate remarcabile, prezentările despre aşezarea geografică, religie, compararea sistemelor educaţionale etc. fiind de calitate înaltă. Pentru a integra şi textul literar ce să reflecte artistic aspecte surprinse în prezentările lor, le-am recomandat să citească autorii: Haruki Murakami, Kazuo Ishiguro, Yeonmi Park.

În cazul elevilor cărora le lipsesc cunoştinţele legate de caracteristicile diferitelor tipuri de text, vocabularul specific disciplinei, cunoştinţele anterioare specifice disciplinei, sunt eficiente orele de consultaţie, când profesorul se pliază pe ritmul individual de învăţare al fiecărui elev, explică noţiunile într-un limbaj accesibil, propune mai multe exerciţii pentru consolidare, oferă tabele conceptuale ale noţiunilor de teorie a literaturii. Crearea grupurilor pe reţele de socializare permite elevilor să adreseze întrebări cu privire la efectuarea temelor, la care răspund elevii şi profesorul. Întâlnirile individuale sau în grupuri mici au menirea de a-l încuraja pe elev în înregistrarea succesului în raport cu sine însuşi. Este votul de încredere acordat de cadrul didactic care trebuie să trateze cu respect, corect, orice elev, indiferent de rezultatele academice ale acestuia, în virtutea unei şcoli prietenoase copilului.

Aşadar, prin utilizarea strategiilor didactice eficiente, interactive, putem dezvolta competenţa lectorală a elevului, poate creşte motivaţia şi plăcerea lecturii, dezvoltând cititorul activ pe tot parcursul vieţii.

Crearea contextelor adecvate învăţării, atât în cadrul formal, cât şi nonformal, contribuie la creşterea stimei de sine a elevului, care devine mai deschis spre colaborare şi cooperare, diversificarea formelor de organizare a atelierelor de discuţie, a prezentărilor de carte îi motivează pe elevi pentru a citi.

În concluzie, dezvoltarea competenţei de lectură este un proces de lungă durată, se desfăşoară pe parcursul întregii şcolarităţi, iar lectura poate fi calea de modernizare a societăţii. Demersul educaţional al profesorului de limbă şi literatură română trebuie să fie orientat spre formarea cititorului cult, activ pe tot parcursul vieţii, explorând anumite conţinuturi educaţionale pentru dezvoltarea elevului în spiritul valorilor general –umane precum Binele, Frumosul, Adevărul, Libertatea, Toleranţa, valori esenţiale pentru dezvoltarea armonioasă a personalităţii.

Bibliografie

1. Cartaleanu T., Cosovan O. Ateliere de lectură, scriere, discuţie: Portofoliul elevului. Chişinău: Ştiinţa, 2014. 120 p.
2. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraş-Postică V. Formare de competenţe prin strategii didactice interactive. Chişinău: Pro Didactica, 2016. 204 p.
3. Cornea P. Introducere în teoria lecturii. Bucureşti: Minerva, 1988. 240 p.
4. http://soros.md/files/Studiul%20Verdes%20Tatiana%202017-09-29.pdf
5. http://www.cjraemm.ro/download/2017-2018/2017-10-26-Analfabetismul-functional_final.pdf

6. http://aee.edu.md/sites/default/files/raport_pisa_2015_ance.pdf. Raportul „RM şi Programul pentru Evaluarea Internaţională a Elevilor PISA 2015”.
7. http://ro.literaryframework.eu/
8. htp://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130RO.pdf
9. http://www.arlromania.ro/reading-learn-citesc-pentru-invata
10. https://ro.scribd.com/doc/178180811/Educatie-Prin-Lectura
11. Popescu C., Stănescu A. Ghid metodic interdisciplinar „Educaţie prin lectură”, Proiectul e- formare Competenţe integrate pentru societatea cunoaşterii, 2013.
12. Ilie E. Didactica limbii şi literaturii române. Iaşi: Polirom, 2014. 336 p.
13. Limba şi literatura română: Curriculum şcolar. cl. a V-IX-a, Chişinău: Ed. Lyceum, 2010.
14. Pamfil A. Didactica lecturii. Reorientări. Bucureşti: Art, 2016.
15. Sâmihăian F. O didactică a limbii şi literaturii române. Provocări actuale pentru profesor şi elev. Bucureşti: Art.408 p.
16. Şchiopu C. Metodica predării literaturii române. Chişinău: S.n, 2009. 332 p.

MODALITATEA DE IMPLEMENTARE A STRATEGIEI LA LECŢIILE-ATELIER

Lupu Doina, profesoară de limbă şi literatură română/literatură universală
grad didactic I, CEITI, or. Chişinău

Abstract. The Reading Workshop is an instructional practice and teaching method that will help students develop as readers, speakers, and independent thinkers. This strategy comprises three components that work together in order to allow the teacher provide his/her pupils with the necessary skills, abilities, and behaviors that will help them grow as rational personalities. Its structure supports students' development because it incorporates both demonstration, guided practice, and individual contribution.

Cuvinte-cheie: atelier de lectură, competenţe, text, tehnici, strategie, sarcini.

Prin intermediul **atelierului de lectură,** formăm şi dezvoltăm competenţa de lectură. Tehnicile alese de profesor pentru aşa tip de atelier trebuie să-l obişnuiască pe elev să deducă dintr-un text indicii ascunse, să discute în baza celor citite (susţinându-şi argumentat opinia), să comunice în legătură cu o problemă etc.

Atelierul de lectură a devenit o tradiţie în activitatea mea didactică. Acesta vine să promoveze, prin activităţi reale, formarea de competenţe şi centrarea pe elev. Desfăşor un **atelier de lectură** când constat că înţelegerea materiei vine din incapacitatea elevilor de a percepe textul propus de manual sau dacă doresc ca elevul să deducă logica procesului, să înţeleagă strategia demersului didactic, să producă ceva concret. În acest context, valorific tehnici precum: **agenda cu notiţe paralele, lectura ghidată, interogarea multiprocesuală, lectura împotrivă, în căutarea autorului** etc.

Rezultatele vor deveni palpabile în scurt timp, căci elevii se vor obişnui să-şi axeze discuţia pe impactul lecturii asupra lor ca cititor, pe sentimentele trăite, pe împărtăşirea unor reacţii etc. Participanţii la discuţie vor avea posibilitate să răspundă amplu şi complet la întrebări, iar profesorul nu va grăbi demersul didactic. Abordarea firească a întrebărilor şi atmosfera de seminar îi va oferi lecţiei avantajul de a atinge obiectivele formative şi atitudinale. Pentru elev, atelierul este oportunitatea de a-şi exersa şi demonstra competenţele, de a se implica.

Propun un fragment din *„Zoologie”* [2, p. 15-19] de Andrei Pleşu, pentru a fi utilizat în cadrul unui asemenea atelier în cl. a XII-a, cu subiectul „Limbajul mass-media”. Strategia desfăşurării acestuia va respecta cadrul **evocare – realizarea sensului – reflecţie – extindere.**

La etapa **evocare**, profesorul le propune elevilor să privească atent tabloul lui Louis-Leopold Boilly *„Studiu, 35 de capete de expresie”:*

Ulterior, acesta va pune câteva întrebări auxiliare: cum vi se par acele chipuri?; ce emoţii „trădează”?; ce lume interioară poate avea un asemenea personaj?.

La etapa **realizarea sensului**, li se propune elevilor textul „*Zoologie*” de Andrei Pleşu [2, p. 15-19] şi sarcinile didactice pentru acesta:

„Lui Adam i s-a dat, în Rai, dreptul de a numi animalele şi de a le stăpâni. După izgonirea din Rai, lucrurile au luat o întorsătură cu totul neconvenabilă: animalitatea a început să dea nume oamenilor şi să-i stăpânească, până-ntr-atât încât, de la sihaştrii primelor veacuri creştine (care încercau să-şi domesticească menajeria interioară) până la fiziognomiştii Renaşterii (care clasificau mutra semenilor după afinităţile ei cu profilul diverselor salbăticiuni cunoscute) şi până la vocabularul etern al caricaturii şi injuriei, zoologia a devenit, ca să zicem aşa, o parte însemnată a antropologiei.

A identifica pe stradă, la televizor sau pe scena politică specii diferite de animalitate nu mai este, în aceste condiţii, o operaţiune ofensatoare, ci o modestă operă descriptivă. Iei notă, pur şi simplu, de ambianţă.

Mai întâi, ai de înregistrat expresia sonoră a animalităţii. Zgomotele străzii, ale mediilor audiovizuale, ale oricărei aglomerări umane s-au îndepărtat simţitor de la stilistica articulării calme, a emisiei controlate raţional. Auzi, la fiecare pas şi la orele cele mai neaşteptate, şuierături, răgete, mârâieli, chiote, grohăieli, behăituri, ciripeli, mormăituri, croncăneli, scâncete, lătrături, gemete, horcăieli, ţipete acute şi icnete înfundate, râgâieli, flatulenţe explozive, urlete, pe scurt, un fel de balamuc, asurzitor şi toxic. Se vorbeşte răstit, monosilabic, onomatopeic.

Ceea ce, la animale, e un sistem de semnalizare primitiv şi vital, la oameni a devenit un ornament „haios”, o afectare de gaşcă. Spectaculoasă e combinaţia

anapoda a speciilor, inadecvarea între ambalaj şi manifestarea lui sonoră: întâlneşti la tot pasul „lei” care behăiesc, „capre” care mugesc, „porci” care ciripesc, „măgari” care şuieră ca şerpii, „vaci„ care scâncesc etc. Un soi de pădure deviată, o ogradă cu altoiuri implauzibile, o rezervaţie de experimente ratate.

Să trecem însă la ambalaj. Frapantă e supra-abundenţa de păsăret: papagali volubili, cu vocabular minim şi repetitiv, bâtlani solemni, pupeze sentimentale, păuni perplecşi, gaiţe sapienţiale, piţigoi melancolici, gâşte, găini (de ambele sexe), dropii senzuale, ciocănitori fără prejudecăţi, cocoşi afabili, cucuvele inflexibile, ciori imaculate, vrăbioi insignifianţi şi pompoşi, curci abstrase, pinguini, bibilici (metafizice), cuci (justiţiari), guguştiuci (fraieri).

Din fauna acvatică, se remarcă mai ales crapul prepotent şi obtuz, îmbogăţit artificial, la crescătorie, ştiuca violentă şi hrăpăreaţă, bibanul descurcăreţ şi plevuşca (ţârii ofensaţi, puietul nelămurit, hamsiile gregare). Să adăugăm batracienii colocviali, lipitorile, crabii şi insidioasele meduze. Stăm bine cu târâtoarele: de la şerpăria soioasă, şireată şi servilă de prin judeţe până la reptilele ţepene cu miros de preistorie: guşteri grosolani, iguane greoaie, cameleoni.

E criză de animale nobile şi performante. Nu prea avem cerbi, vulturi, lei adevăraţi, cu autoritate legitimă, leoparzi eleganţi, pantere de familie bună. Nici măcar porumbi concilianţi sau urşi viguroşi şi cumsecade. În schimb, e plin de căţei ipocriţi şi pisici ieftine, de vulpi şmechere, lupi hămesiţi, măgari neruşinaţi, boi monumentali şi porci inspiraţi. Avem hiene funeste şi dihori care duhnesc a cloacă, scroafe urcate în copac şi mistreţi scăpaţi în grădina de zarzavat. Avem, să nu uităm, ţapi vizionari, răţoi plini de principii şi lebede de paradă.

O categorie aparte o reprezintă cârtiţele reciclate, adică vechi, dar gata să mimeze noul discernământ democratic. Avem analişti (de politică externă) cu aspect de morsă competentă, sau analişti de politică internă cu aspect de bursuci suficienţi, avem vedete de show estival care pendulează între căprişa sexy şi oaia aferată.

Avem animale obraznice, animale ţanţoşe, animale bolnave. Buhai tandri şi bivoli somnolenţi. Gândaci, gâze, trântori, ploşniţe, păduchi, carii, muşte, molii. Şobolani. Fluturi inconsistenţi şi fluturoaice zemoase. Viermi umezi, lăcuste năvălitoare, viruşi.

Amestecul speciilor e din nou frapant: viezuri care se dau drept tigri, şoricei care se cred gheparzi, porci care se cred tauri, cloşti care imită privighetoarea…” (*„Zoologie”,* A. Pleşu).

1. Numeşte sentimentul cu care ai rămas după lectura textului.
2. Formulează trei întrebări pentru colegul de bancă cu referire la text.

3. Selectează din text două idei care ţi-au plăcut mai mult. Argumentează-ţi opţiunea.
4. Defineşte, cu ajutorul dicţionarului, sensul lexemelor: *sihastru, afinitate, caricatură, injurie, antropologie, balamuc, haios, implauzibil, ratat, frapant, volubil, sapienţă, afabil, insignifiant.*
5. Explică, în două-trei enunţuri, afirmaţia *e criză de animale nobile….*
6. Încadrează fragmentul într-un stil funcţional. Argumentează-ţi opţiunea.
7. Stabileşte sensul contextual al lexemului *zoologie*.
8. Numeşte două-trei opere în care autorii au apelat la diverse specii de animale, pentru a vorbi despre diferite tipologii umane.

Pentru etapa **reflecţie**, recomand tehnica discuţiei dirijate **Pixuri în pahar.** Profesorul afişează pe tablă fragmentul:

„…În ansamblu, cartea de faţă nu poate evita, de aceea, să fie o carte tristă, caragialmente tristă, ca şi realitatea pe care o adnotează” (e vorba de *„Obscenitatea publică”* de Andrei Pleşu, Bucureşti: Humanitas, 2005) [2, p. 6].

Elevii care vor să vorbească pun într-un pahar instrumentul de scris. Profesorul ia câte un stilou din pahar şi oferă cuvântul posesorului acestuia. Pe parcursul discuţiei, profesorul poate adresa întrebări.

Pentru **extindere**, am putea recomanda elevilor să citească (la alegere) câteva articole semnate de Andrei Pleşu din volumul „*Despre frumuseţea uitată a vieţii”*, Bucureşti: Humanitas, 2014 [1]; o altă sarcină didactică pentru **extindere** ar putea fi ca elevii să redacteze câte un articol pentru ziarul instituţiei, în care vor aborda o problemă de interes comun.

Pentru elev, atelierul este oportunitatea de a se implica, de a-şi asuma un rol, de a-şi exersa şi demonstra competenţele nu doar pentru realizarea unei sarcini simple, ci şi într-un cadru mai larg, uneori chiar de creaţie [3, p.3].

Atelierul de lectură va da rezultat dacă va funcţiona ca un sistem, şi nu va rămâne doar o activitate sporadică.

Bibliografie

1. Pleşu A. Despre frumuseţea uitată a vieţii. Bucureşti: Humanitas, 2014. 385 p.
2. Pleşu A. Obscenitatea publică. Bucureşti: Humanitas, 2005. 312 p.
3. Cartaleanu T., Cosovan O. Ateliere de lectură, scriere, discuţie: Portofoliul elevului: clasele 5-9. Chişinău: Ştiinţa, 2014. 120 p.

ANALIZE CURRICULARE
CU PRIVIRE LA PREDAREA CONVERSIUNII
(CICLUL GIMNAZIAL ÎN REPUBLICA MOLDOVA ŞI ROMÂNIA)

Melnic Natalia, profesor de limbă și literatură română
Centrul de Excelenţă în Horticultură şi Tehnologii Agricole din Ţaul

„Orice vocabular exprimă, de fapt, o civilizaţie”
(Antoine Meillet)

Vocabularul reprezintă totalitatea cuvintelor dintr-o limbă, lexicul, baza esenţială a unei limbi, reprezentată prin cuvinte stabile care fac parte din *fondul principal lexical* al acesteia. Bogăţia unei limbi este dată, în primul rând, de bogăţia şi de varietatea vocabularului ei, teză unanim acceptată atât în lingvistica generală cât şi în cea românească. În al doilea rând, se admite că schimbările care au loc în societate, precum şi spectaculoasele progrese ale ştiinţei şi tehnicii contemporane se reflectă în primul rând în vocabular, considerat pe bună dreptate, ca fiind compartimentul limbii cel mai labil şi mai deschis influenţelor [1].

Prin conversiune, vocabularul unei limbi se îmbogăţeşte nu doar cantitativ, ci şi calitativ. Dintre cele trei mijloace interne de îmbogăţire a vocabularului, schimbarea valorii gramaticale provoacă elevilor cele mai multe probleme. Cuvintele formate prin conversiune sunt mai greu de identificat, deoarece, trecând de la o clasă morfologică la alta, ele nu îşi schimbă forma. Neputând observa în structura lor prefixe, sufixe, sau alte cuvinte, pentru a le găsi într-un text şi pentru a înţelege cum s-au format este nevoie să posedăm profunde cunoştinţe în morfologie şi sintaxă. Sarcina noastră poate fi uşurată de cunoaşterea principalelor schimbări ale valorilor gramaticale. În acest context, considerăm că studierea conversiunii în şcoală este absolut necesară, deoarece aceasta este una dintre principalele modalităţi de îmbogăţire a limbii noastre.

Studiul limbii şi literaturii române în liceu, ca şi în gimnaziu, este axat pe competenţe concrete, iar învăţarea este centrată pe dimensiunile: cunoştinţe, capacităţi, deprinderi şi atitudini ca ansamblu/sistem integrat, ce formează şi dezvoltă o competenţă şcolară [2].

În acest sens, rolul profesorului – cel mai important factor în conceperea şi realizarea unui demers educaţional atractiv – este unul definitoriu. Iată de ce, în implementarea cu succes a reformei curriculare, profesorul e obligat să ţină cont de noile orientări metodice şi metodologice, care indică asupra câtorva noţiuni-cheie: parcurs educaţional explicit, structură didactică deschisă, comunicare interactivă, managementul timpului, realizarea de obiective şi formare/dezvoltare de competenţe,

gestionare cu randament a resurselor umane, aplicarea conştientă şi creativă a tehnologiilor educaţionale, realizarea unui feedback nuanţat etc. [2].

În activitatea la clasă, profesorii vor respecta programa şcolară şi vor folosi manualele ca instrumente de lucru flexibile şi adaptabile nevoilor concrete ale grupului de elevi cu care lucrează. Profesorii au libertatea de a selecta atât metodele pe care le consideră cele mai adecvate pentru atingerea finalităţilor vizate, cât şi temele şi textele pentru studiu. Opţiunea pentru selectarea temelor şi a textelor se poate face şi pe baza unor chestionare de evaluare a capacitaţilor şi a intereselor de studiu ale elevilor din clasă [3].

Pentru prezentarea unei analize comparative a gradului de studiere a conversiunii în ciclul liceal din Republica Moldova şi România, menţionăm faptul că acesta cuprinde 3 ani (clasele a X-a, a XI-a, a XII-a) pentru ţara noastră şi 4 ani (clasele a IX-a, a X-a, a XI-a şi a XII-a) pentru învăţământul din România.

În Republica Moldova, unele abordări ale temei cercetate în această lucrare apar în clasa a XI-a, modulul III, unitatea didactică 13 *„ Morfosintaxa părţilor de vorbire (actualizare)”*. În cadrul temei respective este prezentat suportul teoretic intitulat *„Despre stuctura gramaticală a limbii*”, care prevede următoarea informaţie:

„Inventarul părţilor de vorbire, în cazul limbii române, include 10 elemente sau 10 clase morfologice distincte: substantivul, adjectivul, numeralul, pronumele, articolul, verbul, adverbul, prepoziţia, conjuncţia, interjecţia. Organizarea internă a acestui sistem, adică relaţiile dintre elemente se rezumă la combinările posibile în plan gramatical dintre diferite părţi de vorbire, la categorii gramaticale comune, la procesul de trecere a unui cuvânt de la o parte de vorbire la alta.

Astfel, înainte de a examina sensurile unui substantiv şi ale unui adjectiv concret, ştim că, teoretic, adjectivul poate însoţi un substantiv, preluând de la el categoriile gramaticale de gen, număr şi caz, că pronumele doar ţine locul unui nume, la fel preluând de la acesta categoriile gramaticale de gen, număr şi caz, iar adverbul se va subordona unui verb; că articolul se va combina, respectând caracteristicile de gen, număr şi caz, cu alte părţi de vorbire din clasa numelui, adică substantiv, adjectiv, pronume şi numeral, iar prepoziţia, ca parte de vorbire nesemnificativă, va adera la substantive, pronume şi numerale, forme de moduri nepersonale ale verbului şi doar formal la adverbe, pentru a exprima diverse raporturi semantice” [4].

Suportul teoretic respectiv este urmat şi de câteva sarcini de lucru propuse de echipa de autori:

1. *Identifică funcţia sintactică şi valoarea morfologică a cuvintelor evidenţiate în enunţurile de mai jos* [4].

 Doar două lucruri sunt *infinite*: universul şi prostia omenească. Şi nu sunt *sigur* în legătură cu *primul*. (Albert Einstein)

 Sunt doar două moduri în care poţi să îţi trăieşti viaţa: ca şi cum *nimic* nu este un miracol sau *ca şi cum* orice este un miracol. (Albert Einstein)

 Orice *prost* poate şti. Scopul este să înţelegi. (Albert Einstein)

 Singura cale de a descoperi limitele *posibilului* este de a le depăşi *până* la *imposibil*. (Arthur C. Clarke)

1.1. *Cu trei dintre ele, construieşte enunţuri în care se va schimba valoarea morfologică, iar cu alte trei – enunţuri în care se va schimba funcţia sintactică.*

2. *Examinează posibilitatea trecerii cuvintelor din enunţurile date de la o parte de vorbire la alta (prin conversiune). Copiază cuvintele care pot aparţine mai multor clase morfologice. Indică, în dreptul lor, aceste clase* [4].

Când e bolnav leul iepurii îi sar în spinare.
Celui bolnav şi mierea i se pare amară.
Bolnavul multe zice, doctorul face ce ştie.
Bolnavul multe zice şi sănătosul face ce ştie.
Ce foloseşte bolnavului patul de aur?
E bolnav: dintr-o pâine numai cuţitul îi rămâne.

3. Ilustrează prin 5–7 exemple conversiunea adjectivului în substantiv, utilizând nume de familie româneşti. Aplică, pentru delimitarea substantivului de adjectiv, criteriile formale [4].

4. Examinează numeralele de la 1 la 10. Specifică situaţiile când acestea trec la substantive. Ce pot numi? [4].

Am identificat şi în cadrul clasei a XII-a o abordare superficială a conversiunii într-un manual auxiliar intitulat *„Limba română: Manual pentru clasele a X-XII-a”.* Manualul respectiv este recomandat prin scrisoarea metodică expediată de Ministerul Educaţiei pentru anul de studii 2017-2018, la disciplina *limba şi literatura română.* În sursa respectivă observăm abordarea conversiunii la unitatea didactică „*Căi şi mijloace de completare a vocabularului*” , doar prin intermediul unui enunţ în cadrul rubricii *Agendă,* în care se relatează o informaţie teoretică despre formarea cuvintelor noi pe teren propriu: *„Cuvintele noi se formează prin conversie (mai ales, prin trecerea adjectivelor la substantive: integrală, derivată, variabilă, constantă etc. ca termeni din ştiinţe)”* [5].

În România, programa de liceu este elaborată pe cicluri (ciclul inferior - clasele a IX-a - a X-a şi ciclul superior-clasele a XI-a, a XII-a /a XIII-a), conversiunea fiind studiată în ciclul inferior al liceului. Competenţele generale, formulate identic pentru clasele acestui ciclu, vizează aspecte din cele trei domenii ale limbii şi literaturii române şi se referă la:

1. Utilizarea corectă şi adecvată a limbii române în receptarea şi în producerea mesajelor în diferite situaţii de comunicare;
2. Folosirea modalităţilor de analiza tematică, structurală şi stilistică în receptarea diferitelor texte literare şi nonliterare;
3. Argumentarea în scris şi oral a unor opinii în diverse situaţii de comunicare [6].

În ceea ce priveşte domeniul *Limbă şi comunicare*, se recomandă ca demersul didactic să se axeze pe două coordonate: *normativă* şi *funcţională*, să se reducă aspectele teoretice la strictul necesar, în favoarea aplicaţiilor practice. Locul acestor activităţi va fi stabilit de profesor, care va proiecta conţinuturile pornind şi de la *textele-suport* selectate pentru studiul literaturii - o abordare *integrată* a domeniilor disciplinei.

Manualele româneşti promovează o abordare didactică interactivă, pun accent pe învăţarea eficientă, pe utilizarea unor strategii participative, creează situaţii de învăţare stimulative pentru elevi, oferă cadru pentru dicuţii şi dezbateri, pentru susţinerea opiniilor personale printr-o temeinică argumentare; se stimulează, astfel, gândirea critică şi creativă [6].

În ciclul liceal din România, studierea conversiunii începe chiar din clasa a IX-a, în cadrul modulului 1, unitatea didactică 1 „Ficţiunea literară”, compartimentul „Limbă şi comunicare.” Este oferit un suport teoretic intitulat „*Schimbarea categoriei gramaticale”*, destul de explicit, care conţine atât noţiuni cât şi exemple clare:

- *„Schimbarea categoriei gramaticale este un procedeu de îmbogăţire a vocabularului prin care cuvântul nou se formează prin simpla trecere de la o parte de vorbire la alta. De exemplu, în mi-am spus în sinea mea, pronumele sine s-a substantivizat, iar în binele este răsplătit, adverbul bine, prin articulare, a căpătat o valoare substantivală. Cel mai adesea un adjectiv devine substantiv prin articulare (albastru - albastrul, frumos - frumosul).*

În alte situaţii, adjectivul poate deveni adverb când determină un verb (nu un substantiv, ca de obicei) şi este invariabil. În exemplul râul curge zgomotos, adjectivul zgomotos şi-a schimbat valoarea gramaticală şi a devenit adverb. Formele nominale ale verbului au de multe ori fie valoarea de substantiv, fie valoarea de

adjectiv. Astfel, infinitivul lung al verbelor capătă valoarea de substantiv (a mânca → mâncare: mâncarea a fost gustoasă), iar supinul ajunge să fie, de asemenea, substantiv (de cules →de culesul fructelor). În funcţie de context, participiul verbului se transformă în adjectiv (supărat → copil supărat) [7].

În urma acestor explicaţii sunt propuse şi două exerciţii de consolidare a materialului teoretic:

1. *Schimbă categoria gramaticală a următoarelor cuvinte din poezia* ***Adam şi Eva*** *de Tudor Arghezi: frumoşi, cinstiţi, nevinovaţi, somnoros, scăpătat. Construieşte cu ele contexte potrivite* [7].

2. *Realizează conversiunea (schimbarea clasei gramaticale) următorilor termeni, folosindu-i apoi în contexte potrivite* [7]:

albă: *adjectiv → substantiv*
graţie: *substantiv → prepoziţie*
acesta: *pronume → adjectiv pronominal*
bine: *adverb → adjectiv*
of: *interjecţie → substantiv*

În clasa a X-a, la fel, întâlnim în manualele româneşti nişte sugestii superficiale privitor la conversiune, în cadrul modului 3, unitatea didactică *„Valori stilistice ale unor categorii morfosintactice”*, compartimentul *„ Limbă şi comunicare”.* Această temă prevede abordarea din punct de vedere stilistic a conversiunii.

Partea de vorbire	***Situaţii de expresivitate***	***Exemple***	***Observaţii***
Substantivul	*Prezenţa locuţiunilor, topică afectivă, schimbarea categoriei gramaticale*	*„M-or troieni cu drag Aduceri-aminte”;* *„Mă dor de crudul tău amor / A pieptului meu coarde”* *(Mihai Eminescu)* *A ieşit glonţ pe uşă.*	*Schimbarea categoriei gramaticale poate fi o sursă de expresivitate pentru toate părţile de vorbire.*

În urma celor analizate, putem remarca faptul că gradul de predare a conversiunii în ciclul liceal în cele două ţări este aproximativ egal. Am constatat că în Republica Moldova acest subiect se studiază în clasele a X-a şi a XII-a, pe când în România acest lucru este observat în primele două clase liceale consecutiv.

Odată cu trecerea de la gimnaziu la liceu, accentul studierii limbii se deplasează de la educaţia lingvistică (ale cărei obiective sunt atinse în gimnaziu) spre formarea culturii comunicării. O cultură autentică a comunicării nu poate fi formată în afara

textelor de valoare, dar numai prin analiza unor mostre liceanul nu-şi va dezvolta abilităţile de comunicare eficientă. Necesitatea exersării – conform principiului *ceea ce vrei să înveţi a face înveţi făcând* – nu poate fi subapreciată [8].

Obiectivele de referinţă, formulate în curriculumul liceal, presupun o elementară familiarizare cu noţiunile de lingvistică, şi nu studierea aprofundată a problemelor respective [8].

La final am putea sugera ideea că schimbarea valorii gramaticale este un procedeu morfo-sintactic, care merită să fie studiat mai riguros în clasele liceale. În vederea celor enunţate mai sus, menţionăm că acest subiect poate fi analizat prin prisma operelor lui Nichita Stănescu, Lucian Blaga, Mircea Cărtărescu ş.a.

În şcoală, profesorul este conducătorul activităţii didactice ce se desfăşoară în vederea realizării obiectivelor prevăzute în documentele şcolare. Privite în sine, informaţiile cuprinse în programele şi manualele şcolare constituie doar premise latente din punct de vedere al formării personalităţii umane, ele capătă, însă, valenţe educative ca urmare a prelucrării şi transmiterii lor de către profesor. Tot aşa se întâmplă şi cu mijloacele de învăţământ. Oricât de perfecţionate ar fi ele, numai utilizarea lor de către profesor, prin integrarea într-o situaţie de învăţare, le asigură valenţele educative scontate. Rolul conducător al profesorului în activitatea didactică rămâne una din coordonatele de bază ale misiunii sale [9].

Bibliografie

1. http://tinread.usarb.md:8888/tinread/fulltext/morari/limba_rom.pdf
2. Limba şi literatura română. Curriculum pentru cl. X-XII. Ştiinţa, 2010, 23 p.
3. Limba şi literatura română –Programa şcolară pentru clasa a X-a, ciclul inferior al liceului. Bucureşti, 2009. 30 p.
4. Cristei T., Cosovan O. ş.a. Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a XI-a. Chişinău: Cartdidact, 2014. 264 p.
5. Cartaleanu T., Cosovan O. Limba română. Manual pentru cl. a X-XII-a. Chişinău: Litera, 2001. 103 p.
6. file:///C:/Users/Acer/Downloads/97140612_Didactica_Limbii_Romane.pdf.
7. Costache A., Ioniţa Fl. ş.a. Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a IX-a. Bucureşti: Grupul editorial ART, 2007. 195 p.
8. Cartaleanu T., Cosovan O. Predarea limbii române în viziunea curriculumului de liceu. Chişinău: Cartier, 2001. 148 p.
9. Nicola I. Tratat de pedagogie şcolară. Bucureşti: Aramis, 2000. 485 p.

IMPLICAREA CADRULUI DIDACTIC ÎN CREŞTEREA PERFORMANŢEI ELEVILOR LA LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ

Popa Nadejda, grad didactic II
IPLT „Petru Rareş”, Chişinău

Oricare ar fi latura din care privim clasa de elevi, rolul profesorului este proeminent, iar exercitarea concretă a acestui rol depinde de personalitatea lui şi de situaţiile educative pe care le are de rezolvat. Profesorul organizează cadrul adecvat învăţării elevilor. El trebuie să stăpânească atât disciplina pe care o predă, cât şi strategiile de conducere, curriculum-ul şcolar, să aibă abilităţi psihopedagogice şi să cunoască personalitatea elevilor.

Dezvoltarea performanţelor elevilor la LLR implică asigurarea unui climat favorabil acestui proces. Mediul fizic ambiant, climatul afectiv stimulator, încrederea în capacităţile elevilor, implicarea lor în activitatea de învăţare, dar şi în luarea deciziilor privind viaţa clasei şi asumarea de roluri, educarea respectului pentru celălalt şi pentru reguli, recunoaşterea reuşitelor sunt modalităţi de exercitare a conducerii eficiente.

Activitatea elevului reprezintă un demers permanent de obţinere şi menţinere a performanţei. Iată de ce cadrul didactic la LLR trebuie să dezvolte un adevărat sistem integrat al performanţei didactice.

În acelaşi timp, profesorul îşi asumă o multitudine de roluri, a căror exercitare este dependentă de personalitatea lui:

- *Profesorul, ca expert al actului de predare-învăţare,* poate lua decizii privitoare la tot ceea ce se întâmplă în procesul de învăţământ;
- *Profesorul, ca agent motivator,* declanşează şi întreţine interesul, curiozitatea şi dorinţa elevilor pentru activitatea de învăţare;
- *Profesorul, ca lider,* conduce un grup de elevi, exercitându-şi puterea asupra principalelor fenomene ce se produc aici;
- *Profesorul, în ipostază de consilier,* este un observator sensibil al comportamentului elevilor, un îndrumător persuasiv şi un sfătuitor al acestora.
- *Profesorul, ca model,* prin întreaga sa personalitate, prin acţiunile, comportamentul său este un exemplu pozitiv pentru elevi;
- *Profesorul, ca profesionist reflexiv,* se străduieşte tot timpul să înţeleagă şi să reflecteze asupra întâmplărilor inedite din clasă, să studieze şi să analizeze fenomenele psihopedagogice cu care se confruntă;
- *Profesorul, ca manager,* supraveghează întreaga activitate din clasă, asigură consensul cu ceilalţi profesori, cu părinţii şi cu ceilalţi factori.

Dacă profesorul va dori să îmbunătăţească prestaţiile didactice şi educaţionale ale elevului, va ţine cont de anumite etape:

I. Stabilirea unor aşteptări realiste. Expectanţele nerealiste ale cadrului didactic îl poate izola, iar aşteptările sale în ceea ce priveşte elevii, poate deveni o barieră importantă în calea succesului său la LLR. Aşteptările realiste stabilite de către profesor în raport cu realizările elevilor săi pot fi formulate sub forma unor obiective elaborate corect, respectând principiile didacticii moderne. În acelaşi timp, la formularea obiectivelor ce ţin de atingerea performanţelor la LLR se poate ţine cont de binecunoscutul model SMART de elaborare a obiectivelor.

Privite ca dimensiune a performanţei individuale, alături de competenţele de comportament organizaţional, obiectivele SMART transformă performanţa în ceva palpabil ce poate fi definit şi măsurat. În continuare, ne propunem să exemplificăm printr-un tabel abordarea SMART a unor obiective propuse la limba şi literatura română reflectate în tabelul de mai jos

Tabelul 1. Exemplu de abordare SMART a obiectivului educaţional în atingerea unei performanţe de către elevi la LLR

Exemplu: ***Participarea lotului olimpic de elevi ai şcolii în cadrul olimpiadei municipale la Limba şi literatura română, care va avea loc în perioada 04.03.-07.03.2019 în incinta Liceului Teoretic „Gheorghe Asachi" şi obţinerea locurilor premiante***		
S	**Specific:** abordare clară cu privire la *ce, unde, când şi cum* va fi atinsă performanţa. Ce anume dorim să obţinem?	Participarea în cadrul olimpiadei municipale la Limba şi Literatura Română
M	**Măsurabil:**este nevoie ca obiectivul propus să poată fi verificat printr-o modalitate concretă. Capacitatea de a cuantifica performanţele. *Cât de mult(a)?*	Locuri premiante (Locul I, II, III, menţiune)
A	**Abordabil(accesibil):**capacitatea elevilor de a atinge acest obiectiv. Este nevoie ca elevul să aibă posibilităţi de realizare a obiectivului.	Subiectele/itemii testelor de la olimpiadă sunt conform curriculumului şcolar
R	**Realiste:** se va ţine cont de faptul dacă elevii dispun de suficiente resurse informaţionale, de motivaţie, energie pentru a obţine rezultatele dorite.	Motivaţia intrinsecă şi extrinsecă de a se clasa pe un loc de frunte
T	**Timp/încadrat în timp:** fixarea perioadei de timp de realizare a obiectivului.	Perioada 04.03.-07.03.2019. Există şi o perioadă de timp suficientă pentru pregătire.

Obiectivele sau aşteptările cadrului didactic pot fi transparente pentru elevi, ca să fie clar ce se doreşte a obţine de la ei.

II. Anticiparea rezultatelor. Performanţa impune ca profesorul să anticipeze nu doar activităţile sale, ci şi pe cele ale elevilor săi. Planificarea activităţii didactice se va elabora, relaţionând propriile activităţi cu cele ale elevilor. Profesorul va anticipa ce reacţii vor stârni la elevi implicaţiile sale în procesul de învăţare. Elevii vor aborda comportamente diferite la începutul orei şi la sfârşit, sau, pe parcursul semestrului implicarea elevilor în activităţi va fi diferită. Aceste aspecte trebuie de anticipat de către profesor.

III. Planificarea impactului. Cadrul didactic trebuie să urmărească permanent identificarea acelor elemente-cheie, aspecte atractive ale temei. Dacă ele nu există, va trebui să le născocească, să fie el entuziasmat de subiectele predate pentru a trezi impactul scontat şi elevilor.

IV. Optimizarea continuă. Societatea în veşnică schimbare solicită mobilitate permanentă din partea profesorului. Acesta trebuie să fie la curent cu inovaţiile din domeniul educaţional şi din domeniul limbii şi literaturii române.

V. Barierele ce afectează procesul instructiv-educativ. Elevii, uneori, pot identifica în mulţimea de factori stresori unul pe care să dea vina pentru eşecurile lor la LLR. Cadrul didactic trebuie să cunoască aceste mecanisme ale gândirii elevilor pentru a trasa măsurile de contracarare ce pot dezechilibra procesul de învăţământ [2].

În concluzie, menţionăm că activitatea instructiv-educativă la la LLR presupune o profesionalizare şi o integralitate a demersurilor didactice în direcţia dezvoltării unui proces al performanţei raportat la realităţile concrete din sala de clasă. Performanţele obţinute de către elevi nu sunt nişte realizări de moment. Evidenţa performanţelor şcolare a elevilor trebuie să fie pe agenda profesorului de LLR.

Urmărirea traseului performanţelor şcolare ale elevilor va constitui un fundament pentru reuşitele ulterioare. În multe ţări rezultatele elevilor se înregistrează într-o formă standardizată. În literatura de specialitate această înregistrare poartă denumirea de „Record of Achievement” şi are ca scop principal asigurarea comparării rezultatelor şcolare la diverse niveluri [3, p.119].

Poate fi elaborat un **portofoliu** complet şi standardizat ca formă, care să reprezinte „o carte de vizită” a elevului la LLR şi să-i urmărească progresul de la un semestru la altul, de la un an şcolar la altul sau chiar de la un ciclu de învăţământ la altul.

Un portofoliu complet va conţine, de asemenea, şi informaţii despre activităţile extraşcolare, la care acesta participă, rezultatele obţinute - Tabelul 2.

Tabelul 2. Structura portofoliului de urmărire a performanţelor şcolare ale elevului la LLR

Nume, prenume elev	Media semestrială/ anuală la LLR	Denumirea activităţilor extracurriculare la LLR la care a fost implicat elevul	Participare la olimpiade şi alte competiţii ştiinţifice la LLR	Diplome şi menţiuni obţinute la LLR

Profesorul poate elabora structura portofoliului menţionat şi completa individual sau împreună cu elevii.

Analiza anuală a acestui portofoliu va permite profesorului împreună cu elevii să stabilească anumite direcţii sau strategii de îmbunătăţire a performanţelor elevului la LLR.

Rolul profesorului şi integralitatea implicaţiilor sale va viza nu doar asigurarea succesului şcolar şi monitorizarea performanţelor, ci şi combaterea insuccesului şcolar la LLR.

Una dintre direcţiile principale de modernizare a procesului evaluativ la LLR este identificarea **indicatorilor de performanţă**, care să asigure realizarea unei evaluări obiective şi monitorizarea la diferite niveluri ale procesului. Aceştia se materializează în mai multe componente reflectate în figura 1.

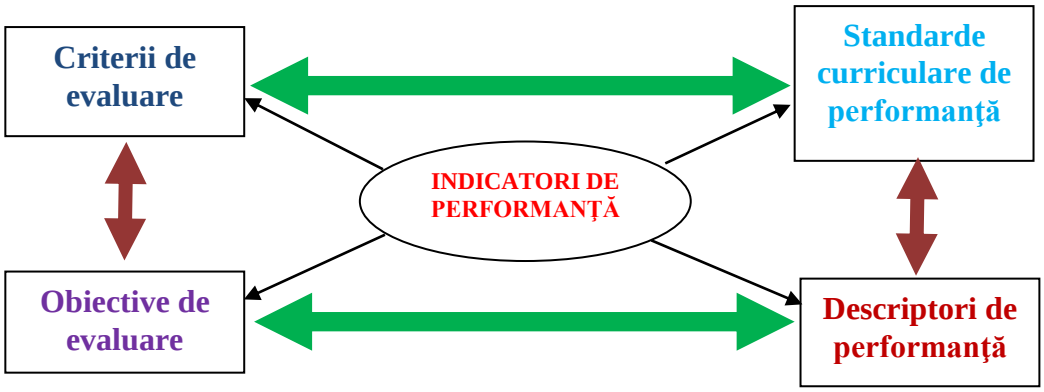


Figura 1. Indicatorii de performanţă care stau la baza evaluării [1, pag.156]

Bibliografie

1. Bocoş M., Jucan D. Teoria şi metodologia instruirii. Teoria şi metodologia evaluării. Piteşti: Paralela 45, 2008. 213 p.
2. Pânişoară I. O. Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică. Iaşi: Polirom, 2009. 332 p.
3. Stoica A., Musteaţă S. Evaluarea rezultatelor şcolare. Ghid metodologic. Chişinău: Liceum, 1997. 175 p.
4. Ghicov A. Pedagogia aplicativă a performanţei. Chişinău: Pontos, 2012. 208 p.

ELEMENTUL CROMATIC ÎN OPERA BACOVIANĂ

Pozneac Silviana, profesor de limbă şi literatură română
Botnari Liliana, profesor de limbă şi literatură română
IP CEITI, or. Chişinău

Odată cu apariţia simbolismului, culoarea are parte de o tratare oarecum privilegiată. Poeţii pun accent pe culoare în mod deosebit, pentru a exprima cât mai exact ceea ce simt. În literatura română, poetul care apelează adesea la culoare este simbolistul George Bacovia, care aduce o tonalitate nouă în lirica românească.

Influenţat într-o oarecare măsură de simboliştii francezi Bacovia îşi exteriorizează impresiile prin corespondenţe muzicale folosindu-se de variate tonuri de culoare.

Culori ale deznădejdii, sunt la Bacovia, aproape toate. O excepţie o formează, poate, verdele şi albastrul care apar într-una din poeziile volumului *„Scântei galbene”* ca simbol al speranţei: *„**Verde** crud, **verde** crud…/Mugur alb, şi roz şi pur,/Vis de-albastru şi azur,/Te mai văd, te mai aud! ” (Note de primăvară)*

În rest, tristeţea, deznădejdea, melancolia, regretul faţă de ireversibilitatea timpului, apăsarea, urâtul, plictiseala, minus - vitalitatea, gândul morţii sunt semnalele, toate - aproape fără loc pentru stări sufleteşti legate de bucurie – în majoritatea pieselor lirice semnate de autorul *Plumb*-ului, prin culorile deja enumerate:

- **negrul** (culoare de doliu, cel mai frecvent întrebuinţată): *„Carbonizate flori, noian de **negru**.../Sicrie **negre**, arse, de metal, /Veşminte funerare de mangal, /**Negru** profund, noian de **negru**... (Negru); „Dorm umbre **negre** prin unghere” (Singur); „O umbră, în odaie, pe umeri m-apasă/Vedeam ce nu se vede” (Umbra); Cum negre gânduri cad pe mine,/Când mă gândesc că am să mor.../Aşa cad corbi pe vârful lor,/Cum negre gânduri cad pe mine. (Pastel)*

Fiind una dintre culorile preferate, **negrul** conturează o atmosferă de infern. În poezia *„Negru”* găsim alăturate sicrie metalice, arse şi negre, flori carbonizate, veşminte funerare. Nu doar lumea materială este simbolizată prin negru, ci şi lumea sentimentelor.

- **albul** (culoare de doliu la chinezi): *„Salonul **alb**.../Spaţiu de o tristeţe armonioasă” (Alb) Lunecau baletistele **albe**…/Degajări de puternice forme –/**Albe**, în faţa lumii enorme, /Lunecau baletistele **albe**…(Balet).*

O altă culoare specifică lui Bacovia este culoarea albă. În poezia *”Decembre”* această culoare este intuită prin veşnica ninsoare, acel peisaj monoton care îl îndreaptă pe eul liric în adâncul universului său apocaliptic. Culoarea ninsorii este un

semn al deznădejdii, culoarea care acoperă totul, inclusiv speranţele acestuia, şi le îngheaţă. Această culoare îl determină să se simtă captivat în casa iubitei, el nu mai doreşte să plece, caută refugiu în braţele iubitei şi îi cere căldura. Culoarea albă mai semnifică pentru eul liric şi resemnare. El este conştient că nu va fi salvat nici chiar de dragoste sa: *„Şi ningă...zăpada ne-ngroape”.* Această culoare îi învăluie universul şi îl consumă până la epuizare. Deci, albul alcătuieşte un tablou sumbru, deprimant. *(„Decor”)*

- negrul şi albul (care simbolizează doliul absolut, dar, luate împreună, dau griul, culoare deloc îmbietoare*): Cu pene **albe**, pene **negre**/o pasăre cu glas amar/Străbate parcul secular .../Cu pene **albe**, pene **negre** ...(Decembre); Câmpia **albă** - un imens rotund -/Vâslind, un corb încet vine din fund,/Tăind orizontul, diametral. (*Amurg de iarnă); ”E la fereastra **alb** o fată cu şal **negru** în cerdacul nins...” (De iarnă)*

Negrul sugerează carbonizarea, trecerea în lumea anorganică. *(Negru)*. Deci, poezia *„Decor”* este remarcabilă întru totul. Poemul e o splendidă stilizare a senzaţiilor prin sinteza *alb – negru*, culori fundamentale: *„Copacii **albi**, copacii **negrii**/ Stau goi în parcul solitar/ Decor de doliu funerar/ Copacii **albi**, copacii **negri**.”* Succesiunea simetrica *alb-negru* din primele două strofe pregăteşte imaginea obsedantă a unui cenuşiu dezolant, din strofa finală, sinteza cromatică a celor doua culori fiind, evident, ca pe un ecran tremurat, *griul*, culoarea monotoniei, a apăsării: *„Şi frunze **albe**, frunze **negre**; Copacii **albi**, copacii **negri**/ Si pene **albe**, pene **negre**,/ Decor de doliu **funerar**”. Negrul* mai sugerează în creaţia poetului carbonizarea, trecerea în lumea anorganică. *(Negru)*

În poezia bacoviană culorile au un caracter plastic monoton, dar destul de accentuat. Această accentuare cel mai bine se pronunţă în poezia *”Decor”*. Albul şi negrul în plasticul modern sunt considerate non-culori, sugerând momentul în care încă nimic nu a luat formă. De aceea dezolarea în universul eului liric este unică, absolută, lumea fiind într-o continuă pendulare între aceste culori, între bine şi rău. Albul de la începuturi era considerat culoarea morţii. Ea este predominantă în spitale, simbolizând boala. Totuşi ea relevă şi sfântul, întruchiparea binelui. Negrul însă este contrariul, întruchiparea răului, o pasivitatea totală. În unul din limbajele istorice negru însemna ”sabie”. Negru este simbol al deznădejdii, întunericului, al răului. Ambele culori parcă ar delimita lumea în două, cea luminoasă şi cea sfântă, şi cea întunecată şi disperată, aşa cum a creat Dumnezeu lumea, universul şi spiritul.

Cromatica în *„Decor”* împlineşte viziunea poetului despre lumea interioară şi cea exterioară prin culoarea albă care simbolizează inexistenţa ca respingere a lumii, ori o evidenţă ce trebuie învinsă şi prin culoarea neagră ca simbol al morţii.

- **violetul** (emblemă a doliului la islamici): *„Oh, amurguri **violete**...” (Oh, amurguri) „ Vino-n zăvoiul **violet** ” (Amurg); „Vino, floare somnoroasă,/Cât pe zări e **violet**.” (Matinală)*

Violetul caracterizează adeseori apusurile de soare fiind specific anotimpului de toamnă şi este asociat de multe ori cu galbenul, culoare a bolii şi a mizeriei. *(„Amurg violet”).* Culoarea violet devine simbol prin efectul straniu al generalizării ei. Totuşi există şi interpretări simbolice preexistente, culturale ale violetului – violenţă, fast, precum şi artificialitate [1, p. 171, 453]. Fiind considerată o culoare care înghite lumina, violetul este o culoare de doliu, culoare a secretului.

Violetul rămâne a fi una din culorile dominante în creaţia poetului pe care o putem regăsi în *„Amurg violet”*. Este o culoare dominantă, proiectată asupra peisajului şi mulţimii. Ea semnifică amurgul, care este văzut ca sfârşitul lumii, făcându-se aluzie şi la Apostoli. O altă semnificaţie a culorii este monotonia oraşului, datorită utilizării unei singure nuanţe, violetul. Lumea la fel este una violetă, una în declin, în stingere. *„Mulţimea toată pare violet, /Oraşul tot e violet.”*

Bacovia trăieşte în interiorul umbrit de răvăşiri, de neînţelesuri sau mai bine spus el se preface că nu le înţelege, sugerând: *„E mult de când dormim în umbră, / În cimitirul violet… (Amurg).*

- **griul** (sugerând cenuşiul existenţei, urâtul, etc.): *„Iar în zarea grea de plumb/Ninge gri” (Gri), „Şi-i **pâclă** prin livezi” (Alean); „Spre grădini **învineţite**/Fug păsările de iarnă” (Toamnă în târg).* Gri devine simbol al melancoliei, al tristeţii, al apăsării, al spleen-ului *(„Plumb”, „Gri”)*, dar şi al misterului ce aşteaptă să fie dezlegat.

-roşul (aproape niciodată optimist) *„Pe dealurile-albastre,/De sânge urcă luna,/De sânge pare lacul,/Mai **roş** ca-ntotdeauna. ” (Amurg)*

*„Linişte, /Nu se mişcă/Nimic./Foi/Galbene, /Uscate, /**Rosii**/Că vor pica...”(Seară)*

- **galbenul** (de la Verlaine, Tristan Corbiere sau de la alţii) [2, p. 168] *„Amurgul **galben** m-a **îngălbenit**, şi m-apasă, /Ca geamuri **galbene**, cu lacrimi ce nu mai curg.”(Scântei galbene). ”Histerizate fecioare **pale**, /La ferestre deschise, palpită./În amurguri roşii, nupţiale, /Stau **pale**, şi nu se mai mărită. ”(Amurg de vară)*

Bacovia s-a simţit năruit de boală, nu de cea pe care corpul lui o făcea vizibilă, ci de cea interioară, care îi săpa zi de zi şanţuri adânci în existenţa sa: *„Amurgul galben m-a îngălbenit, şi m-apasă, / Ca geamuri galbene, cu lacrimi ce nu mai curg” (Scântei galbene).* În creaţia poetului galbenul este stânjenitoarea culoare a bolii, nu a luminii eminesciene, ci un semn al oboselii fizice pentru că această oboseală este un rezultat al existenţei unei lumi ce îl extenua.

Sunt destul de frecvente situaţiile în care, spre deosebire de romanticii, seduşi de puritatea culorilor, Bacovia, spirit angoasat, chinuit, sensibilitate modernă, nu vede altceva decât sinteze ciudate de culori, ambiguitatea cromatică. Două astfel de sinteze întâlnim, bunăoară, în pastelul *Tabloul de iarnă,* cea dintâi adunând laolaltă albul cu roşul, iar cealaltă, albul, cu roşul şi cu negrul: *Ninge grozav pe câmp la abator/Şi* ***sânge*** *cald se scurge pe canal;/Plină-i* ***zăpada*** *de sânge animal --/Şi ninge mereu pe un trist patinor...//E* ***albul*** *aprins de sânge închegat, /Şi* ***corbii*** *se plimbă prin sânge... şi sug ;/Dar ceasu-i târziu... în zări corbii fug/Pe câmp, la abator, s-a înnoptat.*

Gama de culori este restrânsă în creaţia bacoviană, dar profundă, centrată pe câteva motive tipic simboliste: urâtul, plictisul, tristeţea, monotonia.

Bacovia foloseşte cu bună ştiinţă efectul culorilor pentru a spori forţa sugestivă a imaginilor vizuale, a trăirilor lăuntrice. fundalul colorat în tonalităţi sumbre (negru, gri, violet, etc.), pe care se suprapune imaginea corbilor, funebrelor, sângelui, etc. ca simboluri ale morţii, constituie proiecţia subiectivă a durerii chinuitoare din sufletul poetului. Pe bună dreptate, aceste culori amplifică sentimentul de tristeţe.

Pasionat de desen şi pictură aproape în egală măsură ca de muzică, Bacovia ţinea să dea prin poezie o replică directă nu numai artei sunetului, ci şi a culorilor. *„Cel ce se defineşte undeva compozitor de vorbe, apare şi ca pictor al cuvântului.”* [4, p. 105] În cadrul unui interviu dat la apariţia volumului *„Scântei galbene”*, Bacovia spunea: *„În poezie m-a obsedat întotdeauna un subiect de culoare. Pictură a cuvintelor sau audiţie colorată ia-o cum vrei. Pictorul întrebuinţează în meşteşugul său culorile: alb, roşu, violet. Le vezi cu ochii. Eu am încercat să le redau cu inteligenţă, prin cuvinte. Fiecărui sentiment îi corespunde o culoare.”*

Bibliografie

1. Chevalier J., Gheerbrant A. Dicţionar de simboluri. Bucureşti: Editura Artemis, 1995.
2. Bulgăre Gh., Crihană M. Limbaj şi artă literară în opera scriitorilor români. Bucureşti: Ed. Mondan, 1997.
3. Manolescu N. Despre poezie. Bucureşti: Editura Cartea Românească, 1987.
4. Petroveanu M. G. Bacovia: Bucureşti: E.P.L., 1966.

PREDAREA *VARIANTELOR LITERARE* ÎN ŞCOALA NAŢIONALĂ

Rotari Natalia, profesoară de limbă şi literatură română
Liceul Teoretic „Alexei Mateevici”, Șoldănești

„Şcoala cea bună e aceea în care şi şcolarul învaţă pe profesor.”
Nicolae Iorga

Cuvinte-cheie: *abatere, aspecte, competenţă, curriculum, didactică, disciplină, gimnaziu, greşeală, limbă, liceu, metode, normă, obiective, subcompetenţe, şcoală, variantă.*

Limba nu este doar un mijloc de comunicare, limba este trecut, prezent şi viitor. Progresul limbii depinde de conţinutul ideilor, de cultură. În limbă se regăsesc, în egală măsură, şi raporturile umane, şi relaţiile sociale. La un moment dat, limba română ajunsese la un înalt grad de perfecţiune, care exprima cultura valoroasă al secolului al XX-lea [8].

Evoluţia limbii române, inclusiv prin pătrunderea multor împumuturi, a generat un şir de schimbări, care s-au regăsit la toate nivelurile limbii: fonetic, lexical, semantic, morfologic şi sintactic. Iniţial, modificările erau considerate *abateri* de la *normă* şi, respectiv, erau ignorate de lingvişti, deşi erau acceptate de comunitate (în vorbire). Ulterior, aceste *abateri* au pătruns şi în literatură, specialiştii în gramatică introducându-le în dicţionare explicative şi ortografice, de rând cu prima *variantă* în care apăreau la început.

În opinia unor lingvişti, *varianta literară* este “fiecare dintre realizările echivalente ale unuia şi aceluiaşi fapt de limbă (cuvânt, formă flexionară, construcţie etc). Atunci când *varianta* se află pe acelaşi plan cu alta, se vorbeşte despre *variantă liberă*” [1, p. 209].

Studierea în şcoală a *variantelor literare* este foarte importantă şi utlilă elevilor, începând cu prima treaptă a ciclului gimnazial, întrucât anume la gimnaziu se pun bazele gramaticii limbii române, care, ulterior, au o importanţă decisivă la analiza textelor literare în clasele liceale. Şcolarii trebuie să cunoască ce este *varianta literară* pentru că această sintagmă ţine de *norma limbii literare*, iar cunoaşterea *limbii literare* dezvoltă una dintre cele mai importante competenţe-cheie ale disciplinei Limba şi literatura română: competenţa de comunicare în limba de instruire. Graţie acesteia, elevii pot excela în domeniul competenţei lexicale, gramaticale, semantice, fonologice, ortografice şi ortoepice. Pe de altă parte, studierea *normei limbii române* sporeşte şi competenţa scociolingvistică pe faptul asimilării indicatorilor pe care îi comportă limba [2, p. 14].

- ai relaţiilor sociale (salut, adresare, exclamaţii, luări de cuvânt);
- ai etichetei verbale (reguli de politeţe; substantive şi pronume ocurente);

- ai discursului repetat (zicători, proverbe, frazeologisme, clişee, citate recognoscibile în această cultură);
- ai registrului de comunicare (oficial, neutru, neoficial, familiar, intim);
- ai diferenţelor dialectale (teritoriale, sociale).

Analizând Curriculumul Naţional la Limba şi literatura română pentru clasele a V-a – a IX-a, am constat că documentul conţine, în medie, douăzeci de unităţi de conţinut structurate conform celor cincisprezece competenţe specifice şi subcompetenţelor corespunzătoare.

Referitor la subiectele care ar trata tema *variantelor literare*, în clasa a V-a, acestea se conţin, evaziv, în unităţile de conţinut „Dicţionarul explicativ", „Dicţionarul ortografic", „Parametrii comunicării verbale", cărora le corespund, în ordine cronologică, următoarele subcompetenţe: (4.1) utilizarea dicţionarului explicativ în stabilirea sensurilor cuvintelor necunoscute; (4.2) utilizarea dicţionarului ortografic, în scopul scrierii corecte a cuvintelor; (12.1) utilizarea normelor elementare de etichetă verbală într-o situaţie concretă de comunicare orală şi scrisă (dialog familial; elev – profesor; elev-elev). În manualul de Limba şi literatura română pentru clasa a V-a, aceste subiecte sunt tratate superficial, oferindu-se câte o oră academică, ceea ce consider că este insuficient pentru a aplica metode şi strategii interactive, motivante pentru o însuşire adecvată a noţiunilor ce ţin de *normarea limbii literare*.

Pentru clasa a VI-a, Curriculum la disciplină nu oferă nciun subiect unde s-ar oglindi în mod expres problema *variantelor literare*. La nivel gramatical, programa şcolară se rezumă la temele „Ortografia substantivului", „Ortografia adjectivului", „Ortografia numeralului", „Ortografia pronumelui", „Dicţionarul de sinonime" şi „Dicţionarul de antonime", unde, autorii manualului oferă sarcini de lucru care nu au nicio tangenţă cu *norma*, cu atât mai mult cu *variantele literare*.

Unităţile de conţinut dominante/integratoare propuse de Curriculum Naţional la clasa a VII-a, care ar putea reflecta noţiunile de *normare a limbii literare*, introduc temele de gramatică „Modificări ale vocabularului", „Ortografia formelor verbale", şi „Ortografia părţilor de vorbire". La o simplă analiză a manualului, se constată faptul că niciuna dintre aceste subiecte nu oglindeşte noţiunea de *variante literare*. Exerciţiile concepute şi propuse de autorii manualului se referă strict la lexic şi reguli de scriere şi ortoepie ale părţilor de vorbire. O legătură cu *variantele literare lexicale* o au subiectele ce ţin de câmpul lexical/semantic al unor lexeme cum ar fi: alb, floare, drum, a face, faţă, nume, semn, punct şi câmpul derivativ al sufixului *-ar*.[3,105] Printre sarcinile propuse de autori o deosebită atenţie merită itemii de genul

„Examinaţi seria de sinonime ale verbului a numi. Construiţi un enunţ în care să includeţi trei dintre ele: a striga, a-i spune, a-i zice, a boteza, a chema, a denumi, a intitula, a porecli, a supranumi, a nomina, a etichita, a taxa” [3, p. 122]. Cuvintele propuse de autori sunt diferite ca formă şi asemănătoare ca conţinut, ceea ce se încadrează perfect în categoria *variantelor literare lexicale/semantice.*

Manualul de clasa a VIII-a la Limba şi literatura română este adaptat cerinţelor Curricumului Naţional, care prevede iniţierea şi studierea amănunţită a sintaxei limbii române. Una dintre conţinuturile relevante subiectului nostru este „Monosemia” şi „Polisemia” [4, p. 29], având competenţa (4) organizarea/desfășurarea/utilizarea diverselor strategii de învăţare autonomă a limbii, prin observare directă şi exersare. De menţionat este faptul că subcompetenţele relevante acestei competenţe se încadrează perfect în dezvoltatea abilităţilor de a vorbi corect, normat. Spre exemplu, prin subcompetenţa (4.1) utilizarea dicţionarului (explicativ, enciclopedic, de expresii şi locuţiuni, de proverbe, de maxime, de citate), în scopul formării abilităţii de învăţare a limbii elevii ar putea studia pe îndelete formele unor cuvinte, *variantele* lor şi semnificaţia acestora în diferite situaţii de comunicare. Cea de-a doua subcompetenţă (4.2) utilizarea dicţionarului (ortografic/de cuvinte compuse/ de greşeli/ de dificultăţi), în scopul scrierii corecte a cuvintelor, mi se pare mai potrivită pentru a se face lumină la studierea *normelor limbii literare* [2, p. 48].

Înafară de comentarea ortogramelor şi a punctogramelor, ca un imperativ al studierii gramaticii limbii române, autorii Curriculumului Naţional propun în calitate de activităţi de învăţare/evaluare aplicarea regulilor studiate la producerea textului scris, identificarea elementelor de limbă în textele artistice, ştiinţifice şi publicistice şi relevarea elementelor de limbă şi literatură în diverse texte, la prima vedere.

Aici, în clasa a VIII-a, profesorul de Limba şi literatura română poate jongla cu strategiile didactice, motivând elevii să înţeleagă mai bine *norma limbii literare* şi să aplice cu succes regulile studiate. Printre metodele pe care le-aş propune pentru a dezvolta subcompetenţele mai sus menţionate pot fi aplicate: maratonul de scriere, manuscrisul pierdut, studiul de caz, algoritmizarea, problematizarea, argumente pe cartele. O amplă analiză a *variantelor literare*, la această treaptă gimnazială, poate fi efectuată în grupuri mici a câte 4-5 elevi în cadrul unui proiect de cercetare, respectând algoritmul de realizare al acestei metode.

Ultima treaptă de gimnaziu este clasa a IX-a, la sfârşitul căreia elevii susţin examenul de capacitate la Limba şi literatura română, ceea ce ar echivala cu punctul culminant al celor patru ani de muncă asiduă atât din partea profesorului, cât şi din

partea elevilor, reflectând, prin nota obţinută la examen, rezultatele ambelor părţi implicate de-a lungul anilor în procesul de predare/învăţare/evaluare.

Conform Curriculumului Naţional, spre deosebire de celelalte trepte de gimnaziu, în clasa a IX-a problema *normei* şi a *variantelor literare* este reflectată în mai multe conţinuturi. O deosebită atenţie merită subiectele „Limba literară/populară, limba vorbită/scrisă", „Normele ortografice şi punctuaţionale ale limbii române", „Tipuri de dicţionare", „Serii de dicţionare ale limbii române", „Limba – principalul mijloc de comunicare umană", „Valorile stilistice ale părţilor de vorbire şi ale formelor gramaticale", „Originea limbii române. Caracterul latin al limbii române". O temă care trebuie analizată în detalii este „Evoluţia limbii române", unde profesorii de limba şi literatura română, pe lângă noţiunea de *normă literară* pot introduce în cadrul lecţiei şi sintagma de *variantă literară.*

Este relevantă, pentru acest conţinut, competenţa corespunzătoare conţinutului (6) explicarea funcţionării sistemului fonetic, lexical, gramatical al limbii române, cu subcompetenţele (6.1) integrarea achiziţiilor lingvistice în comentariul literar produs; în textele funcţionale produse şi (6.2) utilizarea formelor gramaticale/a structurilor/mărcilor stilistice în textele elaborate. În calitate de activităţi de învăţare, autorii Curricumului propun pedagogilor comentarea mărcilor stilistice ale cuvintelor şi ale formelor gramaticale, utilizarea unităţilor de limbă marcate stilistic [2, p. 57]. Aceste activităţi pot fi intercalate cu următoarele activităţi de evaluare prin care se poate realiza feedbackul: comentarea aspectului expresiv al formelor gramaticale şi al structurilor sintactice, în texte literare propuse pentru prima lectură. În plus, aceste teme de gramatică, unde pot fi introduşi termenii de *normă* şi *variantă literară,* pot fi valorificate şi în cadrul lecţiilor de literatură română şi teorie literară.

De fapt, în clasa a IX-a ar trebui revizuite toate temele de gramatică studiate anterior pentru a reactualiza cunoştinţele elevilor acumulate în clasele a V-a, a VI-a, a VII-a şi a VIII-a şi a se vedea unde se cuvine a se mai repeta.

Curriculumul Naţional la Limba şi literatura română pentru clasele a X-a – a XII-a, prevede valorificarea a zece competenţe-cheie la disciplină. Prima şi cea mai importantă competenţă-cheie, de altfel, similară ciclului gimnazial, este competenţa de comunicare în limba de instruire. Remarcăm faptul că această competenţă necesită dezvoltarea şi a altor competenţe care derivă din aceasta. În ciclul liceal, elevii trebuie să-şi valorifice competenţa de a comunica corect, coerent şi argumentat în limba română, în situaţii reale ale vieţii; competenţa de a comunica adecvat, operaţionalizând noţiuni teoretice solicitate de context sau de situaţia de comunicare; competenţa de lectură şi interpretare a textelor de diferite stiluri funcţionale, genuri,

specii literare; competenţa de a recepta şi lansa mesaje cu conţinut atitudinal. Toate aceste competenţe se regăsesc şi în unităţile de conţinut dominante/integratoare în clasele a X-a, a XI-a şi a XII-a, care se teoretizează prin intermediul subcompetenţelor.

Deşi în clasele liceale se pune accent mai mult pe literatura română, gramatica fiind instrument de explorare şi interpretare a textelor literare, este îmbucurător faptul că la nivel liceal, în cadrul orelor de limba şi literatura română se regăsesc subiecte care vizează problema *normei limbii literare* şi, totodată, a *variantelor literare*. Structurarea conţinuturilor recomandate, prezentate în curriculum, vizează următoarele domenii [7, p. 6].

- în clasa a X-a: *Cultura comunicării şi limbajul poetic/artistic al textului*, implicând aspecte de vocabular, gramatică şi stilistică. *Receptarea şi interpretarea textului literar*, implicând noţiunile principale din aria genurilor literare;
- în clasa a XI-a: *Structurarea, organizarea diverselor texte nonliterare şi literare. Mărci stilistice ale textului raportate la curentul literar. Analiza textului literar* din perspectiva *istorico-estetică şi hermeneutică;*
- în clasa a XII-a: *Viziune de ansamblu asupra limbii ca fenomen în evoluţie şi ca instrument de comunicare şi creaţie. Studierea specificului* creaţiei unor scriitori reprezentativi, care să familiarizeze elevii cu diverse modele de individualităţi creatoare şi iniţierea în fenomenul istoriei şi teoriei literare, a criticii şi exegezei literare.

Astfel, la competenţa specifică (5), la clasa a X-a: *Aplicarea normei ortografice, ortoepice, semantice şi gramaticale, punctuaţionale, stilistice ale limbii române literare în diverse situaţii de comunicare orală şi scrisă* [6, p. 7] subcompetenţa respectivă este *Respectarea normei literare în orice text scris sau rostit*, la unităţile de conţinut dominante/integratoare este menţionat că profesorii trebuie să aplice la orele lor de limba şi literatura română metode şi procedee care ar spori cunoştinţele elevilor la următoarele subiecte:

- Ortografia românească;
- Principiile ortografice ale limbii române;
- Lexicul;
- Stilistica;
- Cultura comunicării.

Printre indicaţiile autorilor la aceste subiecte referitor la activităţile de învăţare sunt menţionate sarcinele:

- Explicarea ortogramelor/punctogramelor;
- Redactarea reciprocă cu dicţionarul;
- Colectarea de greşeli din jurl nostru: filme, panouri, mass-media.

Totodată, activităţile de evaluare se rezumă la: dictări comentate; compunerea-raţionament; autoevaluarea lucrărilor scrise; proiectul individual.

Din experienţa pedagogilor de Limba şi literatura română se constată faptul că, dacă subiectele de literatura română sunt asimilate mai uşor, cele de gramatică sunt însuşite mai dificil. Pentru a asigura succesul învăţării gramaticii este absolut necesar ca profesorii să asigure o abordare diferenţiată şi modernă în procesul de predare/învăţare/evaluare ale subiectelor de gramatică.

Din cele analizate mai sus, relevăm faptul că, în şcoala naţională, actualmente, *variantelor literare* nu le este acordată atenţia cuvenită. Credem că acest fapt trebuie luat în considerare, întrucât studiul *variantelor literare* ar facilita înţelegerea adecvată a *normelor literare* admise de *Dicţionarul Ortografic, Ortoepic şi Morfologic al Limbii române,* ediţia a II-a, publicată de Academia Română în anul 2005.

Bibliografie

1. Bărbuţă I. Mic dicţionar de termeni lingvistici. Chişinău: AŞM, 2008.
2. Cartaleanu T., Cosovan O. ş.a. Curriculum şcolar la Limba şi literatura română, clasele a V-a – IX-a. Chişinău: Lyceum, 2010.
3. Cartaleanu T. ș.a. Limba şi literatura română, cl.7-a. Chişinău: Ştiinţa, 2012.
4. Cartaleanu T. ș.a. Limba şi literatura română, cl.8-a. Chişinău: Ştiinţa, 2013.
5. Hadârcă M. ș.a. Curriculum Naţional la limba şi literatura română pentru clasele a X-a – a XII-a. Chişinău: Ştiinţa, 2010.

Siteografie

6. http://romaniamare.info/despre-cultivarea-limbii-romane/

REMEMORAREA COPILĂRIEI ÎN POEZIA LUI GRIGORE VIERU

Serdeşniuc Cristian, prof. şcolar
Gimnaziul-Grădiniţă „C. Negruzzi”, s. Tîrnova
doctorand, US „D. Cantemir”, mun. Chişinău

Motto: „*Orice copil moşteneşte mai multe calităţi din partea mamei,*
şi pe locul întâi se află dorinţa de a fi mângâiat.”
(Grigore Vieru)

Grigore Vieru, „poetul verbului matern, cântăreţ şi tribun” [1, p. 184], este un tradiţionalist modern în literatura română, ce se impune în conştiinţa cititorului prin virtutea cuvântului: sensibilitate, adevăr, credinţă şi inocenţă. „Personalitate puternică de istorie contemporană” [2, p. 7], Grigore Vieru s-a născut într-o perioadă istorică plină de momente cruciale, care i-au marcat destinul şi care sunt reflectate cu mare durere în creaţia sa poetică (*Mama mea viaţa-ntreagă/ A trăit fără bărbat./ Prea singuri eram în casă/ Ploi cu grindină când bat.* Autobiografică; *Vreme-crâncenată.../ Şi plecam de-acasă/ Spre altfel de iarbă,/ Spre altfel de coasă.* Război).

Reprezentant al generaţiei ’60, omul şi poetul Grigore Vieru este considerat „o conştiinţă a literaturii şi redeşteptării naţionale” [2, p. 10], un apărător civic, un promotor al sacralităţii neamului – Limba Română (*De departe vine – din colinde,/ Din Psaltiri şi din condeie sfinte./ Ei îi îndrăgim întâi scânteia/ Şi doar după Ea iubim femeia./ Limba Română!*, Limpede ca lacrima). În acest context, „în sfera meditaţiilor etico-filozofice ale scriitorului se înglobează şi poeziile sale antirăzboinice” [3, p. 444], poeziile despre pace, îndemnurile la deşteptarea conştiinţei omeneşti, poezia prin care poetul plânge soarta crâncecă a ţăranilor din acea perioadă grea de conjunctură politică (*Doamne, nu pedepsi România/ Pentru păcatele fiilor ei.* Descrierea lacrimei). Este un poet total, poet care aprofundează un spectru larg de teme universale: copilăria, limba, iubirea, chipul matern, războiul, universul ceremonial al naturii, patria, casa părintească, poeziile dedicate fraţilor de condei.

E cert că poetul nicidecum nu se poate despărţi de copilăria sa dureroasă care i-a lăsat o amprentă usturătoare. Îndrăgostit copilăreşte de chipul edenic al mamei, copilul-Vieru mereu o deplânge (*Dormi, măicuţa mea albită,/ Dormi, măicuţa mea iubită.* Cântec de leagăn pentru mama). Plăsmuirea chipului matern reprezintă o temă fundamentală în lirica viereană, fără de care poetul n-a putut să existe într-o lume plină de încercări, patimi şi obstacole lumeşti. Vieru hiperbolizează dragostea pentru mama la rangul înalt al dumnezeirii, identificând-o cu o icoană, cu o pâine, cu o

pasăre nevinovată. Poetul atât de mult a iubit-o, încât fiecare detaliu al mamei a fost imortalizat în sacralitate (*O, mâna ei, o, mâna ei,/ A-mbătrânit la mine-n creştet.* Mâinile mamei; *Iar buzele tale, sunt, mamă,/ O rană tăcută mereu,/ Mereu presurată cu ţărna/ Mormântului tatălui meu.* Buzele mamei).

Chipul ţărănesc ostenit şi muncit al mamei a devenit un stereotip de sfinţenie pentru femeia de la sat (*Ea se şterge cu mâna/ De sudoare şi mit.* Mama în câmp). Plină de smerenie, mereu în rugăciune, mama întruchipează virtuţile sublime, fiind pentru inocentul Vieru un întâi învăţător (*Singur tu nu eşti,/ Fiul meu cel sfânt...* Învăţăturile mamei). Tot ce a văzut în imaginea mamei, prin intermediul alegoriei, ia naştere în poezia educativă. Îndemnul să nu ne uităm mamele, să le iubim şi să le fim mereu alături prinde rădăcină în poeziile moralizatoare *Pasărea* şi *Poem* (*Există o pasăre singură,/ există o pasăre/ care cântă sus până când/ mamă devine şi moare.* Poem). O altă poezie de încărcătură emoţională, prin care poetul o metamorfizează pe mama, este *Floarea soarelui*. Asemeni plantei care se închină soarelui, mama toată ziulica se închină căsuţei de lut, fiind preocupată de grijile casnice.

Cu dorul aprins pentru casa părintească din Pererîta, cu ochii înlăcrimaţi din cauza scenelor otrăvitoare la care poetul a fost martor ocular, iată ce mărturiseşte el însuşi: „Tatăl meu adevărat a murit când eu aveam jumătate de an. Tatăl vitreg s-a pierdut în război. Mama a rămas orfană de amândoi părinţi la 9 anişori. La numai 9 ani, devenise un fel de mamă pentru ceilalţi doi fraţi ai ei, mai mici. (...) Copilăria mi-a fost desculţă. Dar nu m-am jeluit niciodată de asta. Am secerat desculţ grâul şi porumbul nostru, pe pământelul nostru, nu prea întins, am cules desculţ strugurii tămâioşi din via noastră, nici ea nu prea întinsă. (...) Pământul, atât cât l-am avut ne-a hrănit prin dărnicia şi cuminţenia sa, la fel prin osteneala mâinilor noastre” [4, p. 10-11].

Iată de ce în lirica poetului tatăl se identifică cu războiul, iar mama – cu singurătatea, simboluri care i-au marcat puternic devenirea. Prin urmare, poetul ne îndeamnă să nu ne uităm valorile, tradiţiile şi specificul naţiunii. Tragismul infantil, adolescenţa prematură, dramatismul, nevoia de a gândi şi a supravieţui matur au reprezentat puncte de plecare spre crearea unor poezii de maximă sensibilitate.

Poezia sa pentru copii a constituit o „adevărată revoluţie literară” [1, p. 186] în acea perioadă, poetul impunându-se cu un lirism aparte, în care formulele poetice au versificat expresiv experienţa copilului aflat într-un declin rememorabil al vieţii (*Când sunt eu lângă mama,/ somnul ei pe deal e adânc,/ în rănile palmelor ei ciocârlia/ poate să-şi lase ouăle.* Când sunt eu lângă mama). Nevoile copilului-Vieru,

încercările şi dramatismul, strigătul uluitor şi frica apăsătoare de a nu rămâne singur, au dat naştere unor poezii despre copilăria care devine un mit.

Poezia pentru copii este axată pe fundamentarea dimensiunilor universalităţii şi formarea unor valori educative:

a. **cultivarea dragostei faţă de limba maternă** (*Pe ramul verde tace/ O pasăre măiastră,/ Cu drag şi cu mirare/ Ascultă limba noastră.* Frumoasă-i limba noastră);
b. **valorificarea lecturii cărţilor** (*Ci să nu-mi închideţi cartea/ Ca pe recile-mi pleoape.* Legământ), dorul de casa părintească (*Tu mă iartă, o, mă iartă,/ Casa mea de humă, tu,/ Despre toate-am scris pe lume,/ Numai despre tine nu.* Casa mea);
c. **divinizarea chipului matern** (*Uşoară, maică, uşoară,/ C-ai putea să mergi călcând/ Pe seminţele ce zboară/ Între ceruri şi pământ!* Făptura mamei);
d. **cântarea păcii** (*Înfloresc în jur copacii,/ Ceru-i luminos./ Pentru pace, pentru pace/ Mulţumim frumos.*Mulţumim pentru pace);
e. **dragostea pentru locul natal şi casa părintească** (*Casa părintească nu se vinde,/ Nu se vinde tot ce este sfânt.* Casa părintească);
f. **însufleţirea naturii şi admirarea priveliştei din jur** (*Toate se schimbă în viaţă,/ Numai izvorul nu.*Izvorul);
g. **venerarea dumnezeirii şi dăinuirea credinţei adevărate** (*Cum am putut/ Crucea ne-am apărat.* Crucea);
h. **personificarea fenomenelor naturii** *(Ploaie, tu de unde ştii/ Să creşti iarbă pe câmpii?!* Ploaia).

În cele din urmă, poezia lui Grigore Vieru „coboară la rădăcina lacrimei” [5, p. 11], pătrunde atât micul cititor, cât şi pe cel adult, până la cele mai abisale şi fierbinţi coarde ale sufletului. Poezia sa ştie să sensibilizeze, să dezlănţuiască râuri de lacrimi, să redescopere lumea din jur şi să caute noi sensuri ale vieţii, să-l înveţe pe cititor a preţui tot ceea ce are şi tot ceea ce-l înconjoară. Deşi universul creaţiei sale este contemplat, în mare parte, pe evenimente autobiografice tragice, poezia sa exprimă o nestăvilită sete de vitalitate, are culoare şi exprimă satisfacţia împlinirii vieţii, fără a lăsa pe vreo clipă cititorul a se pierde în bezna disperării (*Învăţ din suferinţa/ Sufletului meu./ Şi parcă/ Nu mi-e de ajuns/ Doar suferinţa mea.* Din suferinţă-n vânt).

Este de remarcat, că în poezia lui Grigore Vieru domină spiritul unui copil aflat sub interdicţia vieţii, care nu poate decât să-şi deplângă suferinţele mamei, să o compătimească, dar şi să fie alături de muceniciile poporului său. Copilul-Vieru vine

să propovăduiască virtutea dragostei nefariseice, iar traseul vieţii sale poate fi considerat un labirint al căutării noilor dimensiuni spre desăvârşirea firii omeneşti. În acest scop, Grigore Vieru apelează la izvoarele mitice: *sacrificiul în numele creaţiei, mioritizarea dorului, comuniunea cu natura şi întoarcerea la valorile străbune.* Astfel, influenţat de tradiţia folclorică, Grigore Vieru „creează o poezie a stărilor de spirit şi *înclinări spre nuanţă*, o poezie a dorului" [6, p. 55].

Grigore Vieru „a sacralizat copilăria, maternitatea, lucrurile simple ca şi suferinţa" (Mihai Cimpoi). Şi dacă A. Ştefănescu menţiona că „sub pana lui Grigore Vieru au ieşit poate cele mai frumoase poezii în limba română", considerăm că incontestabila operă a Omului şi Poetului Vieru rămâne deschisă spre cercetare continuă pentru totdeauna, reprezentând o sursă de meditaţie, afecţiune precum şi o pârghie pentru comuniunea cu Divinitatea.

Bibliografie

1. Scriitorii români notorii. Viaţa. Activitatea. Opera. Chişinău: Epigraf, 2010.
2. Băieleşteanu F. Grigore Vieru. Omul şi poetul. Bucureşti: Iriana, 1995.
3. Ciocanu I. Literatura română. Studii şi materiale pentru învăţământul preuniversitar. Grigore Vieru – poet şi compozitor. Chişinău: Prometeu, 2003.
4. Dialog Grigore Vieru – Adrian Păunescu. În: Totuşi iubirea, nr. 98/30 iulie – 5 august, 1992.
5. Dabija N. Grigore Vieru. În: Literatura şi Arta, 2008. p. 11.
6. Butnaru T. Viziuni şi semnificaţii mitico-folclorice în poezia contemporană (anii 1960-1980). Chişinău: UST, 2011.

RECOMANDĂRI CU PRIVIRE LA PREDAREA ASPECTELOR TERMINOLOGICE ÎN CICLUL LICEAL

Stratan Natalia, dr., conf. univ.
Catedra Limba şi Literatura Română, UST

Societatea, în evoţuţia ei, este martoră a nenumărate transformări în plan istoric, economic, politic şi cultural care determină continue schimbări lingvistice, în special la nivelul lexicului. Aceste modificări nu se produc brusc şi radical, formele noi de expresie lingvistică coexistă cu cele vechi pentru o perioadă, asigurîndu-se astfel posibilitatea de comunicare între generaţii.

Limba, ca mijloc de comunicare, evoluează odată cu societatea şi acest proces este mai rapid în condiţiile extinderii relaţiilor între popoare şi intensificării circulaţiei de idei- printre altele datorită dezvoltării mijloacelor de difuzare a informaţiilor de-a lungul vremii.

Este cunoscut faptul că **terminologia** formează una dintre cele mai dinamice şi mobile sectoare ale limbii naţionale. Cu cât un domeniu ştiinţific, tehnico-profesional este mai avansat, cu atât mai avansată este şi terminologia lui specială.

Actualmente terminologia constituie punctul de convergenţă al intereselor ştiinţifice ale lingviştilor şi profesioniştilor din diferite domenii ale cunoaşterii. Domeniul dat se caracterizează prin dinamism şi mobilitate, termenii apărând în virtutea schimbărilor permanente din societate.

Dificultăţile provocate de caracterul inadecvat al terminologiilor au canalizat atât eforturile lingviştilor, cât şi cele ale specialiştilor din diverse domenii ale cunoaşterii spre formularea unor sarcini axate pe ameliorarea terminologiilor" [1, p.13].

În ultimul timp, terminologia trezeşte un interes mare din partea lingviştilor şi specialiştilor din diferite ramuri ale ştiinţei şi domeniilor profesionale. Cercetătorii încearcă în continuu să sistematizeze, să unifice şi să standardizeze lexemele speciale – termenii, ce desemnează noţiuni terminologice noi. De aceea, terminologiei îi este caracteristică dinamica şi mobilitatea, fiindcă termenii noi apar datorită progresului tehnico-ştiinţific şi schimbărilor cotidiene ce au loc în societate [2].

„*Termenul* este un cuvânt sau sintagmă care numeşte în mod precis o noţiune specială dintr-un anumit domeniu ştiinţific, tehnic, social-politic, atristic etc., în corelaţie cu alte noţiuni din domeniul dat. *Termenul* presupune în mod obligator o definiţie precisă şi exactă [3, p.141].

Este cunoscut faptul că „trăsătura esenţială a *termenului* ca unitate lingvistică este caracterul său monosemantic. Acesta are sau ar trebui să aibă un singur sens. El

stabileşte o legătură univocă între un semnificat (latura de expresie a termenului) şi un anumit concept care reprezintă semnificaţia lui. Din această cauză un termen nu are nevoie de un anumit context care i-ar preciza semnificaţia. El exprimă toteauna univoc aceeaşi noţiune, indiferent de contextul în care este utilizat. În acelaşi timp, *termenii,* spre deosebire de cuvintele propriu-zise, sunt lipsite de expresivitate" [4, p. 205].

Termenii apropie ştiinţa limbii de alte domenii ştiinţifice, tehnice, de diverse sfere de producere a bunurilor materiale şi spirituale. Prin intermediul *termenilor* apare cu evidenţă conexiunea dintre evoluţia sistemului lexical şi cel al culturii materiale şi intelectuale a poporului respectiv.

Societatea noastră se află într-o continuă evoluţie pe toate planurile şi în toate compartimentele vieţii. Zi de zi trebuie să facem faţă unor numeroase provocări, să ne adaptăm condiţiilor sociale, politice, morale şi economice. La baza societăţii stă, indiferent de aria la care ne raportăm, *educaţia*. *Educaţia* a însoţit istoria omenirii de-a lungul timpului, asigurând transmiterea cunoştinţelor, a deprinderilor şi a descoperirilor din generaţie în generaţie. *Educaţia* reprezintă o acţiune socială, desfăşurându-se în scopul cultivării naturii umane, iar prin cultivarea omului ajută la dezvoltarea societăţii. Aceasta reprezintă o condiţie sine qua non a educaţiei. Proces aplicabil fiinţei umane, concentrată la nivelul instituţiilor, *educaţia* vizează formarea, dezvoltarea, stimularea, orientarea şi valorificarea omului [5].

Existenţa şi perpetuarea societăţilor umane este condiţionată de educaţie. Desigur, ceea ce interesează este semnificaţia conceptului de calitate a educaţiei în epoca actuală, o lume cu diverse provocări cu caracter global şi prioritar, ce imprimă educaţiei o notă din ce în ce mai complexă. În acest sens, sunt emise două avertismente ce trebuie interiorizate de toţi factorii educativi: „Avertismentul complexităţii îi priveşte pe educatori, care nu se pot refugia în graniţele didacticii sau ale didacticismului, ignorând finalităţile, funcţiile şi prospectiva educaţiei; îi priveşte pe organizatori, care trebuie să evite promovarea birocratismului şi simplismului în planificarea, observarea şi evaluarea situaţiilor educaţionale. Avertismentul subtilităţii al proceselor formative priveşte toate categoriile menţionate mai sus, amintindu-le că activitatea care se înfăptuieşte zilnic în clase, laboratoare, săli de cursuri sau seminarii constituie un efort de modelare şi automodelare a spiritelor" [6].

Este evident faptul că nu putem vorbi despre un concept al calităţii educaţiei sau, mai mult, despre o cultură a calităţii educaţiei fără implicarea personalităţii umane. Calitatea educaţiei nu este o haină pe care omul este obligat să o confecţioneze şi să o poarte, ci este omul însuşi.

Studiul integrat al limbii şi literaturii române în liceu urmăreşte cu precădere formarea şi dezvoltarea competenţelor de comunicare/lingvistice, conjugate organic şi cu formarea competenţelor lectorale şi valorice, fără a ignora însă şi competenţele cognitive, metodologice (inerente oricărui studiu riguros, sistemic, organizat) şi competenţele sociale, de neconceput în afara celor de comunicare [7, p. 9].

Curriculumul la limba şi literatura română reprezintă un concept integrator al disciplinei, redimensionat pe un parcurs didactic modern şi sistematic. În plus, menţionăm că o competenţă apare ca structură piramidală, având la bază activităţile mai multor discipline şcolare. Ea nu se formează la o singură disciplină, la o singură oră sau pe parcurs de semestru. Dacă privim drama educaţională a elevului care vine din ciclul primar cu anumite competenţe formate, ne dăm seama că studiul gimnazial al limbii şi literaturii române îi va dezvolta competenţele de comunicare şi lectorale, iar gradul de dezvoltare a acestora va varia de la un an la altul. Elevul îşi va completa vocabularul activ, va asimila termenii inerenţi demersului analitic, va citi şi va comenta/interpreta numeroase texte literare şi nonliterare. Totodată, achiziţiile de vocabular şi de lecturi nu se vor limita la orele de limbă şi literatură română, nici nu se încheie la orele de studiu instituţionalizat. În acest cadru, asimilarea unor tehnici de muncă intelectuală, aplicate la orice oră, creează premisele pentru formarea şi dezvoltarea competenţei de a învăţa, a şti să înveţi [7, p.3].

Funcţiile curriculumului vizează, aşadar, activităţile de predare – învăţare – evaluare în diversitatea lor formativă, asigurând interesul permanent al elevului pentru performarea sa ca vorbitor şi cititor elevat, cult, pentru stimularea şi dezvoltarea sa ca receptor/producător de mesaje şi interpret de texte diverse, ce au o funcţionalitate evidentă în contextul actual [7, p.3].

Din aceste funcţii derivă şi modalităţile de aplicare a curriculumului: adecvarea la situaţii reale de învăţare a unităţilor de conţinut, pentru atingerea standardelor de conţinut şi realizarea finalităţilor educaţionale prin atingerea standardelor de competenţă. Beneficiarii curriculumului de limbă şi literatură română vor fi, în primul rând, cadrele didactice pentru care acest document va servi ca reper în proiectarea şi realizarea unui parcurs didactic eficient şi, bineînţeles, autorii de manuale/materiale didactice auxiliare. Din perspectiva cadrelor didactice, în conformitate cu principiile literaturii/artei, comunicării şi receptării, cu principiile conceptului educaţional modern – învăţământul formativ – Curriculumul la Limba şi literatura română solicită o nouă atitudine faţă de elev, pe de o parte, tratându-l ca subiect al propriei formări comunicativ-lingvistice şi literar-artistice, şi faţă de materiile predate (sistemele şi fenomenele limbii, operele şi fenomenele literare), pe de alta, interpretându-le nu

numai ca valori imanente, ci şi ca valori ca resunt produse prin activitatea de învăţare, comunicativă şi literară a elevilor (valoarea in actu) [7, p. 3].

Fiind plasat într-un nou context sociocultural, învăţământul actual este determinat de noi premise economice şi instructive, pentru a răspunde necesităţilor europene printr-o educaţie de calitate. Elevul din şcoala contemporană trebuie să fie ajutat să se orienteze în alegerea, din mai multe alternative, a celor care duc spre câştigul autonomiei în acţiunea personală. În acest context, e necesar ca finalităţile educaţiei să fie proiectate şi realizate la modul concret, real, pragmatic, din perspectiva formării profilului unui absolvent capabil a socializa cât mai eficient. [*idem*].

Potrivit *Curriculumului Şcolar la Limba şi literatura română* pentru clasele a X-a – a XII-a, unele aspecte terminologice se studiază în clasa a XII-a; Unităţi de conţinut dominante/integratoare: *Constituirea vocabularului (prezentare generală). Internaţionalismele în lexicul românesc. Descrierea lingvistică şi enciclopedică a vocabularului. * Subsisteme terminologice în lexicul românesc. * Radicale internaţionale în sistemele terminologice.* Iar numărul orientativ de ore pentru această unitate de conţinut este: profil real -6; profil umanist -8.

Demersul educaţional se desfăşoară în mod integrat şi se administrează în liceele teoretice din Republica Moldova pe două profiluri distincte: real şi umanist. Diferenţierea pentru cele două profiluri (real şi umanist) se face prin marcarea cu asterisc a unităţilor de conţinut recomandate la profilul umanist. Astfel, unitatea de conţinut * *Subsisteme terminologice în lexicul românesc. *Radicale internaţionale în sistemele terminologice,* se studiază în clasele cu profil umanist.

Studiul limbii române în această clasă include câteva subiecte generale de istorie a limbii române: etape de evoluţie, contribuţia scriitorilor la constituirea normei literare. Acelaşi aspect se va relua şi în cadrul unor teme de lexicologie, cum este atestarea şi definirea neologismelor; procesul complex al constituirii vocabularului; sisteme terminologice în lexicul românesc etc. [7, p. 16].

Analizând manualul de *Limba şi literatura română* pentru clasa a XII-a (autori: Tamara Cristei, Tatiana Cartaleanu, Olga Cosovan, Adrian Ghicov), identificăm în Modulul II, Unitatea didactică 5, tema: *Radicali internaţionali în sisteme terminologice. Limbajul informatic şi al mediilor electronice*. La predarea acestei teme se urmăreşte integrarea lexicului terminologic necesar studierii disciplinelor şcolare din toate ariile curriculare în vocabularul activ. Echipa de autori a ţinut cont de faptul că temeiul curriculumului îl constituie principiile învăţământului formativ, deci accentele au fost puse pe formarea deprinderilor de muncă intelectuală, de

explorare independentă a materiei de studiu. Ceea ce denotă şi informaţia propusă în baza unui text cu scopul de a identifica noţiunea de *subsistem terminologic* (exerciţiul 7, pag. 239). Deci, a pune elevul în situaţia de a dobândi cunoştinţele în mod independent, sub conducerea profesorului, înseamnă a organiza în aşa fel învăţământul, încât acesta să constituie un neîntrerupt proces de punere în faţa copilului a noi şi noi probleme, într-un grad crescând de complexitate [8, p. 10].

Jaques Delors sublinia în raportul întocmit pentru UNESCO de Comisia Internaţională asupra Educaţiei sec. XXI, că educaţia este o cale în serviciul dezvoltării umane, un strigăt de dragoste către copii, către generaţia tânără. După ce analizează problema globală a educaţiei, propune ca puncte de plecare pentru introducerea unui nou tip de educaţie, patru imperative ale societăţii viitoare: să cunoşti, să faci, să trăieşti alături de ceilalţi, să exişti. Savanţii şi cercetătorii în domeniul educaţiei au ajuns, pe căi diferite, la aceeşi concluzie cu Comisia Internaţională pentru Educaţia secolului XXI, şi anume aceea că, noul tip de educaţie se bazează pe patru competenţe fundamentale, competenţe de tip transdisciplinar: *a învăţa să cunoşti; a învăţa să faci; a învăţa să trăieşti împreună cu ceilalţi; a învăţa să fii* [9].

De aceste competenţe de tip transdisciplinar, a ţinut cont echipa de autori la elaborarea sarcinilor de lucru din manual. Exemple:

- *Construieşte diagrama Venn pentru 10 termeni din sistemul terminologic al geografiei şi al geometriei (ex. 5- pag. 239)*;
- *Formează contexte adecvate cu expresiile: a pune punct, ecuaţie cu mai multe necunoscute, masă critică, a găsi numitorul comun (ex.l 6- pag. 239)* [10, p. 239];
- *Citiţi textul unui paragraf din manualul de fizică. Extrageţi termenii şi expresiile stabile din domeniul respectiv. Explicaţi-le sensul (ex. 9- pag. 240)* [*ibidem*, p. 240].

Este evident faptul că organizarea învăţării pe criteriul disciplinelor formale clasice este insuficientă într-o lume caracterizată de explozie informaţională şi de o dezvoltare puternică a tehnologiilor. O învăţare dincolo de discipline, parcurgerea unui curriculum integrat poate fi mai aproape de nevoile omului contemporan. Abordarea integrată a curriculumului presupune crearea de conexiuni între teme sau competenţe care sunt de regulă, formate în interiorul diferitelor discipline. Aceste teme au o puternică legătură cu viaţa cotidiană a elevilor şi vizează formarea de valori şi atitudinim [9].

În această ordine de idei, exemplificăm condiţia unei sarcini din manual: ***Citiţi, în echipă, cu voce, articolul şi explicaţi sensul cuvintelor şi al îmbinărilor marcate:*** *Hotele Faber Imago îmbină designul cu tehnologia de ultimă oră şi oferă utilizatorilor funcţii care pînă acum nu puteau fi asociate cu acest gen de electrocasnice. Pe lângă funcţiile de bază îmbunătăţite, hotele Faber Imago sînt echipate cu ecran LCD de 19", format WIDE, cu o rezoluţie de 1440/900, cu funcţii de TV şi PC. Televizorul are tuner digital şi analog, teletext şi alte sisteme şi funcţii Hi-Tech, iar computerul este prevăzut cu o linie de alimentare de pînă la patru webcam-uri, porturi USB, intrări pentru căşti şi microfon şi tastatură virtuală.; Funcţiile de bază ale hotei sînt şi ele îmbunătăţite. Zgomotul este redus, programarea închiderii hotei este permisă, intensitatea luminilor poate fi reglată şi orice funcţie poate fi controlată de la telecomandă.*

Întrucât activitatea educaţională la liceu se edifică pe competenţe deja formate, la etapa gimnazială, şi demonstrate la examenul de capacitate, specificul studiului limbii şi literaturii române urmăreşte extinderea şi aprofundarea competenţei de comunicare în limba de instruire, a competenţei lectorale şi, în mod absolut firesc, a competenţei de a învăţa. Consider că, atât materialul teoretic, cât şi cel practic, au fost selectate de autori în conformitate cu particularităţile de vârstă ale elevilor, pregătind elevul de liceu pentru încadrarea în viaţa cultural – spirituală (studiile universitare).

Plasarea elevului într-o situaţie de învăţare presupune o anumită modalitate de a proceda la realizarea sarcinii. Ca modalităţi de acţiune, unele metode îl solicită mai mult pe profesor (prelegerea, expunerea), altele mai mult pe elev (exerciţiul, lectura individuală sau colectivă), iar altele presupun acţiuni didactice care antrenează deopotrivă profesorul şi elevii (problematizarea, abordarea euristică). Autorii, Galperin, Piaget, Gagne au pus în evidenţă faptul că dezvoltarea intelectuală a copilului se produce prin acţiuni, prin utilizarea în învăţare a unor procedee care cultivă gândirea creatoare, imaginaţia, iniţiativa, capacitatea de cooperare [11, p. 315].

Pentru a stimula implicarea critică a elevilor în studierea temei *„Radicali internaţionali în sisteme terminologice. Limbajul informatic şi al mediilor electronice”,* considerăm că ar fi indicat de a începe ora în tehnica *Asociaţiilor Libere*, deoarece implică atât informaţii cât şi idei proprii. Iar ca exemplu ar fi însărcinarea din manual: *Asociază ideea de „internaţional” cu domeniile vieţii contemporane* [10, p. 238]. Este important să remarcăm ce se întâmplă o dată cu evoluţia întrebărilor dincolo de nivelul celor literare. Veţi observa că elevii încep să se implice activ în construirea sensurilor, încep să realizeze ce se întâmplă cu ei în

procesul de învăţare. Ei dezvoltă aceste sensuri folosindu-şi propriile cuvinte şi expresii bazate pe experienţele lor de învăţare. Dialogul care se declanşează în consecinţă îi marchează în continuare printr-o gamă de idei lansate, prin intermediul diferitelor formule verbale utilizate de colegi, dezvoltându-le cadrul conceptual şi capacitatea de a-şi verbaliza judecăţile şi opiniile.

Pentru materialul teoretic oferit de *Manualul de Limba şi Literatura română* de la pagina 238 şi 239, aş folosi tehnica *SINELG* – sistem interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii şi a gândirii, deoarece este o tehnică ce implică lectura interogativ/ analitică a unui text, lectură care se operează la etapa de realizare a sensului, după ce, în cadrul evocării, s-au actualizat unele informaţii. *SINELG* este un mijloc de monitorizare a înţelegerii textului. După ce se încheie lectura, textul va fi analizat din perspectiva semnelor aplicate pe margini. Fireşte, se va insista asupra semnelor „-” şi „?”.

Pentru monitorizare, se va completa un tabel:

V	+	-	?

Un aspect de care trebuie să ţinem cont în procesul de interogare îl constituie „timpul de aşteptare” – perioadă în care profesorul aşteaptă, înainte de a pune o altă întrebare. Există numeroase studii la această temă, care indică o relaţie directă între durata pauzei pe care o ţine profesorul şi nivelul de gândire a elevilor. De obicei, profesorii aşteaptă în medie doar o secundă sau mai puţin. Conform studiilor, dacă durata aşteptării creşte la trei secunde, va spori nivelul de gândire, precum şi numărul elevilor care vor răspunde. Este esenţial deci ca profesorii să modifice modul de interogare, lăsând elevilor suficient timp pentru răspunsuri.

Pentru reflecţie vom propune tehnica *Analiza trăsăturilor semantice*, întrucât vizează asimilarea conştientă a termenilor, fenomenelor, evenimentelor dintr-un domeniu sau a unităţilor de vocabular dintr-un câmp lingvistic. Obiectivul activităţii constă în compararea trăsăturilor cunoscute cu informaţiile noi şi monitorizarea propriei învăţări. În această ordine de idei, autorii manualului ne propun următoarea însărcinare: *Completează tabelul trăsăturilor semantice şi defineşte termenii tehnici cunoscuţi*, unde:

- Trăsătura semantică 1 *Categoria generică,*
- Trăsătura semantică 2 *Funcţia,*

- Trăsătura semantică 3 *Modul de stocare a informaţiei,*
- Trăsătura semantică 4 *Aspectul*, iar termenii propuşi sunt: iPod, iPhone, stiks, player, DVD, disc, dischetă, CD, CD-ROM, CD-writer, USB.

Termenii se pot forma prin derivare, compunere, schimbarea valorii gramaticale, abrevieri etc. Prin urmare, autorii manualului au propus un şir de sarcini ce denotă cele menţionate mai sus:

- ***Defineşte sensul termenilor formaţi cu ajutorul elementului de compunere bio-.*** *Biodegradabil, bioacustică, biobibliografie, biochimie, biocurent, biodinamică, biofond, biogeneză, biografie, biomecanică, biosferă, biosinteză* [10, p. 238].
- ***Analizează sensul termenilor obţinuţi din compunerea elementelor antropo-, etno-, demo(s)-*** *cu elementele -centrism, -graie, -lingvistică, -logie, -craţie, -geneză. Vezi Agenda cititorului.*
- ***Pătrunderea elementului de compunere soft*** *(moale, in, uşor, delicat, blînd, catifelat etc.)* ***în limbile lumii s-a produs datorită răspîndirii noţiunilor ce ţin de informatică.*** *Explică, apelând la dicţionar, sensul cuvintelor: software, softpedia, softwin, softdriver* [10, p. 240].

Desigur că învăţarea se îmbunătăţeşte atunci când va fi utilizat un set de strategii de dezvoltare a gândirii critice, elevii trecând prin prisma propriei sensibilităţi procesul instruirii.

Prin studierea aspectelor terminologice în clasa a XII-a, care de fapt începe din clasa a V-a şi continuă până în a IX-a, prin unităţile de conţinut: derivarea, compunerea, stilurile funcţionale ale limbii, elevii sunt pregătiţi pentru a se încadra cu succes într-o lume în schimbare, unde vor avea nevoie de abilitatea de a selecta informaţiile şi a înţelege corelaţia dintre ele, de a decide ce este sau nu important, de a plasa în diverse contexte idei şi cunoştinţe noi, de a descoperi esenţa lucrurilor întâlnite pentru prima oară, de a respinge datele irelevante, de a da sens critic, creativ şi productiv acelei părţi din universul informaţional cu care se vor confrunta.

În concluzie am putea opina următoarele: metodele interactive, intrate deja în uzajul pedagogic actual, contribuie atât la formarea competenţelor specifice, pe obiecte, cât şi la cele de bază, reclamate de documentele europene ca necesităţi strigente în educaţia copiilor şi adulţilor, ca şi componente indispensabile ale eficientizării strategiei didactice postmoderne. Recurgerea avizată şi profesionistă la metodele interactive valorifică în mod original contribuţiile acestora la formarea competenţelor, realizând obiective curriculare multiple [12, p. 13].

Bibliografie

1. Hometkovcki L. Terminologia şi ştiinţa despre termeni. Studiu epistemologic. Chişinău, 2010.
2. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Istoriografia%20%C5%9Fi%20lingvistica%20terminologiei.pdf
3. Corlăteanu N., Melniciuc I. Lexicologia. Chişinău: Lumina, 1992.
4. Bărbuţă I. ş.a. Mic dicţionar de termeni lingvistici. Chişinău: Elan Poligraf, 2008.
5. https://ru.scribd.com/doc/127336576/Scoala-Traditionala-vs-Scoala-Moderna
6. https://iteach.ro/experientedidactice/despre-calitate-in-educatie
7. Limba şi literatura română. Curriculum pentru clasele a V-a – a IX-a. Chişinău: Ştiinţa, 2010.
8. Şchiopu C. Metodica predării literaturii române. Chişinău, 2009.
9. www.creeaza.com/didactica/didactica-pedagogie/TRANSDISCIPLINARITATEA -O-NOUA-417.php
10. Limba şi literatura română. Manual pentru cl. a XII-a. Chişinău: Cartdidact, 2010.
11. Gagne R. M. Condiţiile învăţării. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1975.
12. Cartaleanu T., Cosovan O. Formare de competenţe prin strategii didactice interactive. Chişinău: Pro Didactica, 2008.

INCURSIUNI METODICE ÎN PREDAREA POEMULUI *NOAPTE DE DECEMVRIE* DE AL. MACEDONSKI

Străjescu Natalia, doctor în ştiinţe filologice, conferenţiar universitar
Catedra Limba şi Literatura Română, UST

Obiectul *Literatura română* ocupă un loc primordial în sistemul disciplinelor şcolare. Importanţa lui este determinată, în primul rând, de specificul conţinutului său, urmărind realizarea unui şir de obiective de referinţă. Cunoaşterea şi dezvoltarea aptitudinilor creative devin astăzi tot mai pregnante, „dat fiind faptul că societatea contemporană solicită tot mai mult creativitatea umană, progresul economic şi social fiind în foarte mare măsură dependent de inteligenţa şi inventivitatea membrilor ei, de cantitatea de imaginaţie, de ingeniozitate şi originalitate investite în activităţile desfăşurate în diverse domenii” [1, p. 9].

A pune elevul în situaţia de a obţine cunoştinţele sub ghidarea profesorului înseamnă a organiza învăţământul în aşa fel, încât acesta să constituie un neîntrerupt proces de punere în faţa copilului a noi şi noi probleme, într-un grad crescând de complexitate.

Analizând *Curriculum Naţional* pentru disciplina *Limba şi literatura română* (clasele a X-a – a XII-a), am constatat că din creaţia lui Alexandru Macedonski sunt propuse pentru studiere textele poetice *Rondelul oraşului mic*; *Noapte de decemvrie*; *Rondelul rozelor ce mor*, la modulul **Genurile literare şi receptarea operei** (clasa a X-a).

Cel mai des, profesorii propun elevilor pentru receptare şi interpretare *Noapte de decemvrie*, care este o meditaţie pe tema condiţia nefericită a artistului într-o lume nefavorabilă sau chiar ostilă actului său creator, temă prin care Macedonski şi-a prefigurat experienţa lui individuală ca scriitor neînţeles şi neacceptat adesea în epocă. „Drama constă în izolarea finală, plină de disperare, dominată de o completă secătuire a forţelor” [2, p. 161].

Până a trece la studierea propriu-zisă a operei, profesorul va porni de la explicarea noţiunii de *meditaţie* şi a reperelor teoretico-literare:

a) *Meditaţia* este o poezie lirică în care poetul îşi exprimă sentimentele, cugetând asupra problemelor fundamentale de orientare filosofică, erotică, morală ale existenţei umane. (Va accentua că probleme de natură morală asupra existenţei umane sunt prezente în *Noapte de decemvrie* prin prisma condiţiei artistului de geniu în lumea în care i-a fost menit sa trăiască.)

b) Creatorul meditaţiei lirice este considerat A. de Lamartine, specia în cauză fiind cultivată de preromantici, atingând apogeul artistic în epoca romantică.
c) În meditaţie accentul cade asupra sentimentelor exprimate (dacă dintr-o meditaţie ar lipsi elementul emoţional, ea ar rămâne o simplă afirmaţie asupra unei probleme a existenţei).
d) Autori de meditaţii în literatura universală şi română sunt: A. de Lamartine, V. Hugo, G. Byron, Novalis, M. Lermontov; Gr. Alexandrescu, M, Eminescu, Al. Macedonski, L. Blaga, T. Arghezi, N. Stănescu, M. Sorescu ş. a.

Raportând reperele metodologice la *Noapte de decemvrie*, vom deduce că studierea meditaţiei include soluţionarea următoarelor obiective:

a) definirea problemei asupra căreia reflectează scriitorul Macedonski şi precizarea naturii ei: în această poezie autorul meditează asupra ideii că viaţa înseamnă o necontenită luptă pentru atingerea oricărui ideal, dar frumuseţea ei rezidă tocmai în eroismul acestei lupte, chiar dacă ţelul propus nu poate fi, uneori, şi atins.

b) relevarea stărilor sufleteşti pe care le provoacă reflecţia asupra problemei şi a profunzimii lor: drumul emirului poate fi, cum arată Ioana Em. Petrescu, un fel de „eufemizare a «pustiei» interioare”, dar şi expresia impulsului de dezmărginire ce animă gesturile eroului liric, inadaptat prin definiţie, inapt pentru compormis, supus doar imperativelor propriului ideal estetic.

c) elucidarea viziunii autorului asupra problemei, stabilirea (unde e posibil) tangenţelor cu unele concepte, idei filosofice, morale, estetice existente: poetul descrie drumul epuizant, traversat de emir, moartea succesivă a tuturor însoţitorilor lui şi a animalelor, consumarea treptată a merindelor şi a apei potabile. Cortegiul triumfal şi măreţ de la început se va transforma într-un convoi al morţii, iar cetatea visată devine sinonimă cu o „nalucă sublimă”, dar intangibilă. Autorul îşi exprimă compătimirea faţă de aceste sacrificii, devenite inutile şi datorate unui proiect uman ce depăşea limitele omenescului.

d) descoperirea modului de exprimare a stărilor sufleteşti determinate de reflecţie (interogaţia retorică, paralelismul, retrospecţia etc.): sunt folosite rafinate sinestezii, repetiţia cu efect de incantaţie hipnotică, metafore expresive; hotărârea nestrămutată a eroului de a trece porţile cetăţii sfinte este reliefată prin repetiţii verbale, substantivale şi pronominale (formele atone în dativ posesiv- „ii”, „i”). Simetriile din interiorul versurilor („credinţă-voinţă”, „simţirea-voinţa”), enumerarea verbelor conjugate la prezentul etern, reiterarea – la debutul a două versuri

consecutive – a complementului circumstantial de loc („spre Meka”) devin mijloace gramatical-stilistice prin care poetul subliniază transformarea graduală a dorinţei emirului într-o obsesie chinuitoare.

e) raportarea titlului la mesajul poeziei: un ideal cere întotdeauna luptă şi sacrificiu. Emirul din Bagdad ramâne o proiecţie ideală, o chintesenţă de calităţi, care refuză constant compromisurile de orice fel. În opoziţie cu el, cerşetorul ramâne simbolul omului comun, lipsit de calităţi, dar înzestrat cu spirit pragmatic.

Toate aceste momente vor fi explicate şi argumentate elevilor pentru o înţelegere profundă a mesajului poemului, ceea ce le va facilita lucrul atunci când va trebui să realizeze analiza (comentariul) literară a creaţiei macedonskiene.

Considerăm că misiunea profesorului-filolog constă în orientarea justă a elevului, care trebuie să poată detecta şi defini corect sursele mitice ale unui text liric, epic sau dramatic. Constantin Şchiopu oferă o schemă de analiză a poeziei în şcoală care ar putea uşura cu mult munca profesorului. El propune următoarele tehnici de creativitate în interpretarea textului literar [1, p. 66-76]:

1. *Brainstormingul cu mapa de imagini*. Ca metodă de lucru, brainstormingul cu mapa de imagini valorifică asociaţia mentală a fiecărui elev, stimulează ideile, evită blocajul de orice natură (cognitiv, emoţional). Explicaţie: după lectura cognitivă a poemului *Noapte de decemvrie*, se citeşte problema în faţa clasei (ex: Ce realitate descoperă/creează/redă Al. Macedonski în aceată poezie?) Se organizează un brainstorming oral cu clasa (elevii propun diverse variante de răspuns, manifestând o imaginaţie total liberă). Apoi poate să urmeze un brainstorming individual inspirat în urma lecturii.
2. *Jocul figurilor de stil*. Este un procedeu care contribuie la dezvoltarea capacităţilor creative ale elevilor, a imaginaţiei, având la bază asociaţia şi compararea ca operaţii ale gândirii. Aplicaţie: elevilor li se propune a detecta şi interpreta figurile de stil pe care le depistează în poemul *Noapte de decemvrie*.
3. *Pictura verbală* constă în analiza poeziei de o aşa manieră, încât elevul ar avea parcă în faţă pânzele pictate în baza tablourilor desprinse din opera literară. Astfel, în desenul lor verbal elevii vor opera cu aşa noţiuni ca: *fundal*, *prim-plan*, *plan-secund*, *contururi*, *tonalităţi calde/reci*, *atmosferă*, *stări sufleteşti*. Această metodă ar putea fi aplicată în momentul când le cerem elevilor să schiţeze pe o coală, sub formă de desen, secvenţa când tânărul emir purcede pe drumul pustiului pentru a ajunge la Meka.

4. *Problematizarea*. Prin specificul ei, problematizarea „se întemeiază pe crearea unor situaţii conflictuale, care conduc la gândirea elevilor din descoperire în descoperire până la epuizarea conţinutului unei teme” [3, p. 95]. Metoda poate fi aplicată în procesul studierii operei literare de orice natură. În cazul predării/interpretării creaţiilor lirice se utilizează mai mult întrebarea-problemă. În cazul poemului nostru am putea adresa o astfel de întrebare-problemă: Ce turnură ar lua sfârşitul poeziei dacă emirul ar fi intrat pe poarta Mekăi?
5. *Metoda PRES*. Metoda ajută elevii să-şi exprime opinia cu privire la problema abordată în operă, le dezvoltă capacitatea de argumentare. Procedura de aplicare prevede respectarea a 4 paşi, aceştia fiind scrişi din timp pe un poster:

P – exprimaţi-vă **punctul de vedere**;

R – faceţi un **raţionament** (judecată) referitor la punctul de vedere;

E – daţi un **exemplu** referitor la clarificarea punctului de vedere;

S – faceţi un **sumar** (rezumat) al punctului de vedere.

În baza acestei metode propunem acest model de poster: Care este tema poemului *Noapte de decemvrie* şi în care opere o mai întâlnim?

P – tema poemului *Noapte de decemvrie* este condiţia nefericită a omului de geniu.

R – tema geniului abordată în *Noaptea de decemvrie* a lui Macedonski, poem esenţialmente romantic, pune în discuţie o problematică dintre cele mai complexe: soarta fiinţei de excepţie, „drama creatorului ce se izolează” [4, p. 266], orgoliul creatorului, inaderenţa sa la realitatea socială mediocră, puterea fascinatorie a tărâmurilor himerice asupra lui, suprapunerea idealurilor artistice peste cele existenţiale, ca şi funcţiile iniţiatice ale călătoriei, ca accedere la cunoaşterea ezoterică. Se disting în structura textului, pe lângă tema geniului, şi motivele romantice ale *lunii* (al meditaţiei nocturne) şi *vieţii ca vis*.

E – mai întâi să observăm că tema principală – condiţia poetului – se înscrie într-o zonă mai largă – nefericirea geniului în lume, ilustrată, cu alte modalităţi stilistice, de Eminescu în *Luceafărul* şi în alte poeme. Poetul a fost ipostaziat adesea de Macedonski. Cea mai frecventă imagine a fost aceea a poetului dominat, urmărit de un destin implacabil: figura de circulaţie europeană, de la Byron la Baudelaire. Oricum, într-o viziune clasicistă, poetul are harpa şi muza/inspirare ori „vestale” ce aduce „focul sacru” ce „nu se fură”. Eminescu însuşi folosea sintagma „harpe zdrobite”, metaforă a poeţilor epigoni.

S – astfel, putem să ne convingem că această temă are o lungă istorie, fiind tratată atât de scriitorii străini, cât şi de cei naţionali.

În urma aplicării acestor metode la orele de literatură română, la tema *Noapte de decemvrie* de Al. Macedonki, elevii vor înţelege mesajul literar al acestei opere. În concluzie menţionăm că modernizarea procesului de învăţământ, în general şi a predării literaturii române, în special, se poate înfăptui atât prin aplicarea, în procesul de interpretare a operei literare, a unor metode, procedee noi de lucru, cât şi îmbogăţirea celor vechi cu noi posibilităţi de organizare şi transmitere a informaţiei. Desigur, din multitudinea de tehnici, profesorul le va alege pe cele care îi vor ajuta pe elevi să descifreze semnificaţiile şi conotaţiile textului artistic.

Bibliografie

1. Şchiopu C. Metodica predării literaturii române. Chişinău: Combinatul Poligrafic, 2009.
2. Micu D. Istoria literaturii române. Bucureşti: Saeculum, 2000.
3. Bojin Al. Metodica predării limbii şi literaturii române. Bucureşti: EDP, 1998.
4. Negoiţescu I. Istoria literaturii române. Bucureşti: Minerva, 1991.

IMAGINEA ADOLESCENTULUI ÎN ROMANUL *DE VEGHE ÎN LANUL DE SECARĂ* DE J.D. SALINGER ŞI ÎN *ROMANUL ADOLESCENTULUI MIOP* DE MIRCEA ELIADE

Taburceanu Polina, doctor în filologie, conferenţiar univ. interimar
Catedra Limbi şi Literaturi Străine, UST

Structurarea materiei de studiu în baza noului *Curriculum la literatura universală* (pentru profilul umanist) se face în clasa a XII-a într-o perspectivă tematică: „Reunind într-o sincronie convenţională, constantele tematice ale literaturii şi principalele specii ale literaturii de frontieră (memoriile, jurnalul, corespondenţa, confesiunile), curriculumul subliniază unitatea spirituală a organismului literar şi, nu mai puţin, o viziune totalizantă asupra condiţiei umane în Timp şi în Istorie.” [3, p. 3] Elevii vor continua studiul literaturii universale în baza marilor teme literare: *Copilărie, adolescenţă, tinereţe*, *Aventură şi călătorie*, *Arta iubirii*, *Război şi pace*, *Condiţia umană*, *Timpul eului*. Organizarea tematică, după părerea autorilor manualului de Literatură universală pentru clasa a XII-a, oferă posibilitatea elevilor să recapituleze, dar şi să sintetizeze tot ce au învăţat până acum, să stabilească legături între diverse fenomene literare apărute în diferite epoci şi zone geografice [5]. Familiarizarea cu valorile literare universale contribuie şi la asimilarea mult mai eficientă a materiei de studiu la literatura română, care nu trebuie studiată în afara contextului literar universal, ci într-o raportare permanentă la acesta. Cercetarea literaturii universale ne ajută să vedem anumite momente ale literaturii române în corelaţie cu marile momente ale literaturii străine, să apreciem formele specifice pe care – în condiţiile noastre locale – le-au luat curentele, ideile, temele, motivele literare apărute în literaturile străine. De asemenea, această cercetare oferă posibilitatea unor comparaţii ale unor scriitori români, ca Eminescu, Caragiale, Sadoveanu, Arghezi, Blaga, Eliade etc. cu scriitorii occidentali din epocile respective.

În primul compartiment al manualului „Literatura: de la universal la comparat” se menţionează că drept domeniu al comparatismului sânt studiul influenţelor, al receptării literare şi cercetările tematice (originile temelor, variaţiile şi circulaţia lor); se discută despre cele mai importante teme din întreaga literatură universală, actualitatea lor, relaţia de interdependenţă dintre cititor şi carte [5, p. 4-5]. Urmează unitatea de conţinut „Copilărie, adolescenţă, tinereţe”. Tema copilăriei şi a maturizării este importantă în literatura universală modernă, dar şi în literatura română.

În operele secolului XX autorii redau criza identităţii la tineri ce se raportează la criza valorilor tradiţionale ale familiei. Această problemă este abordată şi în opera

autorului american J.D. Salinger. Pe 1 ianuarie 2019 sau împlinit o 100 de ani de la naşterea scriitorului (1919-2010). 68 de ani au trecut de când a fost editat cel mai cunoscut, dar şi cel mai controversat volum al său *De veghe în lanul de secară* – roman ce ne ajută să înţelegem lucruri esenţiale despre viaţă, fiind plin de învăţături universal valabile. Romanul este o naraţiune povestită la persoana întâi, ce prezintă o perioadă scurtă de timp (3 zile) din viaţa protagonistului, adolescentul Holden Caulfield, care încearcă să se opună pragmatismului maturilor, falsităţii, făţărniciei lumii din jur, vrând să evadeze din societate. „Holden este un „Everyman", oscilând mereu între ceea ce ar trebui să facă şi ceea ce simte el că este corect. Într-o societate americană postbelică, în care ceea ce este „moral" a devenit ceea ce este „normal" şi ceea ce „trebuie să fie făcut", Holden nu îşi găseşte locul. Convingerile lui Holden se bazează în primul rând pe propria lui conştiinţă morală, permanent problematică şi diferită de morala socială." [4, p. 158] Eroul este unul dintre cele mai interesante şi complexe personaje adolescente întâlnite în literatura universală, reprezentând tipul antieroului şi cel al adolescentului inadaptat. Istoria lui Holden este la fel ca istoria oricărui adolescent rebel, îndrăgostit şi plictisit de şcoală şi de reguli:

- *Tu ai ajuns să te saturi vreodată? Vreau să spun, te-ai speriat vreodată c-o să se ducă toate de râpă dacă nu faci imediat ceva? Îţi place şcoala şi toate chestiile alea?*

- *E o plicticoşenie îngrozitoare.*

- *Adică o urăşti? Ştiu că-i o plicticoşenie îngrozitoare, dar te întreb dacă o urăşti cu adevărat.*

- *Păi, n-aş putea spune c-o urăsc propriu-zis. Întotdeauna trebuie să...*

- *Ei, bine, eu, unul chiar o urăsc. Dar nu-i vorba doar de asta. Urăsc să stau New York şi toate alea. Taxiurile şi autobuzele de pe Madison Avenue, cu şoferii care urlă mereu la tine să cobori pe uşa din spate; să fii prezentat unor închipuiţi care îi cred pe soţii Lunt nişte îngeri, şi să mergi în sus şi-n jos cu liftul când tu nu vrei decât să ieşi afară, şi tipii care-ţi retuşează pantalonii tot timpul la Brooks, şi oamenii care mereu....* [6, p. 172-173].

Protagonistul se află în acea perioadă destul de complicată a dorinţei de rebeliune şi independenţă prin care trece fiecare dintre noi la vârsta de 16 ani. Tânărul trăieşte experienţa maturizării sale în momentul în care părăseşte Pencey Preps, o şcoală la Agerstown, în Pennsylvania, din care este exmatriculat. Holden Caulfield vorbeşte cu ironie despre publicitatea făcută instituţiei: „*Din 1888 modelăm băieţii în tineri bărbaţi, împliniţi şi cu judecata limpede". Asta, pentru fraierii care-i ascultă. Modelează pe naiba la Pensey, fix ca-n orice şcoală. Şi nici n-am cunoscut acolo pe cineva împlinit, cu judecată limpede şi chestii-trestii. Poate vreo doi tipi.*" [6, p. 6]. Eroul hotărăşte să plece la New York unde să petreacă câteva zile, ca apoi să se duca acasă şi să justifice exmatricularea pentru a patra oară. În aceste câteva zile, Holden

se cunoaşte mai bine pe sine şi îşi dă seama că are probleme grave, deoarece nu se simţea apropiat de niciun coleg şi nu putea să depăşească etapele adolescenţei. „Un episod sugestiv pentru lipsa de comunicare şi de apropiere umană – tema de bază a romanului – este creat prin descrierea încercărilor pe care la face Holden pentru a contacta un prieten, o rudă sau o cunoştinţă, imediat ce ajunge în New York, după părerea Cameliei Crăciun. Dar, fie că pentru înţelege faptul că nu poate conta pe nimeni, fie că „*pentru nu are chef*” să întâlnească într-adevăr pe cineva, eroul renunţă deprimat” [1]. El îşi doreşte pur şi simplu să vorbească, cineva să-i fie alături. Întâlnindu-se cu o veche prietenă, Sally Hayes, ei merg împreună la teatru, apoi la patinoar, unde eroul are o clipă de sinceritate şi îi mărturiseşte că vrea să plece cât mai departe, undeva în Vest. Holden o invită şi pe Sally, însă ea îi refuză invitaţia, uimită de părerile sale despre nonsensul existenţei, despre ipocrizia lumii ce-i înconjoară.

Din numele Caulfield reiese că Holden este special, diferit de cei care-l înconjoară. Numele provine de la englezescul *caul* – membrană care în cazuri foarte rare acoperă capul nou-născuţilor, care dau dovadă de puteri supranaturale şi prezenţa membranei este asociată cu noroc, însă, aparent, e un simplu adolescent revoltat, care se plânge încontinuu şi nu ştie ce vrea. El este tipul de om ce nu se înscrie în parametri, standardele, normele societăţii din care face parte, protestând împotriva dezindividualizării şi al principiului comod „*să fii aşa cum sânt toţi*”. Holden are un dar aparte de a observa oamenii din jur, înţelege de ce ei reacţionează într-un anumit fel în diferite circumstanţe, înţelege şi analizează emoţiile umane, fiind dotat cu o sensibilitate aparte.

Protagonistul romanului consideră că şcoala este un spaţiu de recluziune, de înăbuşire a personalităţii tânărului. El rămâne dezamăgit de profesorul pe care îl preţuia, iar şcoala ca instituţie nu reuşeşte să ia locul părinţilor, de aceea el se distanţează de ea: a picat la mai multe materii, singura la care trecuse şi la care avea mare talent, era literatura.

Împătimit de lecturi literare de o mare diversitate şi profunzime este şi adolescentul din *Romanul adolescentului miop*, „una din cele mai surprinzătoare scrieri memorialistice ale lui Mircea Eliade, aceea de formare individuală, a şcolarităţii, cu idealurile, neîmplinirile şi ezitările ei” [7, p. 128]. Insuccesul şcolar îl urmăreşte şi pe protagonistul operei scriitorului român. Motivele acestui eşec sunt simple şi liber consimţite: „*Am rămas corigent, pentru că am vrut eu*; *sau, mai exact, nu am promovat, pentru că nu am vrut*” [2, p. 34]. Profesorul de matematică, Vanciu, anunţă că elevii cu note necorespunzătoare, având calificativul „insuficient”, pot să-şi

corecteze notele peste trei zile. Adolescentul decide, împărtăşind cu voce tare: „- *În noaptea asta nu se doarme, băieţi*!” [2, p. 35]. El îşi organizează minuţios timpul de lucru în cele trei zile:

„- *Mă apuc să învăţ la două. Lucrez până la zece noaptea. Mănânc, mă culc, mă scol la două. Lucrez până mâine dimineaţă, apoi repet operaţia de două ori. Astăzi isprăvesc trigonometria, mâine până la prânz învăţ din algebră combinaţiile, binomul lui Newton şi triunghiul lui Pascal. După-masă sfârşesc algebra. Poimâine repet. Răspoimâine ies la tablă cel dintâi şi îl tâmpesc pe Vanciu. În trei zile învăţ ce n-am învăţat un an şi scap...*” [2, p. 35]. Eroul este conştient că matematica de la începutul secolului XX este o ştiinţă dificilă, abstractă, care trebuie învăţată în linişte, nu în alternanţă cu alte pasiuni, cum ar fi lectura. Pe viitorul istoric al religiilor nu-l atrage trigonometria şi începutul studiului este extrem de dificil. Diferiţi factori îl sustrag de la învăţătură: creionul nu este destul de ascuţit, scârţâie fereastra, cerneala s-a uscat în călimară, s-a aşezat incomod. Învăţătura se desfăşoară anevoios: „ *la patru şi jumătate m-am dus să fac duşul rece; la cinci şi jumătate m-am convins că sufăr de foame şi m-am coborât să mănânc; la şase jumătate am citit o revistă; la şapte mi-a fost sete, la spate şi un sfert mi s-a rupt creionul, la şapte jumătate am devenit melancolic auzind ciripitul paserilor, la opt m-am socotit persecutat, la opt şi un sfert am aprins lampa...*” [2, p. 36]. Elevul corigent trăieşte intens scurgerea clipelor, astfel încât observaţia trăirilor devine mai amănunţită. În final, el renunţă să mai înveţe, considerând că renunţarea este soluţia cea mai bună şi dacă va fi lăsat corigent, ar avea destulă vreme la vară să înveţe. În concluzie protagonistul romanului menţionează: „*Nu sunt decât un adolescent ca şi toţi ceilalţi*.” Dar adolescentul din opera lui Mircea Eliade nu este *ca şi toţi ceilalţi*. El este cel care judecă situaţia, se judecă pe sine, este extrem de sincer cu privire la ceea ce i se întâmplă, la sentimentele care-l încearcă. Deoarece colegii şi prietenii îi spuneau că este urât, trist, slab, timid, nehotărât, adolescentul începe să îşi construiască propria personalitate cu ajutorul cărţilor. Nu sunt bune nici relaţiile cu profesorii, personajul fiind caracterizat de unul dintre profesorii care l-au lăsat corigent, ca fiind imbecil. El se hotărăşte să îşi scrie propriul roman, în care să-şi povestească viaţa, experienţele, trăirile, deoarece aceasta era singura lui nădejde de a nu mai rămâne corigent. Mircea Eliade alege să surprindă realitatea firesc şi dramatic prin calea izbăvitoare a scrisului: „*Nu vreau să fiu comun*. Aceasta este spaima sufletului şi a trupului meu”, nota într-unul dintre caietele sale. Pentru adolescentul miop, spaimele, lupta, contorsionările sufleteşti erau mai pline de semnificaţii decât risipa în jocuri sau sărbători juvenile. Adolescentul credea că, dacă va scrie acest roman, profesorii se

vor teme de el, îl vor respecta şi se vor împotrivi în cancelarie, când Vanciu şi Faradopol vor decide să îl lase corigent la matematică şi la germană. Într-un final, băiatul înţelege că a făcut o mare greşeală, fiindcă are mai puţin timp pentru a învăţa pentru corigenţă, decât pentru a scrie un roman. După amânări succesive de realizare a romanului, cartea se termină cu începutul scrierii acestuia.

Eroul *Romanului adolescentului miop* este un simbol al adolescenţei. Un simbol al adolescenţei este şi Holden Caulfield, însă el este şi „un condamnat la adolescenţă.” În urma unei lecturi comparate pot fi stabilite unele afinităţi, dar şi divergenţe între personajele acestor două creaţii: ambele personaje sunt autobiografice; în descrierea personajelor – autorii evidenţiază că sunt dezvoltaţi slab fizic; sunt în perioada maturizării, aflaţi la o vârstă critică, a nesiguranţelor, căutărilor; trec prin experienţe erotice; se revoltă împotriva lumii adulţilor şi visează să schimbe societatea; ambii adolescenţi au probleme la şcoală, trecând prin experienţa corigenţelor nu pentru că nu ar fi inteligenţi, ci pentru că au alte preocupări sau resping şcoala în semn de revoltă; relaţiile dintre ei şi colegii de şcoală sunt reci. Prin ce se deosebesc cele două personaje? În primul rând, este mediul din care provin: Holden vine dintr-o familie bogată, învaţă în şcoli private foarte scumpe, adolescentul miop cunoaşte traiul limitat la care îl obligă lipsa banilor şi studiază într-un liceu obişnuit. Protagonistul romanului *De veghe în lanul de secară* nu are prieteni de vârsta sa, iar personajul *Romanului adolescentului miop* are prieteni cu care poate să discute despre temele cel interesează – despre literatură. La Mircea Eliade eroul este „un adolescent, care simte cum depăşeşte adolescenţa, e sfârşit de melancolie… şi, totodată, e nerăbdător să se vadă cât mai repede eliberat de ea, ca să-şi poată începe „adevărata viaţă”. Tânărul susţine bacalaureatul şi se întreabă: „*Cine ştie ce viaţă începe în zilele acestea de toamnă, când eu mă simt atât de schimbat, de străin, şi mă simt ispitit să plâng, să alerg, să râd?... Nu vreau să mă gândesc la Universitate. Caietul acesta e încă un caiet de adolescent. Mai vreau să scriu numai câteva pagini, şi apoi să-l sfârşesc, pentru totdeauna. Cine ar putea înţelege tristeţea sălbatică a acestui sfârşit pentru totdeauna.... O viaţă se închide. Voi răsfoi mai târziu caietul şi, poate, nu-l voi răsfoi – ca până acum – singur... Scriu cu greu. Mă simt furat de noi desfătări, de gânduri noi: Universitatea... Şi mă simt încă legat de adolescenţa mea, de acel roman pe care nu l-am scris*” [2, p. 122-123]. Este descrisă perioada în care eroul se caută pe sine, încercând să răspundă la o serie de întrebări privind propria condiţie spirituală.

Holden Caulfield este un băiat speriat de faptul că se maturizează, el este situat între lumea inocenţei, a copilăriei şi cea a adulţilor plină de compromisuri, ipocrizie,

conformism, minciună. El îi mărturiseşte lui Phoebe, sora sa mai mică, că: „*îmi tot imaginez o mulţime de copii care joacă un joc într-un lan de secară. Mii de copilaşi şi nimeni prin preajmă – nimeni mare, vreau să spun – în afară de mine. Şi eu stau în picioare pe buza unei stânci scrântite. Ce am de făcut, trebuie să prind pe oricine ar trece dincolo de stâncă. Adică, dacă aleargă şi nu se uită pe unde merg, trebuie să apar de undeva şi să îi prind. Asta-i tot ce aş face toată ziua. Aş sta de veghe în lanul de secară şi-atât. Ştiu că-i o nebunie, dar e singurul lucru pe care mi-ar plăcea cu adevărat să-l fac. E o nebunie, ştiu*" [6, p. 227]. Eroul înţelege că este „*o nebunie*" dorinţa lui de a veghea lanul de secară. Semnificaţia acestui fragment, dar şi a titlului de altfel, este una mult mai profundă. Holden vrea să-i salveze pe copii de maturizare, iar lanul de secară reprezintă copilăria pură, nevinovată, ludică. Dincolo de „*stânca scrântită*" se află lumea superficială, ipocrită, vulgară a adulţilor.

Protagoniştii romanelor comparate se află în aceea perioadă destul de complicată – perioada când vor fi nevoiţi să păşească într-o lume pragmatică a maturilor. Adolescentul miop şi Holden Caulfield încearcă să parcurgă până la capăt drumul maturizării şi să înţeleagă ce vor de la viaţă.

În concluzie, operele lui J.D. Salinger şi Mircea Eliade redau experienţe spirituale, trăite de tinerii aflaţi în proces de iniţiere, când adevăratele dimensiuni spirituale sunt abia intuite. Ele te ajută să înţelegi mai bine lumea adolescenţilor, diferite tipuri de comportamente, problemele cu care ei se confruntă, iar generaţia tânără ajung să vadă cu totul dintr-o altă perspectivă lumea.

Bibliografie

1. Crăciun C. Salinger J.D. De veghe în lanul de secară. www.liceulpetru-poni.ro/request.php?83
2. Eliade M. Romanul adolescentului miop. Chişinău: Pro Libra, 2016. 328 p.
3. Literatura universală: Curriculum pentru cl. 10-12. Ch.: Ştiinţa, 2010. 36 p.
4. Mocuţa A. Portret al artistului in absentia. J.D. Salinger: o monografie. Timişoara: Editura Universităţii de Vest, 2015. 265 p.
5. Pilchin I., Pilchin M., Grâu-Roşior N. Literatura universală. Manual pentru clasa a XII-a. Chişinău: Editura Prut Internaţional, 2012. 144 p.
6. Salinger J.D. De veghe în lanul de secară. Iaşi: Polirom, 2011. 279 p.
7. Soare H., Soare G. Limba şi literatura română. Clasa a XI-a. Îndrumător pentru noile manuale. Piteşti: Carminis Educaţional, 2005. – 560 p.

DIDACTICA LIMBII ŞI LITERATURII ROMÂNE DIN PERSPECTIVA ALFABETIZĂRII FUNCŢIONALE

Vivdici Ana, master în ştiinţele educaţiei, doctorandă
Universitatea de Stat din Tiraspol cu sediul la Chişinău

Limba şi literatura română reprezintă una din disciplinele cu statut obligatoriu de studiu, începând cu ciclul primar de şcolarizare până la finalizarea învăţământului obligatoriu la 18 ani şi are alocat în planul cadru de învăţământ cel mai mare număr de ore săptămânal.

Rolul central pe care îl ocupă în sistemul educaţional, printre care şi factorii enumeraţi mai sus, inclusiv statutul disciplinei şi instituirea examenelor obligatorii la limba şi literatura română a direcţionat triada predare-învăţare-evaluare a acestei discipline volens-nolens în zona „predare pentru evaluare" sau „ pentru a obţine o notă bună la examen", care cumva a ajuns să fie echivalată în percepţia socială drept unul din puţinii indicatori de rezultat al competenţei lingvistice care contează, pentru un părinte, de exemplu. Astfel, fiind plasat în această dilemă, profesorul se vede silit să justifice eforturile prin obţinerea unei note bune la examenul naţional de către elev, iar la rândul lui, elaboratorul de curriculum să structureze competenţe, obiective, conţinuturi evaluablie, şi ulterior, autorul de teste de evaluare la examenul de absolvire a gimnaziului/ liceului la limba şi literatura română să elaboreze itemi care să acopere dimensiuni evaluabile (dar totodată şi atât de vulnerabile, uneori, susceptibile subiectivităţii evaluatorului).

Politicile curriculare din sistemul educaţional din Republica Moldova sunt orientate spre formarea competenţelor cheie definite în Codul educaţiei [3] şi realizarea în plan general a obiectivelor de dezvoltare sectorială a educaţiei, asigurarea calităţii educaţiei, definite prin prisma Strategiei „Educaţia -2020" [11] de rezultatele PISA(Program pentru Evaluarea Internaţională a Elevilor). Republica Moldova a stabilit ca indicator creşterea graduală a rezultatelor elevilor la PISA de la 78% la 93 % din media OECD (Organizaţia pentru Cooperare Economică şi Dezvoltare) până în 2020.

În esenţă, testarea PISA estimează nivelul de alfabetizare a elevilor prin evaluarea abilităţilor şi competenţelor elevilor:

• A citi suficient de repede şi conştientizat diverse texte (literare, tehnice, politice, comerciale, de specialitate etc.);

• A găsi/stabili/intui legături logice dintre elementele blocului de informaţii din text;

• A-şi exprima clar, concis şi argumentat răspunsul/opinia la întrebările formulate.

Astfel, accentul pus pe „alfabetizare” se referă la „alfabetizarea funcţională”, şi anume, „capacitatea elevilor de a aplica aptitudinile/cunoştinţele şi competenţele obţinute în sferele-cheie şi de a analiza, motiva şi comunica în mod eficient în timp ce prezintă, rezolvă şi interpretează probleme în diferite situaţii” [7].

Datorită diferenţelor de măsură cu care operează aceste două tipuri de evaluări: naţionale şi internaţionale se solicită o analiză complexă a gradului de acoperire a standardelor şi domeniilor curriculare cu competenţele vizate în testarea PISA, pentru a sublinia oportunităţile de racordare a acestora în vederea îmbunătăţirii rezultatelor elevilor.

Principiile de selectare a textelor literare pentru studiu şi lectură în clasele V-IX din cadrul curricular la limba şi literatura română oferă deschideri în special spre realizarea educaţiei pentru valori, educaţiei pentru cetăţenie, educaţiei pentru democraţie, educaţiei personale şi sociale, educaţiei globale, educaţiei pentru dezvoltare, educaţiei pentru mediu/ecologice, educaţiei pentru pace şi toleranţă, educaţiei pentru toţi şi pentru fiecare, educaţiei pentru comunicare şi mass-media, educaţiei pentru viaţa de familie.

Testarea PISA cuprinde arii tematice de conţinuturi similare celor recomandate spre abordare de curricula naţională.

Competenţa-cheie şi competenţele transdisciplinare pentru treapta gimnazială de învăţământ şi competenţele vizate de testarea PISA pentru domeniul citire/lectură au tangenţe comune cu competenţa de comunicare în limba română care integrează:

• Competenţa de realizare a unor contacte comunicative constructive în limba română (oral şi în scris).

• Competenţa de utilizare adecvată în limba română a terminologiei specifice disciplinelor de învăţământ, studiate la treapta gimnazială.

• Competenţa de a percepe şi asimila noi unităţi de vocabular.

• Competenţa de lectură şi comentare a unor texte literare şi nonliterare, recomandate de curriculum la disciplină.

• Competenţa de a recepta anumite valenţe ale frumosului artistic din operele literare studiate, de a explica mesajul acestora şi de a lansa opinii cu un conţinut atitudinal [4].

Se remarcă totuşi o preponderenţă alocată competenţelor asociate studierii literaturii şi textelor literare, în detrimentul funcţionalităţii şi utilizării limbii ca

mijloc de bază pentru învăţare şi înţelegere a altor discipline, astfel, 1 din 5 competenţe este alocată dezvoltării competenţei de utilizare adecvată în limba română a terminologiei specifice disciplinelor de învăţământ, studiate la treapta gimnazială.

Dacă efectuăm o analiză a repartizării numărului de ore alocate studierii unor subiecte/conţinuturi, domenii conexe celor de la testarea PISA, constatăm următoarele:

Tabelul 1.1. Analiza repartizării numărului de ore alocate studierii unor subiecte/conţinuturi asociate

Clasa	Număr total de ore	Subiectul	Număr de ore alocate
aV-a	204 ore	Textul nonliterar. Orarul. Biografia. Autobiografia. Scrierea funcţională. Mesajul telefonic. Biletul. Notiţele. Scrierea reflexivă. Scrisoarea familială. Discursul de felicitare. Scrierea imaginativă. Povestirea.	25 ore
aVI-a	204	Scrierea funcţională. Mesajul electronic. Scrierea reflexivă. Argumentarea simplă. Scrierea imaginativă. Descrierea. Dialogul. Textul nonliterar. Reţeta. Instrucţiunea. Scrisoarea de felicitare. Fişa de bibliotecă.	33 ore
aVII-a	170 ore	Scrierea funcţională. Forumul de discuţie. Anunţul. Reportajul. Rezumatul. Scrierea reflexivă. Argumentarea unui punct de vedere. Scrierea imaginativă. Povestirea. Descrierea (de localitate; de itinerar). Dialogul. Scrierea metaliterară: comentarea unor secvenţe.	23 ore
aVIII-a	170 ore	Textul nonliterar. Ştirea. Reportajul. Conspectul. Scrierea funcţională: cererea, completarea formularelor tipizate, anunţul de reclamă, invitaţia. Scrierea reflexivă. Meditaţia şi reflecţia. Scrierea imaginativă. Dialogul. Descrierea (de interior; de obiecte). Scrierea metaliterară: comentarea unui text liric.	21 ore
aIX-a	170 ore	Textul nonliterar. Spotul publicitar. Scrierea funcţională: CV-ul. Scrierea reflexivă. Argumentarea. Eseul. Scrierea imaginativă. Descrierea (de fiinţe; de activităţi). Portretul. Scrierea metaliterară: comentarea unui text liric; comentarea unui fragment de text epic. Rezumatul textului literar.	35 ore

O proporţie foarte mică a conţinuturilor se referă la studierea limbii române ca mijloc de mediere a mesajului scris de utilitate funcţională, doar 12-20% de conţinuturi asociate, studiate cuprind arii tematice evaluate în cadrul PISA, ceea ce pune sub semnul întrebării relevanţa acestora pentru integrarea adecvată a absolventului cl. a IX-a şi pregătirea acestuia pentru viaţa de adult.

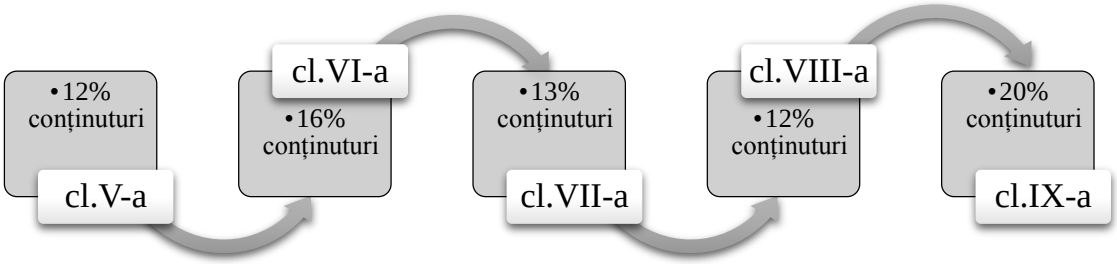


Figura 1.1. Proporţia conţinuturilor curriculare la limba şi literatura română evaluate în cadrul PISA

Gradul de pregătire al elevilor de 15 ani depinde nemijlocit atât de ceea ce învaţă elevul, cât şi cum învaţă acesta.

Analiza reflectă o proporţie foarte joasă a conţinuturilor şi tipurilor de texte preponderent evaluate în cadrul testării PISA semnificativ mai mare doar în cl. a IX-a, ceea ce nu contribuie substanţial la rezultatele PISA, ţinând cont de faptul că numărul de ore pentru studierea limbii şi literaturii române scade anual (de la cl. a V-a şi a VI-a – 6 ore la cl.VII– IX-a – 5 ore).

Dacă supunem analizei competenţele şi subcompetenţele curriculare în raport cu cele evaluate în cadrul PISA, observăm o acoperire tangenţială şi indirectă a acestora.

Din analiză observăm că itemii de evaluare PISA vizează tangenţial 2 dintre cele 15 competenţe curriculare la limba şi literatura română. *(Tabelul 1.2.)*

Dacă am face o analiză a recurenţei tipurilor de itemi într-o perioadă de timp, pentru observarea divergenţelor de constituire şi conţinut al itemilor în raport cu competenţele curriculare şi analiza contrastivă în paralel a itemilor PISA şi itemilor din cadrul examenelor de absolvire a gimnaziului pentru clasa a IX-a la limba şi literatura română, sesiunea de bază 2013-2017, am observa că volumul sumativ al textelor PISA pentru domeniul lectură/citire, depăşeşte substanţial volumul textului propus la testarea naţională. Diferenţele se remarcă şi prin faptul că acestea sunt texte multiple, iar în testarea naţională regăsim un text simplu şi continuu, unul din cele 3 texte PISA fiind non-continuu.

Tabelul 1.2. Itemii PISA la lectură/citire şi itemii de evaluare pentru examen cl. IX-a la limba şi literatura română

	Testul PISA 2012			**Testarea naţională 2013**	**Testarea naţională 2014**	**Testarea naţională 2015**	**Testarea naţională 2016**	**Testarea naţională 2017**
	Textul *Graffiti[2]*	Textul CANCO [2]	Textul *Darul [2]*	Fragment de text de Aureliu Busuioc	*Fratele mai mic al lecturii* de Ana Blandiana	*Răscoala* de Liviu Rebreanu	Interviu cu *Radu Paraschivescu* (fragment de text)	*Răscoala* de Liviu Rebreanu
Tipul textului	Multiplu	Text simplu	Text simplu	Text simplu	Text simplu	Text simplu	Text simplu	Text simplu
Volumul textului	288 cuvinte	384 cuvinte	1558 cuvinte	361 cuvinte	231 cuvinte	362 cuvinte	406 cuvinte	457 cuvinte
Formatul textului	Continuu	Non-continuu	Continuu	Continuu	Continuu	Continuu	Continuu	Continuu
	Competența 8	Competența 8	Competența 13	Competența 1	Competența 1	Competența 1	Competența 1	Competența 1
	Itemul 1	*Itemul 1*	*Itemul 1*	*Itemul 1*	*Itemul 1*	*Itemul 1*	*Itemul 1*	*Itemul 1*
	Competența 8	Competența 8	Competența 13	*Competența 3*	*Competența 3*	*Competența 3*	*Competența 3*	*Competența 3*
	Itemul 2	*Itemul 2*	*Itemul 2*	*Itemul 2*	*Itemul 2*	*Itemul 2*	*Itemul 2*	*Itemul 2*
	Competența 8	Competența 8	Competența 8	*Competența 8*	*Competența 8*	*Competența 9*	*Competența 8*	*Competența 9*
	Itemul 3		*Itemul 3*	*Itemul 3*	*Itemul 3*	*Itemul 3*	*Itemul 3*	*Itemul 3*

	Competenţa 8		Competenţa 13	*Competenţa 9*	*Competenţa 9*	*Competenţa 13*	*Competenţa 13*	*Competenţa 13*
	Itemul 4A		*Itemul 4*	*Itemul 4*	*Itemul 4*	*Itemul 4*	*Itemul 4*	*Itemul 4*
	Competenţa 13		Competenţa 8	*Competenţa 4*	*Competenţa 4*	*Competenţa 6*	*Competenţa 4*	*Competenţa 4*
			Itemul 5	*Itemul 5*	*Itemul 5*	*Itemul 5*	*Itemul 5*	*Itemul 5*
			Competenţa 8	*Competenţa 4*	*Competenţa 4*	*Competenţa 6*	*Competenţa 6*	*Competenţa 6*
				Itemul 6	*Itemul 6*	*Itemul 6*	*Itemul 6*	*Itemul 6*
				Competenţa 4	*Competenţa 4*	*Competenţa 5*	*Competenţa 5*	*Competenţa 3*
				Itemul 7	*Itemul 7*	*Itemul 7*	*Itemul 7*	*Itemul 7*
				Competenţa 6	*Competenţa 6*	*Competenţa 3*	*Competenţa 3*	*Competenţa 3*
				Itemul 8	*Itemul 8*	*Itemul 8*	*Itemul 8*	*Itemul 8*
				Competenţa 9	*Competenţa 9*	*Competenţa 4*	*Competenţa 4*	*Competenţa 4*
				Itemul 9	*Itemul 9*	*Itemul 9*	*Itemul 9*	*Itemul 9*

	Competenţa 5	*Competenţa 5*	*Competenţa 4*	*Competenţa 4*	*Competenţa 4*
	Itemul 10	*Itemul 10*	*Itemul 10*	*Itemul 10*	*Itemul 10*
	Competenţa 5	*Competenţa 5*	*Competenţa 4*	*Competenţa 4*	*Competenţa 4*
	Itemul 11	*Itemul 11*	*Itemul 11*	*Itemul 11*	*Itemul 11*
	Competenţa 13	*Competenţa 13*	*Competenţa 2*	*Competenţa 2*	*Competenţa 12(VIII)*
	Itemul 12	Itemul 12	*Itemul 12*	*Itemul 12*	*Itemul 12*

Constatări:

Din analiza efectuată se remarcă o acoperire cu doar 2 competenţe curriculare a itemilor PISA şi o acoperire aproape integrală a acestora în cadrul evaluării naţionale.

Testul PISA cuprinde 2 competenţe curriculare, iar testarea naţională vizează o diversitate de competenţe curriculare şi câte un item care vizează aceste 2 competenţe în sesiunile 2013, 2014, 2016, iar în sesiunile 2015, 2017 niciunul.

Aceasta justifică parţial diferenţele de rezultat ale elevilor, dar nu justifică de ce elevii nu ating cel puţin nivelul de bază de competenţă la lectură/ citire în proporţie de 45,8%.

Concluzii:

Pentru asigurarea condiţiilor necesare alfabetizării funcţionale, este necesară crearea situaţiilor de învăţare pentru elevi cu reconfigurarea ponderii şi proporţiei conţinuturilor ce se referă la studierea limbii române ca mijloc de mediere a mesajului scris de utilitate funcţională, includerea în triada predării-învăţării-evaluării a unei tipologii extinse a textului scris [12], inclusiv dialogat şi injonctiv (lipsă în testările naţionale, contrastiv cu cele internaţionale, precum PISA), studierea textelor continue şi non-continue, textelor simple şi multiple şi textelor din domeniul ocupaţional şi public, nu doar în preponderenţă educaţionale.

Familiarizarea cadrelor didactice şi elaboratorilor de curriculum, în procesul de revizitare curricula şcolară pentru învăţământul gimnazial şi liceal la limba şi literatura română, după care a autorilor de manuale şi autorilor de teste cu structura itemilor PISA la domeniul Lectură/ Citire, ar spori oportunităţile de valorificare a perspectivei internaţionale pentru un grad mai înalt de relevanţă a conţinuturilor curriculare şi relevanţei studiilor pentru elev,cât şi „integrarea adecvată a acestuia în viaţa social-economică a ţării" ca finalitate educaţională.

În contextul managementului curriculumului în învăţământului general, organizarea predării-învăţării-evaluării în baza Planului cadru de învăţământ, respectiv discipline de studiu, competenţe specifice curriculare şi nu competenţe cheie condiţionează rezultate mai joase a elevilor din Republica Moldova comparate cu media OECD.

Se impun intervenţii majore pentru revizuirea Planului cadru de învăţământ şi curricula şcolară din perspectiva dezvoltării competenţelor cheie şi nu competenţelor specifice disciplinelor de studiu, astfel sporind oportunităţile de integrare şi relevanţă a studiilor, pentru integrare adecvată în societate a absolventului învăţământului obligatoriu.

Bibliografie

1. Pamfil A. Limba şi literatura română în gimnaziu: structuri didactice deschise. Ediţia a 5-a. Piteşti: Paralela 45, 2008. p.191.
2. Broşura de antrenament PISA, 2012, România.
3. Codul educaţiei al Republicii Moldova. Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324, art. Nr. 634. Data intrării în vigoare: 23.11.2014 http://lex.justice.md/md/355156/ accesat la 04.01.2019.
4. Curriculum şcolar pentru disciplina limba şi literatura română, clasele a V-a şi a IX-a. Chişinău, 2010.
5. Minder M. Didactica funcţională: obiective, strategii, evaluare. Chişinău: Ed. Cartier, 2003. 360 p.
6. OECD PISA 2015. Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy. Paris: OECD Publishing, 2016. http://dx.doi.org/10.1787/9789264255425-en accesat la 05.01.2019.
7. Raportul „Republica Moldova şi Programul pentru Evaluarea Internaţională a Elevilor PISA 2015". Ministerul Educaţiei al Republicii Moldova, Agenţia Naţională pentru Curriculum şi Evaluare. Chişinău, 2016.

8. Bezede R., Terzi-Barbăroşie D., Vivdici A. [et al.] Modernizarea învăţământului general în Republica Moldova: Studii de politici educaţionale elaborate în baza rezultatelor PISA 2015. Chişinău: Tipografia Lexon-Prim, 2018. 308 p.
9. Standardele de competenţă – instrument de realizare a politicilor educaţionale. ME, IŞE, 2010. http://www.edu.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competente.pdf accesat la 10.01.2019.
10. Standardele de eficienţă a învăţării. ME, IŞE, 2012. http://www.edu.gov.md/sites/default/files/standarde_de_eficienta_a_invatarii.pdf accesat la 10.01.2019.
11. Strategia de dezvoltare a educaţiei pentru anii 2014-2020 „Educaţia-2020” http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355494 accesat la 10.01.2019.
12. Flueraş V. Prolegomene la o posibilă teorie a competenţei. O propunere teoretico-aplicativă. Cluj-Napoca: Casa Cărţii de Ştiinţă, 2014. 397 p.
13. http://aee.edu.md/sites/default/files/test_l_romana.pdf
14. http://aee.edu.md/sites/default/files/09_llro_t_sb14.pdf
15. http://aee.edu.md/sites/default/files/09_llro_test_sb15.pdf
16. http://aee.edu.md/sites/default/files/09_llro_test_sb16.pdf
17. http://aee.edu.md/sites/default/files/09_llro_test_sb17.pdf

Secția 8

DIDACTICA LIMBII
ȘI LITERATURII RUSE

ИЗУЧЕНИЕ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ КАК ОСОБОГО ВИДА НЕОЛОГИЗМОВ В ЛИЦЕЙСКОМ ЦИКЛЕ
(на материале произведений «Кысь» Т.Толстой и «Желтая стрела» В.Пелевина)

Арикова-Бодлева Татьяна, учитель русского языка и литературы
ТЛ «Твардица», Тараклийский район

Обогащение языка новыми лексическими единицами происходит регулярно в каждую эпоху. Данные новые лексические единицы можно сгруппировать по времени появления: новые слова петровской эпохи; новые слова, введенные Карамзиным (Ломоносовым, Радищевым, Белинским, другими писателями), новые слова начала XX века, первых лет революции и т. д. Увеличение притока новых слов особенно высок в периоды наибольшей активности общественно-политической и культурной жизни страны.

В основе классификаций неологизмов лежат различные критерии их выделения и оценки.

1. В зависимости от способа появления различают неологизмы фонетические, лексические, которые создаются по продуктивным моделям или заимствуются из других языков, и семантические, которые возникают в результате присвоения новых значений уже известным словам.

2. В зависимости от условий создания неологизмы следует разделить на общеязыковые, появившиеся вместе с новым понятием или новой реалией, и индивидуально-авторские, введенные в употребление конкретными авторами [2, 275].

Ко второй группе неологизмов принадлежит, например, созданное В.Маяковским слово *прозаседавшиеся*. Перешагнув границы индивидуально-авторского употребления, став достоянием языка, эти слова в настоящее время присоединились к активной лексике.

К этой же группе неологизмов принадлежат и так называемые **окказионализмы** (от лат. *occasionalis* — *случайный*) — индивидуально-авторский неологизм, созданный поэтом или писателем, согласно существующим в языке непродуктивным словообразовательным моделям и использующийся исключительно в условиях данного контекста, как лексическое средство художественной выразительности или языковой игры. Окказионализмы обычно не получают широкого распространения и не входят в словарный состав языка [2, 215].

Авторские, индивидуально-стилистические неологизмы создаются писателями, поэтами для придания образности художественному тексту. Неологизмы данного типа "прикреплены" к контексту и имеют автора. Их цель состоит в том, чтобы сохранять необычность и свежесть, окказионализмы не существуют вне конкретного контекста.

Творчество современных русских авторов, таких, как Татьяна Толстая (роман «Кысь») и Виктора Пелевина (повесть «Желтая стрела), к сожалению, изучается обзорно или факультативно. Произведения обоих авторов весьма своеобразны, в них используется большое количество индивидуально-авторских неологизмов, окказионализмов. Именно выражение индивидуальности писателя, его неповторимость и своеобразие вызывают интерес не только у исследователей, но и у рядовых читателей. Особенно на эти отличительные признаки современной прозы живо реагируют молодые люди, поэтому в 12 классе лицейского цикла предлагается для изучения, среди других авторов, произведения Т. Толстой и В. Пелевина. Эти произведения можно изучать не только в отношении литературоведческих аспектов, но и как материал для исследования языковых явлений.

Роман «**Кысь**» – самое противоречивое произведение в творчестве Т.Толстой. Он получил отклики от самых известных критиков, которые давали самые разные оценки: от шедевральных до полной профанации – эти споры ведутся до сих пор.

Первое, что привлекает читателей в данном романе - это живой, современный и оригинальный язык, которым он написан.

В данном романе было употреблено множество окказиональных слов, которые можно отнести к определенным способам словообразований:

- Префиксальный способ

Например, *накудлатить* - ¬на+кудлатить. [3,64].

- Суффиксальный способ

Например, *перерожденец* - ^ец + переродиться.

- Приставочно – суффиксальный способ

Образовано всего одно слово - *рассундучь* (рассундучить) - ¬рас + сундук + ^и.

- Безаффиксный (нулевая суффиксация)

Например,*кроманьон* ^øец, *неандертал* ^ øец. [3,102].

- Сложение

Например*, пустолётный* - пустой + лётный.

- Сложение с суффиксацией

Например, *квасовары* - квас + варить +^ø. [1,93].

- **Переход из одной части речи в другую** также не частотен и обнаруживается только в создании двух единиц при помощи перехода из разряда междометий в разряд существительных (*Кысь*) и из разряда звукоподражаний в разряд существительных (*хрусь*).

- **Контаминация и междусловное наложение**

В сфере окказионального словообразования действует способ объединения основ (или слов) в одно новое слово. В результате этого образуются слова с уникальной структурой, возникающие в следующих случаях:

1. При наложении конца первой основы и омонимичного начала второй основы двух самостоятельных слов.

Авторский неологизм: *дубельт* - дуб + ель, *клель* - клен + ель, *хлебеда*- хлеб+лебеда [3,85].

Способ образования данного неологизма можно рассматривать как междусловное наложение.

2. При проникновении первой части одного слова в другое и вытеснение из этого другого слова его начала. Например, *жичинка* - жук + личинка, *курдалясина* - курдюк + балясина, *пуденциал* - пуд + потенциал, *клель* - клен + ель.

- **Тмезис**

Встретились следующие примеры тмезиса: *щеболда* -щебетать+болтать +балда.

- Семантический способ образования неологизмов.

Данный способ создания авторских неологизмов связан с развитием полисемии слова, в результате чего возникают новые значения, существующие только в тексте произведения.

В исследуемом тексте Т. Толстой новые значения слов возникают для обозначений явлений чуждой природы (*Кысь, ржавь, Рыло*), социальных ролей персонажей (*Санитар, малые мурзы, Набольший Мурза*), наименований социальных построек (*Выплатная Изба*), названия небесных светил (*Чигирь, Миска, Пучок Северных Хвощей*).

В произведении В. Пелевина «Желтая стрела» выделяются два основных вида иноязычных вкраплений:

- вкрапления в исконной графике (т.е., переданные средствами языка-источника): *«На краях плиты была реклама - "Rolex", "Pepsi-cola"…»* [1, 18];

- вкрапления в русской графике (т.е. иноязычное слово, переданное средствами русского алфавита): *«ты бы «Файненшел Таймс» пореже читал»* [1,52].

При широком толковании к неологизмам относят новые языковые факты, различные авторские образования, новые фразеологические обороты.

Однако дифференциация понятий «неологизмы» и «окказионализмы» (индивидуально-авторские инновации) является очень важной, так как помогает учащимся различать новые слова «для всех» и новообразования в речи отдельных людей.

Преподаватели в системе таких уроков обеспечивают учащихся дифференцированными заданиями в процессе коллективной учебной работы, помогают им овладевать знаниями, умениями и навыками на разных уровнях сложности, опытом самообучения и самообразования.

В нашей работе, мы предлагаем разработку системы внедрения по изучению неологизмов в лицейском цикле. Цель данной системы заключается в регулярном пополнении лексики русского языка новыми словами, появление которых вызвано необходимостью наименования новых реалий, объектов, явлений материальной и нематериальной действительности. Умение оперировать терминологией новых слов, всегда будет уместной в той или иной сфере деятельности, повысит уровень и качество знаний.

Проанализировав Куррикулум, можно обозначить, что лексика изучается только до 10 класса включительно, но теме «Неологизмы» не уделяется должного внимания. Мы предлагаем внести раздел «Лексика» и в 11, и в 12 классах, поскольку лексика является центральной частью языка, именующей, формирующей и передающей знания о каких-либо объектах, явлениях. Актуальным станет грамотное и углубленное рассмотрение темы «Неологизмы».

Разработка системы внедрения изучения неологизмов в лицейском цикле заключается:

- в 10 классе, выделить из 4 часов раздела «Лексика и фразеология», 1 урок на повторение неологизмов.

- Рассмотреть определение неологизма с точки зрения некоторых лингвистов, а именно Н. М. Шанского, Б. Н. Головина, А. Г. Лыкова, Н. З. Котеловой.

- определиться с тем, какую точку зрения будем придерживаться и дальше;

- ознакомиться с типологией неологизмов;

-выполнить практические задания. Например, выборочный диктант. Прослушав предложения, найти в них неологизмы и выписать их. Попытаться объяснить лексическое значение данных слов.

1) Перед выборами социологи провели мониторинг общественного мнения. 2) Вчера услышал по радио словосочетание «креативный директор»; что оно означает, я так и не понял. 3) Еще недавно все пользовались пейджерами, а теперь предпочитают мобильные телефоны. 4) Когда едешь по улицам нашего города, повсюду видишь большие яркие рекламные баннеры.

- в 11 классе, изучая тему: «Текст как единица синтаксиса и связной речи», из 6 часов выделить 2 часа на неологизмы.

-вспомнить значение термина «неологизм», типологию и классификацию;

- ознакомиться с понятием «окказионализм»;

-на базе изученной литературы в 10 классе, вспомнить авторов, использовавших в своих произведениях индивидуально-авторские неологизмы – окказионализмы.

Например, изучив творчество А. С. Пушкина и Н. В. Гоголя. Можно обнаружить в произведениях данных авторов образование окказионализмов. Изучая романа «Евгений Онегин», рекомендуется обратить внимание на данный отрывок и найти окказиональные образования:

Сидят чудовища кругом:
Один в рогах с собачьей мордой,
Другой с петушьей головой,
Здесь ведьма с козьей бородой,
Тут остов чопорный и гордый,
Там карла с хвостиком, а вот
Полужуравль и полукот.

- определить функцию окказионализмов в произведениях.

- рекомендуется предложить учащимся сделать презентацию на тему: «Окказионализмы В. Хлебникова и И. Северянина», предусматривая следующие пункты: Введение; определение понятия «неологизм» и одного из подвидов – окказионализм; перечисление признаков окказионализма и его классификации; «Серебряный век» - век нового слова; демонстрация кратких биографических сведениях данных авторов; наглядная демонстрация окказионализмов примерами из текстов; определение функции окказионального образования.

- предложить задание в парах: Найти общеупотребительные неологизмы. Определить, чем они отличаются от индивидуальных авторских.

1.Стариками рассерьезничались дети. (В. Маяковский.) *2.Красный цвет зареет издали*. (А. Блок.) *3. Честь закрытия юбилейной ленинианы выпала на долю армейцев.* (Из газет.) *4.Товарищ секретарь! На тебе — вот—просим приписать к ячейке еркаповой сразу, коллективно, весь завод.* (В. Маяковский.)

- в 12 классе, на уроках литературы, изучая произведения современных поэтов и писателей XX-XXI веков, можно упомянуть об окказиональной лексике.

- рекомендуем при изучении творчества Т. Толстой выделить роман «Кысь», развивающий критическое мышления, так как это роман-антиутопия, он позволит создать проблемные ситуации в процессе обучения, познакомить лицеистов с принципами, стратегиями и процедурами критического мышления, создать ситуации выбора; организовать диалог в процессе решения проблемных задач, предусмотреть письменное изложение рассуждений учащихся с последующей рефлексией. При таких условиях обучения, мышление учеников станет осознанным, самостоятельным, рефлексивным, обоснованным, контролируемым и самоорганизованным.

В романе также присутствуют авторские неологизмы, которые отражают негативные процессы, происходящие в культуре и обществе. Изменения в языке напрямую связаны с основной проблемой произведения – духовным забвением. Это роман антиутопия, воссоздающая жизнь условной низовой России «после взрыва».

Прочитав роман, будет интересно выполнить следующее задание: Определить способ словообразования следующих окказионализмов: *гребыши, накудлатить, перерожденец, спонизу, хвощевники, истуга, желтунчик, неандерталец, вертизубка, дубельт, баботюкалки, пуденциал.*

- обратить внимание на еще один подтип неологизмов, как иноязычные вкрапления;

- установить, что в творчестве В. Пелевина присутствуют огромное количество иноязычных вкраплений;

- определить функцию данных вкраплений.

Исходя из предложенной нами системы работы над лексикой русского языка в X-XII классах мы полагаем, что данная работа будет направлена на развитие следующих компетенций: формирование у учащихся знаний и навыков их применения, умения определять термины «*неологизм*» и

«*индивидуально-авторские слова*»; обучение признакам окказионализма; формирование умений понимать смысл словотворчества; формирование умений находить окказионализмы в художественных текстах; формирование у обучающихся положительной мотивации и готовности к восприятию материала; развитие этимологического, словообразовательного мышления; способности проникнуть во внутреннюю форму слова; развитие умений строить диалог в ходе парной работы; развитие творческих способностей; воспитание уважения к предмету; воспитание любви к слову на примере материала урока.

Современный урок должен способствовать формированию и развитию нестандартного и критического мышления, творческих способностей. По данной причине преподаватель должен создавать не только условия для интеллектуального развития лицеистов, но и благоприятную среду для прогрессирования. Стоит отметить, что современные педагоги, постоянно ищут новые формы «оживления» процесса объяснения материала и обратной связи, которые помогут активизировать всех учащихся, повысить их интерес к занятиям и вместе с тем обеспечат быстроту запоминания, понимания и усвоения учебного материала. Таким образом, актуальными уроками являются нетрадиционные уроки, которые аккумулируют методы и приемы различных форм обучения. Подобные стратегии строятся на совместной деятельности преподавателя и учащихся, то есть, на сотворчестве и сотрудничестве.

Таким образом, можно сделать вывод, что писатели, создавая новые слова, развивают у читателя словообразовательное мышление, помогающее проникнуть во внутреннюю форму слова.

Литература

1. Пелевин В.О. Желтая стрела. М., 2011.
2. Розенталь Д. Э. и Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. Пособие для учителей. М., 1976.
3. Толстая Т.Н. Кысь. М., 2000.

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АКТИВНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В ЛИЦЕЙСКОМ ЗВЕНЕ

Бабюк Александра, учитель русского языка и литературы
Теоретический лицей им. В. Маяковского, Бельцы

Традиционные формы проведения уроков русского языка зачастую оказываются малоэффективными в условиях современного мира. Технический прогресс, дидактические разработки позволяют учителю проводить такие уроки, результатом которых будет не только усвоение учениками правил и алгоритмов, но и понимание того, как функционируют в речи те или иные языковые единицы.

Эстетическая функция языка непонятна современным школьникам. Именно поэтому анализ и интерпретация текстов, особенно художественных, становится сложной воспитательной и учебной задачей: красота и самобытность русского слова, полет мысли автора остаются вне поля зрения ученика — носителя этого языка и соответственно субъекта языкового сознания.

Обучение синтаксису предполагает формирование следующих знаний, умений и навыков: знание синтаксических единиц и понимание их специфики; знание типов синтаксической связи; умение составлять синтаксические единицы по заданным структурным схемам; умение анализировать вид синтаксической связи в словосочетании, простом и сложном предложении; умение продуцировать собственные тексты с употреблением изучаемых синтаксических единиц; понимание и умение подбирать синтаксические синонимы; понимание специфики функционирования синтаксических единиц в тексте. Таким образом, изучение любой синтаксической единицы должно подкрепляться не только практическими упражнениями, но и аналитическими заданиями по анализу текста. При этом текст, в первую очередь художественный, является прекрасным материалом для уроков по изучению текстообразующих функций синтаксических единиц.

Фрагменты художественного текста позволяют интегрировать русский язык и литературу в единый урок. Под интегрированным уроком понимаем такой урок, в котором изучаются две или три смежные дисциплины, целью которых является представление более полной картины об изучаемом предмете или явлении.

Понятие об активных синтаксических процессах целесообразно давать учащимся в лицейском звене, когда уже накоплено достаточно знаний о системе языка и сформировано умение анализировать текст. Модуль «Синтаксис и пунктуация» изучается в 10 классе лицеев с русским языком обучения. В 10 классе, наш взгляд, необходимо дать четкое представление о языке как системе единиц, выполняющих в тексте определенные функции. Необходимо планировать 1 урок для проведения интегрированного урока русского и литературы. В качестве материала для этого урока можно выбрать прозу писателей «Золотого века» и прозу современных писателей. Сопоставление таких текстов даст возможность наблюдать контраста в использовании синтаксических единиц. Дидактические стратегии такого урока: демонстрация, эвристическая беседа, анализ, сопоставление, схема, проблемная ситуация, мозговой штурм и другие. Формы организации работы в классе: фронтальная, в группах, индивидуальная. Для работы в группах можно предложить одним ученикам анализ синтаксической структуры текста XIX столетия, а другим – текста начала XXI века. На этапе рефлексии важно также спровоцировать составление собственного текста (индивидуального или коллективного) с употреблением конструкций, отражающих активные синтаксические процессы.

Современный литературный процесс, согласно Национальному куррикулуму, изучается в 12 классе. На усмотрение учителя планируется 3-4 урока по изучению прозы В. Пелевина, Л. Петрушевской, В. Токаревой и других писателей. В рамках этих уроков также необходимо провести интегрированный урок русского языка и литературы, который позволит учащимся осознать зависимость языка и литературы от общественных, политических, культурных изменений. Активные синтаксические процессы и явления, в числе которых парцелляция, вставные конструкции, сегментация, номинативный представления и другие процессы с большой частотностью употребляются в текстах современной прозы. Так, для прозы В. Пелевина характерны вставные конструкции как средство передачи дополнительной информации, коммуникации автора и читателя, переключения канала перцепции, интертекстуальности:

«*Отношение Степы к религии определили впечатавшиеся в память буквы «ХЗ», которые он ребенком увидел в церкви во время Пасхи (на церковной стене должно было гореть «ХВ», но одна стойка ламп не работала)*» (В. Пелевин, «Числа»).

Вставные конструкции вносят вклад во взаимодействие различных речевых планов текста, что в первую очередь проявляется в соотнесении прямой речи персонажа с речевым планом автора (повествователя). Чаще всего вставки содержат авторские ремарки, актуализирующие зрительный или слуховой план восприятия. Такое построение текста благодаря расчленению его с помощью вставных конструкций-ремарок отражает тенденцию современных художественных дискурсов к кинематографичности, что вызывает живой интерес у лицеистов:

«*Держа голову к плечу, еще больше кренясь, я отлепилась от кассы и проделала путь к выходу из магазина (мимо своих собратьев-нищих), но и некоторое время на улице все сохраняла свою кривую позу*» (Л. Петрушевская, «История маленького матросика»).

Для прозы Л. Петрушевской характерна парцелляция – данный процесс используется с целью актуализации отдельных актантов предложения; выделения наиболее важной, нередко шокирующей, информации; перебоя ритма, что усиливает экспрессию неожиданности наступления действий:

«*Вот так! А не какой-то там пломбированный вагон*» (Л. Петрушевская, «Яковлевы»).

Учитель должен объяснить, что использование парцеллированных конструкций связано с «изменением ритма, тенденцией к сжатости, экономности высказывания и вместе с тем емкости и информационной или эмоциональной насыщенности» [Валгина 1991: 206].

Приемы и методы обучения для подобного урока: анализ, синтез, обобщение, дискуссия, проблематизация.

В качестве материала для анализа можно предложить учащимся тексты глав «Диких животных сказок» Л. Петрушевской и фрагменты рассказов В. Пелевина.

Проблема культуры речи также решается на подобных интегрированных уроках. Анализируя авторское слово, экспрессивный синтаксис современной прозы, учащийся более внимательно и избирательно станет относиться и к собственной речи.

Таким образом, уроки по изучению активных синтаксических процессов вносят существенный вклад в формирование речевой компетенции учащихся.

Библиография

1. Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка. М., 1991.

ООБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПАРЦЕЛЛИРОВАННЫХ КОНСТРУКЦИЙ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

(на материале художественных произведений серебряного века)

Балан Ольга, докторант

Государственный университет «А. Руссо», мун. Бельцы

В настоящее время существует большое количество исследований русистов, стремящихся осмыслить специфику парцелляции, ее сущность в соответствии со структурой определенного языка с синтаксической, стилистической, коммуникативной точек зрения, частично и с точки зрения лингвистики текста. Их анализ делает очевидным тот факт, что полной ясности в данном вопросе не достигнуто.

Парцелляция воспринимается неоднозначно в лингвистической литературе. Наиболее распространенным является определение Ю.В.Ванникова, который дал следующую дефиницию парцелляции: *«Явлением парцелляции мы называем такой способ речевого членения единой синтаксической структуры, т.е. предложения, при котором она воплощается не в одной, а в нескольких интонационно-смысловых речевых единицах, т.е. фразах»* [4,3]. Ю. В. Ванников рассматривает их как «самостоятельные фразы, образующие вместе с полной структурой единое высказывание и единое предложение» [3,102]. Лингвист оценивает подобные конструкции как весьма условное явление: *«Парцелляция сложносочиненных предложений является коммуникативным вариантом предложения непарцеллированного»* [3,296].

Интересен подход к решению вопроса о соотношении изучаемых нами явлений Е. А. Иванчиковой, которая под парцелляцией понимает *«определенный прием экспрессивного синтаксиса письменного литературного языка существо которого состоит в расчленении синтаксически связанного текста на интонационно обособленные отрезки, отделяемые знаком точки »* [6,279]. Важно отметить, что парцелляция определяется Е. А. Иванчиковой как прием именно книжной речи, что дает возможность противопоставить парцелляцию присоединению, которое многие лингвисты относят к естественному явлению устной речи. Однако сам автор четкого разграничения между парцелляцией и присоединением не видит, и считает ,что термин парцелляция вошел в научный обиход с целью облегчить термин присоединение.

К такому мнению склоняется и Л. Ю. Максимов, который признает данное различие между присоединением и парцелляцией основным. Также он считает, что «к присоединению нужно будет отнести и случаи структурно выраженного присоединения, и случаи присоединения, выраженного исключительно интонационно и порядком слов», а «к парцелляции отнесем все случаи использования этого приема независимо как от знака препинания, отделяющего парцеллят от базовой части, так и функций парцелляции» [7,80].

Фундаментальные различительные критерии данных явлений были определены в работах В. А. Белошапковой [2,160] . Ученый разграничивает два аспекта в синтаксических структурах расчлененных предложений: конструктивный и функциональный. Данное исследование позволяет уяснить неправомерность отождествления присоединения и парцелляции или рассмотрения их как явлений однопорядковых. *«Необходимо отличать от присоединения как явления динамического аспекта, состоящего в несовпадении границ предложения как статической и как динамической структуры присоединение как определенный тип смысловых отношений – отношения добавления»* [1,800]. Это положение автора позволяет утверждать неправомерность отождествления присоединения и парцелляции или рассмотрение их как явлений одного порядка.

А. П. Сковородников считает, что положения, сформулированные в работе Белошапковой, «дают возможность увидеть, что парцелляция – явление коммуникативно-функционального плана предложения (динамического аспекта), тогда как присоединение – явление статического аспекта предложения и относится к одному из типов логико- грамматических отношений, наряду с другими типами отношений (разделительных, противительных, следственных)» [8,142]. А. П. Сковородников подробно рассматривает явления присоединения и парцелляции, случаи их совпадения и случаи, когда эти явления четко разграничены. Например, к ядру «поля присоединения» ученый относит «те синтаксические конструкции, в которых специфическое значение присоединения – значение добавления (уточнения, разъяснения и др.) выражается специфическими присоединительными союзами и сочетаниями: да и, да еще, причем, притом, к тому же, при этом, вдобавок и т.д.» [8,141]. По мнению исследователя, «применительно к такому «*центральному*» («*ядерному*») присоединению не может быть ситуации неразличения присоединения и парцелляции, но может быть ситуация наложения одного на

другое» [8,142]. Опираясь на работы В.А. Белошапковой, Л.Ю. Максимова, А.П. Сковородникова, приходим к следующему :

1. Присоединение – явление статического аспекта предложения. Это грамматическая категория, обладающая собственным грамматическим значением (значением добавочного сообщения) и собственной грамматической формой (специальными союзами, союзными сочетаниями и другими формальными средствами). По мнению некоторых ученых, эта категория имеет полевую структуру.

2. Парцелляция – явление динамического аспекта предложения. Это стилистический прием, состоящий в вычленении части высказывания, построенного по формуле предложения, в самостоятельное высказывание. Парцелляция может осуществляться как в простых, так и в сложных предложениях разной структуры, в том числе и в предложениях, выражающих присоединительные отношения.

3. В *«центральной зоне»* присоединение и парцелляция всегда формально разграничены, в том числе и тогда, когда сосуществуют в одном высказывании. В *«периферийной»* зоне присоединение и парцелляция находятся в позиции формального неразличения. Для их разграничения необходим контекстно-семантический анализ.

4. При парцелляции происходит отчленение фрагмента от базового предложения, а при присоединении – добавление, присоединение его к базовой части.

Исследование парцелляции вызывает интерес многих лингвистов не только по причине многих спорных вопросов, а так же потому, что данный вид расчленённой структуры стал очень частотным приёмом художественной литературы. Следовательно, нам представляется особенно важным изучение явления парцелляции в рамках лицейской программы на интегрированных уроках русского языка и литературы, которая должна в свою очередь отражать современные языковые процессы. Как отмечает Г. Акимова, «существуют две ступени вхождения разговорных конструкций в литературную речь: на первой ступени разговорные конструкции представлены в художественных произведениях в качестве имитации разговорной речи. Вторая ступень – это употребление разговорных конструкций в авторской художественной или публицистической речи. В художественной прозе конца XIX – начала XX вв. парцеллированные конструкции были распространены более других экспрессивных конструкций». Аналогичную периодизацию вхождения

парцеллированных конструкций как явления разговорного синтаксиса в литературную речь предлагает Е. Покровская: «Первой ступенью было употребление парцелляции в языке писателей авангардной ориентации, Цветаевой, Маяковского, Ахматовой, в вошедшем в моду «рубленом синтаксисе». С модернизмом в начале века в язык художественной литературы пришло желание «уничтожить чистый, ясный, звучный русский язык. Уничтожить устаревшее движение мысли по закону причинности, беззубый здравый смысл, симметричную логику».

Люди!//Пыля проспекты, топча рожь,//идите со всего земног лона.//Сегодня//в Петрограде//на Надеждинской //ни за грош//продаётся драгоценнейшая корона.//За человечье слово –//Не правда ли, дёшево?(В.В.Маяковский).

Вторым этапом можно считать использование парцелляции в художественной литературе 60-70-х годов, причём не только авторами авангардной молодёжной прозы, но и ориентированными на традицию и классику «деревенщиками», почвенниками 20 века – В. Астафьевым, В. Распутиным, Ф. Абрамовым, В. Шукшиным. Широкое использование парцеллированных конструкций в прозе В. М. Шукшина придаёт оттенок непринуждённости общения, неподготовленности речи, неофициальности отношений между читателем и писателем, что свойственно разговорной речи. Например: «А городской старик смотрел на него. Внимательно, Грустно.»

На примере произведений «серебряного века» мы попытаемся продемонстрировать особенности и важность функционирования парцелляции.

Парцеллированные конструкции обладают большими художественно-выразительными возможностями: они способны передать очень тонкие смысловые и экспрессивные оттенки значений. Использование парцеллированных конструкций связано с «изменением ритма, тенденцией к сжатости, экономности высказывания и вместе с тем емкости и информационной или эмоциональной насыщенности» [4, 266].Поэтика серебряного века - "поле взаимодействия противоположных тенденций: смысловой многозначности и семантической точности; композиционной аморфности и логической упорядоченности построения" [11,10].Общим для большинства крупных поэтов серебряного века было стремление к свободе от эстетической нормативности, к преодолению не только литературных штампов предшествующей эпохи, но и новых художественных канонов, складывавшихся

в ближайшем для них литературном окружении. Эстетическое своемыслие – общая тенденция в лирике серебряного века.

В модернистском тексте главенствует стиль потока сознания, "воспроизводящий ментальную жизнь посредством сцепления ассоциаций, прямолинейности, оборванности синтаксиса… имитирующей устную речь, внутренний монолог" [10,237]. Связь между принципами модернизма и конкретными синтаксическими конструкциями опосредована художественно-стилистическими функциями последних. Эти функции одновременно являются признаками модернистского текста: например, расчлененность, фрагментарность, затемнение смысла являются и художественно-стилистическими функциями неполного предложения, и типологическими признаками модернистского текста. Парцелляция как художественный прием часто встречается в произведениях Ахматовой, Цветаевой, Есенина, Маяковского и многих других поэтов модернистов. Спектр функций, выполняемых парцелляцией в текстах писателей очень разнообразен.

А.Ахматова часто использует парцелляцию, выполняющую базовые функции парцелляции, выделенные П.Сковородниковым: изобразительная, характерологическая, грамматико-синтаксическая ,эмоционально-выделительная [8,86].

*«Приговор... И сразу слезы хлынут,//Ото всех уже отделена,//Словно с болью жизнь из сердца вынут,//Словно грубо навзничь опрокинут,//Но идет... Шатается... Одна..».(А.*Ахматова , «Реквием»).

Парцелляция в данном примере выполняет функцию временного пролонгирования действия. В качестве парцеллятов в тексте выступают глагол и прилагательное, что позволяет автору в замедленной, покадровой манере изобразить картину действий, а также внутреннее, замедленное состояние героини поэмы.

Следующий пример иллюстрирует использование эмоционально-выделительной выделительной функции: *«И ты ушел. Не за победой.//За смертью. Ночи глубоки!//О, ангел мой, не знай, не ведай// Моей теперешней тоски.»(А.Ахматова, «О нет, я не тебя любила...»*).

Парцелляция, в данном примере, подчеркивает антитезу «победа-смерть», которая является ключевой в идейном плане произведения. В композиционном плане парцелляция располагается в кульминационной части стихотворения, что усиливает ее эмоционально-выделительную функцию.

Парцелляция у Маяковского обретает совершенно иной функциональный характер. Маяковскому важно не выделение рема-тематических отношений, а передача «*рубленного*» слога. Главным для Маяковского было стремление к свободе от эстетической нормативности, к преодолению не только литературных штампов предшествующей эпохи, но и новых художественных канонов. Расчлененность, фрагментарность синтаксической структуры достигается за счет интонационной и графической разбивки стиха на короткие строки: *...Разве//освещает ум//пару глазок, //тупо зрячих? //Ясно — //мне//казенных сумм//не доверишь….//(В. Маяковский, «Новый тип»)*.

Расчлененная структура стихотворения соотносится с идейной составляющей произведения. Маяковский изображает нового человека, *«новый тип»* – пустой, хаотичный, не нашедший себя лирический герой. Парцелляция в некоторых случаях приобретает иронический характер. *«Не пора ль//этой Кийсе// пообстричь коготочки,// чтоб этот// Кийс// умолк// и скис.//»(В,Маяковский, «Новый тип»)* .

Парцеллирование одного предложения на восемь частей придает особое интонирование особую ритмическую интерпретацию стихотворению. Выделяя каждое слово в строфе, автор подчеркивает важность каждого слова, тем самым все элементы предложения представляют его рему, а практическое отсутствие темы в предложении передает иронически-юмористическое настроение стихотворения. Использование и функционирование парцеллированных конструкций у Маяковского имеет индивидуально-авторский характер. Автор мастерски жонглирует лексикой и синтаксисом, создавая новые приемы, эффекты, новое восприятие континуума.

Парцеллированные конструкции нашли место и в утонченной поэтике С. Есенина.

Для синтаксиса С. Есенина характерна парцелляция, при которой актуализируется значение отделяемого компонента: *«Да, мельчает публика. Портятся нравы, а об остальном уж и говорить нельзя»; «Ты сейчас, вероятно, спишь, когда я пишу это письмо тебе. Потому в России сейчас ночь, а здесь день»; «Что-то грустно, Гриша. Тяжело»*. Парцелляция создает субъективную атмосферу открытости, непринужденности, подчеркивает разговорный характер писем, их диалогичность, обращенность к собеседнику.

При помощи парцелляции Есенин также подчеркивает простоту и обыденность, чаще всего русской глубинки: *«Еду. Тихо. Слышны звоны//Под копытом на снегу.» (С.Есенин,«Пороша»)* .

Парцелляция в данном примере создает особую просторечную интонационную окраску. Часто парцелляция у Есенина встречается при описании природы: *«Вот уж вечер. Роса// Блестит на крапиве.// Я стою у дороги.// Прислонившись к иве.»(С. Есенин)* . Автор акцентирует внимание на каждом отдельном элементе, усиливая изобразительные возможности лексики.

Очень ярко парцелляция используется в текстах М. Цветаевой. Цветаева уделяет особое внимание формальной организации текста. Автор использует самые разнообразные типы выдвижения и актуализации ремы, однако парцелляция - одна из основных черт языка Цветаевой: *«Кто — чтец? Старик? Атлет//Солдат? — Ни черт, ни лиц,//Ни лет. Скелет — раз нет//Лица: газетный лист!//Которым — весь Париж//С лба до пупа одет.//Брось, девушка!// Родишь —//Читателя газет.//Кача — "живет с сестрой" —//ются — "убил отца!" —//Качаются — тщетой//Накачиваются.//» (М,Цветаева ,«Читатели газет»)* .

Яркие примеры парцелляции создают ощущение атмосферы удушливости, отсутствия пространства, обусловливает вязкость, замедленность ритма: «*Ни лет. Скелет — раз нет*»; «*ются — "убил отца"* », создают равномерный ритм покачивания в поезде метро. Концентрация в этих строфах парцелляции характеризует изображаемую действительность как ряд хаотичных, дискретных незакономерных явлений, складывающихся в абсурдную жизнь. Поэтика серебряного века – «поле взаимодействия противоположных тенденций: смысловой многозначности и семантической точности; композиционной аморфности и логической упорядоченности построения» [11,10]. Парцелляция становится одним из главных инструментов для большинства крупных поэтов серебряного века создания ненормативной эстетики, к преодолению художественных законов.

Данный анализ показал важность изучения парцелляции в лицейских классах. Включение данного синтаксического явления в программу лицейского образования поможет развить следующие умения и навыки: умение осуществлять комплексный анализ текста; умение анализировать текст на разных языковых уровнях; навык синтаксического анализа текста; навык лингвистического анализа текста.

Учащиеся с лёгкостью отвечают на вопрос - понравилось ли им произведение художественной литературы или нет. И это естественно, так как их ответ основывается на эмоциональных ощущениях. Однако они зачастую затрудняются ответить на вопрос, в чём основная ценность произведения того

или иного писателя или поэта, так как данный ответ базируется на глубоких знаниях авторских приёмов различных языковых уровней. Целью преподавателя является не заставить ученика полюбить того или иного писателя, а научить его декодировать язык литературы, понимать авторские приёмы ,читать между строк. Изучение парцеллированных конструкций на интегрированных уроках по русскому языку и литературе способно предоставить ученикам более глубокие знания изучаемого явления, а понимание художественного произведения сделать более полным.

Библиография

1. Белошапкова В.А. Современный русский язык. М.: Высшая школа, 1989.800 с.
2. Белошапкова В. А. Современный русский язык. Синтаксис: учеб. пособие для филолог. специальностей ун-тов. М., 1999, с. 360-362.
3. Ванников Ю.В. Синтаксис речи и синтаксические особенности русской речи. М., 1979.
4. Ванников Ю.В. Синтаксические особенности русской речи. (Явление парцелляции). М., 1969.
5. Винтман Ж.А. Присоединительные конструкции, имеющие форму членов предложения, в современном французском языке: Автореф. дисс. канд. филол. наук. Л., 1973.
6. Иванчикова Е.А. Парцелляция, ее коммуникативно-экспрессивные и М., 1968. с. 277-299.
7. Максимов Л. Ю. Присоединение, парцелляция и текстю Русский язык в школе, 1996. № 4. с. 80-83.
8. Сковородников А. П. О функциях парцелляции в современном русском литературном языке. [Текст] /А. П. Сковородников // Русский язык в школе. 1980. № 5. с. 86-91.
9. Скоробогатова Е.А. Парцелляция полипредикативного высказывания в современном русском языке: Автореф. дис... канд. фил. наук. Харьков, 1990. 23 с.
10. Смирнова Л.А. Единство духовных устремлений в литературе Серебряного века. Российский литературоведческий журнал, 1994, № 5, 6. с. 10.
11. Смирнова Т.В. Дистантная парцелляция в "Повести о Сонечке" М. Цветаевой. Очерки по семантике. Череповец, 1995. с. 83-97.

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧЕВЫХ АКТОВ В ПРАКТИКЕ ШКОЛЬНОГО И ВУЗОВСКОГО ПРЕПОДАВАНИЯ

Варзарь Елена, докторант

Бельцкий Государственный Университет им. Алеку Руссо

В эпоху глобализации отсутствие прагматической компетенции может стать серьезной проблемой для тех, кто общается с иностранцами, так как это может привести к недоразумениям и даже к определённым затруднениям в общении с носителями языка. Например, они могут использовать выражения, которые, будучи грамматически правильными, тем не менее не являются корректными или не соответствуют контексту, в котором они используются. Вот почему одной из целей, поставленных учителями иностранных языков, является развитие коммуникативной компетентности своих учеников. Было бы уместным заметить, что педагоги пытаются прогнозировать возможные ошибки в речи и поведении, которые часто бывают вызваны отсутствием определенных навыков, вызывая недопонимание и могут трактоваться как проявление грубости. Как правило, прагматические ошибки, допускаемые говорящими, не являются сознательными ошибками, говорящие, возможно, даже не сознают серьезности возникшей проблемы. По нашему мнению, это происходит потому, что говорящих никогда не обучали, как вести себя надлежащим образом в определенных коммуникативных ситуациях, главным образом, при посещении иностранных государств или при общении с иностранцами. Прагматическая компетентность часто включает в себя знания о социальных различиях, социальном статусе говорящих, культурные знания, такие, как вежливость и языковые знания, прямые и косвенные. Габриэль Каспер утверждает, что «прагматическая компетентность не является частью знаний, дополняющей существующие грамматические знания учащихся, но она является органической частью коммуникативной компетенции учащихся» [1].

Мы, в свою очередь, определяем прагматическую компетентность как знание социальных, культурных и дискурсивных соглашений, которым необходимо следовать в различных ситуациях.

Такие исследователи как, Блум-Кулка, Каспер и Роуз в своих работах подчеркивают, что одним из основных принципов прагматики является то, что высказывания, а также речевое общение на самом деле должны быть выведены на основе социокультурного контекста, ведь, как отмечают Бекер и др., «контекст имеет решающее значение для понимания языка» [2, с. 521].

Исследования показывают, что, признавая важность овладения прагматической компетенцией, преподаватели пренебрегают ею, хотя осознают, как важно научить студентов «звучать» как носители языка, правильно используя речевые акты (приветствия, комплименты, похвалу, порицания, просьбы и т. д.) в различных коммуникативных ситуациях. Речевые акты изучаются в рамках прагматики, а прагматика - это изучение контекстуального значения. Дж. Юль подчёркивает, что данный подход к изучению языка обязательно рассматривает аспект восприятия слушателями звучащей речи, чтобы прийти к интерпретации предполагаемого послания говорящего. Эта наука исследует, как многое из того, что не сказано прямо, распознается как часть того, что сообщается. Можно сказать, что прагматика занимается исследованием невидимого смысла, т.е. это изучение того, как сообщается больше, чем говорится. Прагматика - это изучение отношений между языковыми формами и пользователями этих форм. Преимущество изучения языка с помощью прагматики состоит в том, что можно говорить о предполагаемых значениях контента говорящих, их целях или задачах и видах действий (например, просьба), которые они выполняют, когда говорят. Существенным недостатком является то, что все эти человеческие концепции чрезвычайно трудно анализировать последовательным и объективным способом. Тем не менее, прагматика очень привлекательна, потому что речь идет о том, как люди понимают друг друга лингвистически, но, в то же время, она может быть и дезориентирующей областью изучения языка, потому что она требует от говорящих понимания друг друга и того, что они пытаются сообщить [3, с. 3-4].

Следует помнить следующее: чтобы коммуникативное взаимодействие между говорящими было успешным, необходимо избегать, по мнению Л.В. Цуриковой, определённых нарушений содержательного, прагматического и языкового характера, так как их наличие незамедлительно замечается носителями языка. Вот почему прагмалингвистическое соответствие дискурса общепринятым нормам языка является одним из наиважнейших аспектов корректного коммуникативного действия, который и обеспечивает пропорциональный обмен информацией участниками дискурса [4, с. 270].

Приблизительно начиная с середины прошлого века, квалифицированные преподаватели иностранных языков начинают выступать за введение в учебную программу по иностранному языку правил и законов межкультурного общения, ведь именно эти элементы лежат в основе успешного изучения и приобретения

устойчивой компетенции по изучаемому языку. Г. Уокер убедительно доказывает связь между языком и поведением, утверждая, что культура является структурой, в которой лингвистическое поведение считается целесообразным. Он приводит пример ведения переговоров, сравнивая необходимые навыки при встрече на высоком уровне, ибо они требуют более продвинутых навыков, чем, к примеру, ведение переговоров в такси, гостиничных номерах, и т.д. [5, с. 121]. Ученый считает, что культура более многосложна, чем лингвистический код, и он призывает к созданию условий, близких к среде целевого языка и культуры, в которой студенты могли бы выполнять реальные роли, как если бы они находились в естественной среде. А. Уолтон приводит аналогичные аргументы о важности прагматики или поведенческой культуры в преподавании, так как они являются ключом к овладению лингвистическим кодом [6, с.167]. Аналогичной точки зрения придерживаются и такие исследователи, как, К. Бардови-Харлиг, Г. Каспер, В. ЛоКастро и Е. Хинкель. Другими словами, прагматическая компетенция должна стать неотемлемой частью того, что преподается непосредственно на уроке, если мы хотим развить коммуникативную компетенцию студентов. Хотя это задача совсем не из легких, преподаватели иностранного языка делают все возможное, чтобы добиться хороших результатов**.** Существеннен факт, что в течение относительно длительного периода времени исследователи языка считали, что прагматическая компетентность практически не поддается обучению. Тем не менее, Г. Каспер пришла к выводу, что прагматика иностранного языка является обучаемой, но учителя иностранного языка должны использовать надлежащие и эффективные методы и стратегии для представления прагматической информации учащимся. С ней согласились Уайлднер-Бассетт [Wildner-Bassett] и Татеяма [Tateyama et al.], доказавшие, что прагматическим рутинам можно научить начинающих изучать иностранные языки, несмотря на то, что это довольно трудная задача. По мнению Н. И. Колотовой и Е. И. Кофановой, существует ряд проблем, кажущихся «естественным и нормальным одной стороне (говорящему)», и воспринимающихся как неадекватные и отклоняющиеся от нормы другой стороне (адресату). «При этом под нарушениями чаще всего подразумеваются отклонения от коммуникативных ожиданий» [7].

Одна из основных трудностей, на наш взляд, заключается в том, что учащиеся не видят существенных различий между определенными речевыми актами, обычно они склонны «наслаивать» прагматические традиции родного

языка, которые в большинстве случаев являются подсознательными, на целевой- иностранный язык. Таким образом, большая часть межкультурного недопонимания происходит не из-за проблем с грамматикой, произношением или восприятием речи на слух, а, скорее, из-за культурных различий в коммуникативных моделях. В результате говорящие, которые не используют прагматически корректные формулировки и структуры языка, рискуют выглядеть некомпетентными. Более того, в определённых речевых ситуациях они могут использовать стилистически маркированные средства, оскорбляющие слушающего. Такие коммуникативные неудачи возникают потому, что у студентов нет возможности для подлинного общения на целевом языке. Чтобы избежать подобных ситуаций, необходимо постоянно работать над улучшением прагматических навыков студентов, совершенствуя их дискурсивную компетенцию посредством тематических диалогов (от простых к более сложным).

Для решения подобных проблем необходимо тщательно продумывать содержание и ход уроков. Исследования подчеркивают, что не существует универсального способа обучения прагматической компетентности, хотя, как утверждает К. Бардови-Харлиг, некоторые из критериев очевидны, учённый указывает на то, что применяемые прагматические материалы должны: (1) обеспечивать достаточный положительный, всем понятный контент, который является естественным для данного языка, (2) сосредоточить внимание обучающихся на прагматической структуре, улучшающей качество учебного материалла и обеспечивающих ясность задач, (3) чётко объяснять прагматические законы, (3) поощрять обучение посредством решения проблем при помощи анализа данных и поиска решений, (4) предоставлять возможность для практики (структурированные или неструктурированные, устные или записанные), (5) предоставлять возможности для обнаружения ошибок (negative input): фидбэк о допущенных прагматических просчётах, с акцентом на влияние высказываний на слушающего и последствий для говорящего, (6) развивать у учащихся метапрагматические навыки: как нужно выявлять, формулировать и обсуждать прагматические несостыковки, а также умение описывать прагматическую неспособность целенаправленно исправлять себя и коллег, (7) повышать уровень информированности студентов о межкультурных вариациях в прагматике, (8) быть интересными, мотивирующими, актуальными, адекватными и разнообразными [8, с.21-39].

Известно, что общение имеет большое значение для людей, так как они могут делиться и обмениваться информацией. На первый взгляд, может показаться, что очень просто разговаривать спонтанно, без какого-либо заранее продуманного дискурса. Это соответствует действительности при общении на родном языке, тогда как в контексте иностранного языка это требует тщательного планирования и автоматизации навыков для решения возникших проблем.

Для того, чтобы общение состоялось «должно быть как минимум два человека» [9, с. 36]. Как правило, они находятся друг с другом в определённых социальных отношениях и могут занимать разное или равное социальное положение. В зависимости от этого и выбираются роли в общении.

Возникает вопрос: что конкретно должны сделать студенты, чтобы стать более компетентными в употреблении речевых актов в речи. Во-первых, устная практика посредствам общения как с коллегами, так и с носителями языка. Во-вторых, не следует приуменьшать важность письменной практики речевых актов, которые впоследствии используются в ролевых играх и снимаются на видео для последующего анализа. Во время анализа видеороликов студенты могут видеть на экране проблемы с невербальным поведением, а также выявлять вербальные ошибки.

В заключение мы можем утверждать, что работа над прагматической компетенцией может начинаться в самые первые дни изучения языка, когда студенты учатся правильно употреблять формы приветствия и прощания, знакомства, благодности и т.д. На этом этапе можно отметить, что эти действия пронизаны культурным содержанием, которое определяет, как, когда, где и с кем используются эти термины. Поскольку материалы для изучения языка становятся со временем все более сложными, преподаватели могут обучать студентов речевым актам, которые требуют более широких языковых знаний и культурной осведомленности, таким, как: жалобы, комплименты, похвала, порицания, отказ, просьба, извинение. Грамотное обучение речевым актам обеспечивает возможность интегрировать изучение языка в значимый культурный контекст с первого дня занятий на протяжении оставшейся части языковой программы. Интеграция речевых актов в учебный план означает, что мы получаем возможность подготовить студентов к демонстрации реальной коммуникативной компетенции, развивая их лингвистические и прагматические навыки.

Библиография

1. Kasper G. Can pragmatic competence be taught? Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. 1997. URL: http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/
2. Becker J., Kimmel H., Bevill M. The interactive effects of request form and speaker status on judgments of requests. In: Journal of Psycholinguistic Research, 18 (5), 1989. p. 521–31.
3. Yule G. Pragmatics. Oxford: Oxford University Press, 2003. 138 p.
4. Цурикова Л.В. Термин «интеръязык» в метаязыке когнитивно-дискурсивных исследований. Когнитивные исследования языка. Вып.5 «Исследование познавательных процессов вязыке»: сб. науч. трудов. М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУим. Г.Р. Державина, 2009. с. 265–275.
5. Walker G. The Less Commonly Taught Languages in the Context of American Pedagogy. In: H. S. Lepke (Ed), Shaping the Future Challenges and Opportunities. Middlebury, VT: Northeast Conference on Teaching of Foreign Languages. 1989. p. 111-37.
6. Walton A. R. Expanding the Vision of Foreign Language Education: Enter the Less Commonly Taught Languages. In: E. S. Silber (Ed), Critical Issues in Foreign Language Instruction. New York: Garland. 1991. p.160-85.
7. Колотова Н. И., Кофанова Е. И. Формирование прагматической компетенции студентов-филологов в процессе изучения русского языка как иностранного. Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. No 1 (21) URL: https://docplayer.ru/26699975-Formirovanie-pragmaticheskoy-kompetencii-studentov-filologov-v-processe-izucheniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo.html
8. Bardovi-Harlig K. Pragmatics and Language Learning: Bringing Pragmatics and Pedagogy Together. In: L. F. Bouton (Ed.), Pragmatics and Language Learning, Vol 7. University of Illinois, Urban- Champaign: Division of English as an International Language, 1996. p. 21-39.
9. Taylor I., Taylor M. Psycholinguistics: learning and using language. New Jersey: Prentice Hall, 1990. 481 p.

ЧТЕНИЕ КАК ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕНИКА – ЭМПАТА НА УРОКАХ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В 12 КЛАССЕ

Гайбу Светлана, учитель русского языка и литературы
высшей дидактической категории,
Теоретический лицей «М. Коцюбинский», мун. Кишинэу

Школа, как известно, помогает молодому человеку подготовиться к жизни, развить в полной мере природные способности, стать полноправным членом общества. В ходе обучения выстраивается не только система знаний, умений и навыков, но и ценностных отношений. Последние представляют собой отношения человека к важнейшим компонентам человеческой культуры с нормами и идеалами, обладающим положительной значимостью для жизни, например: «дом», «семья», («дети», «родители»), «люди», «Родина» и т.д.

Ценностное отношение – отношение человека к миру с точки зрения добра и зла, истины и лжи, прекрасного и безобразного, справедливого и несправедливого. Поэтому объективной необходимостью для учителя становится наполнение учебно–воспитательного процесса проживаемыми учеником отношениями, способствующими его духовному продвижению. Прожить отношение — это значит научиться не только осмысливать свою жизненную позицию, достойно выстраивать свою жизнь, но и ощутить связь своего «Я» с «Я» другого человека, сочувствовать ему. Способность сочувствовать называют эмпатией.

Эмпати́я (греч. ἐν — «в» + греч. πάθος — «страсть», «страдание», «чувство») — осознанное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека; осознанное понимание его внутреннего мира. Эмпа́т — человек с развитой способностью к эмпатии. Выделяют различные виды эмпатии:

- эмоциональная - отзывчивость (например, потрясение, волнение);
- когнитивная - базируется на интеллектуальных процессах — анализ, сравнение, аналогия, оценивание и пр.;
- предикативная - проявляется как способность человека предсказывать аффективные реакции другого человека в конкретных ситуациях и другие.

В качестве особых форм эмпатии учёные выделяют уже названные выше сопереживание и сочувствие: *сопереживание* — это переживание тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек через

отождествление с ним; *сочувствие* — социальный аспект эмпатии, форма выражения своего состояния по поводу переживаний другого человека. Различается и характер проявления эмпатии – от легкого отклика до глубокого погружения в чувственный мир других людей. Развитая способность к эмпатии является важным качеством не только для ученика, а вообще человека.

По результатам проведённых различных исследований, насущной проблемой современного общества становится сильный недостаток умения сопереживать. Существует, так называемый, дефицит эмпатии.

«Русский язык и литература» – одна из тех учебных дисциплин, которая может и способствует развитию эмпатии, потому что художественная литература – именно та сокровищница, кладезь, где на протяжении многих веков хранятся знания о вечных истинах и человеческих ценностях. Надо только научиться каждому открывать их, а учителю - научить учащихся этому.

Каждый урок литературы - это урок духовности и человеколюбия. Понимание и восприятие ощущений других людей, их чувств и беспокойство об их благополучии составляет эмоциональную эмпатию.

Как развить эмоциональную сферу ученика и вызвать состояния, которые мы уловили в другом человеке, как сформировать ученика - эмпата? «Медленное чтение» («close reading»), т.е. намеренное снижение скорости чтения (не более 100 слов в минуту, лучше – 60, ещё лучше - 40) улучшает понимание текста, тщательное изучение литературы, вчитывание и вчувствование, а также погружение вглубь текста позволяют это сделать. Естественно, чем старше ученики, тем сложнее становятся произведения русской литературы, предлагаемые Куррикулумом, тем более внимательного рассмотрения они требуют.

Программа по русской литературе в 12 классе построена на произведениях, в которых раскрываются и освещаются важные жизненные темы и человеческие проблемы: совесть, долг, смысл жизни, выбор, любовь, память, ответственность и многие другие. Учёные отмечают, что эмоциональная сфера старшеклассников характеризуется: многообразием переживаемых чувств, особенно нравственных; большей, чем у подростков, устойчивостью эмоций; способностью к сопереживанию, т.е. способностью откликаться на переживания других людей; появлением чувства любви; развитием эстетических чувств, способностью замечать прекрасное в окружающей действительности. Это значит, что учащиеся указанного возраста способны

воспринимать и выполнять задания психологического порядка, раскрывающие внутренний мир человека.

Задача учителя литературы - помочь учащимся не только испытать те или иные эмоции вместе с героями произведений, но и поразмышлять над тем, какие чувства испытывают эти герои, почему именно эти, такие, каким образом они реагируют на различные жизненные ситуации, как бы поступили сами учащиеся, если бы были на месте героев. Выбор пути учителем (метод) обеспечивает успех или ведёт к неуспеху.

Известно, что чтение текста литературного произведения способствует формированию умения извлекать из него важную информацию, т.е. главное, это один из видов мыслительной деятельности человека. Но пониманию текста при чтении способствует и его эмоциональная выраженность (насыщенность).

Когда формируется навык, так называемого, эмоционального чтения? Конечно, когда прочитанное находит отклик в мыслях и чувствах учеников, когда учащиеся вдумываются в произведение и видятьв нём всю глубину взаимосвязей, психологическую и социальную обусловленность поступков героев, чувств и мыслей автора, видять в книге источник духовного наслаждения и открывают для себя мир.

С помощью герменевтического (герменевтика - от греческого hermeneutikos — разъясняющий, истолковывающий) анализа текста мы можем прийти к нужному результату, реализации задуманного. Предлагаем несколько видов заданий, позволяющих, на наш взгляд, воспитать ученика – эмпата.

1. Эмоционально-образный комментарий к отдельным эпизодам художественного произведения. Так, например, на уроке по повести белорусского писателя Василя Быкова «Сотников» предлагается публичное прочтение (заранее подготовленного /подготовившегося ученика) сцены казни героев. Такое чтение позволяет видеть и чувствовать, насколько хорошо класс принимает материал:

«По одному их начали разводить вдоль виселицы. Под крайнюю … - притихшего в своей покорной сосредоточенности Петра. …Потом к скамье подтолкнули Басю. Та проворно взобралась на свое место и, зябко переступая замерзшими, потрескавшимися ногами, с детской непосредственностью принялась разглядывать толпу … - будто высматривала там знакомых...

к ящику подвели Демчиху…, женщина, упираясь ногами, всячески отбивалась от полицаев, не желая лезть под петлю… Шли последние минуты жизни… «Ну вот и всё», - отметил Сотников … его внимание остановилось на

тонковатой фигурке мальчика лет двенадцати в низко надвинутой на лоб старой армейской буденовке…, перехватив его взгляд, Сотников уловил

в нём столько безутешного горя и столько сочувствия к ним, что не удержался и одними глазами улыбнулся мальцу - ничего, браток… Какая-то еще не до конца израсходованная сила внутри подмывала его рвануться, завопить, как эта Демчиха, - дико и страшно. Но он заставил себя сдержаться…».

2. Интеграция.

На помощь учителю литературы приходят и музыка, и живопись – другие жанры искусства. Выборочное чтение эпизодов текста, соединение с сюжетом картин способствуют созданию определённого настроения у обучающихся, помогают им проникнуть в мир чувств и переживаний героев, влияют на развитие их эмоционально-чувственной сферы. Пример: писатель В. Быков, как известно, исследует возможности человеческого духа. Сюжетно – бытовые (повествовательные) картины – яркие жанры живописи – художников А. Широкова - «За Родину!» и Н. Толкунова - «Бессмертие. Брест. 1941» - тоже об этом. «Прочтение» картины, определение внутренней связи с произведением писателя помогают учащимся сформулировать тему, идею, замысел изучаемого литературного произведения – постигнуть главное.

3. Работа со специальными изобразительно-выразительными средствами языка.

В художественной литературе выделяют особые приемы усиления выразительности. Рассуждая о главном характере русского языка, А. Герцен отметил, что «всё выражается на нём — отвлеченные мысли, внутренние лирические чувствования, …, крик негодования,… и потрясающая страсть». Тексты произведений тщательно продуманы писателями, сверкают различными художественными средствами, создающими особую организацию речи и, рисуя образ, вызывают впечатления. Этим просто обязан воспользоваться учитель – словесник.

Например: чтение-нахождение отрывка по фотографии, иллюстрации, картинке. Учитель предлагает учащимся рисунок, выполненный учеником (индивидуальное задание) к нужному фрагменту повести. Задание: Найдите в тексте этот фрагмент, прочитайте вполголоса, прокомментируйте эмоциональное состояние героини (Дёмчихи). Какими средствами выразительности оно передаётся? Отрывок: «Звери! Ублюдки! Куда вы меня везёте? Там дети! Деточки мои родненькие, золотенькие мои!»

4. Творческие работы на заданную тему, в том числе, сочинения – миниатюры.

Такие работы должны содержать описание своих субъективных душевных состояний, самих учащихся. Этому, конечно, нужно учить. Пример: Учащиеся читают фрагмент концовки повести В.Г. Распутина «Живи и помни»: «Настена кинулась было грести во весь дух, но тут же опустила весла. Куда? Зачем? Она и без того отплыла достаточно, дальше грести ни к чему. Устала она. Знал бы кто, как она устала и как хочется отдохнуть! Не бояться, не стыдиться, не ждать со страхом завтрашнего дня, на веки вечные сделаться вольной, не помня ни себя, ни других, не помня ни капли из того, что пришлось испытать. Вот оно, наконец, желанное, заработанное мучениями счастье, - почему она не верила в него раньше? Чего она искала, чего добивалась? Напрасно, всё напрасно. Стыдно... всякий ли понимает, как стыдно жить, когда другой на твоем месте сумел бы прожить лучше? Как можно смотреть после этого людям в глаза?.. Но и стыд исчезнет, и стыд забудется, освободит её... Она встала в рост и посмотрела в сторону Андреевского. Но оно, Андреевское, задалено было темью... Лодки приближались. Сейчас, сейчас уже будет поздно. Она шагнула в корму и заглянула в воду…». Учащимся предлагается «вжиться» в состояние Настёны и пересказать прочитанное, а затем письменно выполнить задание: «Сочувствуете ли вы героине? Почему?» или: «Какие чувства вы испытываете, прочитав концовку произведения? Обоснуйте».

У учащихся старших классов, как правило, развита эмоционально-образная речь, их рассуждения самостоятельны и оригинальны.

5. Эмоциональная драматургия (театр одного актёра).

Приём используется для повышения эмоционального уровня при восприятии художественного текста - составление рассказа от лица героя прочитанного произведения. Это не просто изменение лица («Он» на «Я»), это попытка «примерить» его на себя. Например, от лица Рыбака (В.В. Быков, «Сотников»; Фриды (М.А. Булгаков, «Мастер и Маргарита»); Васкова (Б.Л. Васильев, «А зори здесь тихие…»).

6. Пережить прочитанное позволяет обращение к волнительным ситуациям из кинофильмов по текстам изучаемых произведений - интерпретацию литературного текста. Такая работа должна возвращать учащихся к книге, способствовать её перечитыванию. Учитель организует виды деятельности на сравнение, сопоставление, противопоставление текста и фильма. Почти по всем произведениям программы 12 класса имеются замечательные фильмы: это и

«Тихий Дон» (2006) режиссера С. Бондарчука, Ф. Бондарчука; и « Мастер и Маргарита» (2005) режиссёра В. Бортко; и «Восхождение» (1976) режиссёра Л. Шепитько; и «А зори здесь тихие…» (1979) режиссёра С. Ростоцкого, и мн. др.

Уроки русского языка и литературы - это особые уроки. Они просто немыслимы без создания обострённой эмоциональной атмосферы, которая и позволит «разбудить» учащихся, сформировать эмпата. Для этого нужно, чтобы на уроке учащиеся думали над прочитанным, сопереживали героям, оценивали их поступки, осмысливали их проблемы, соотносили их жизнь со своей жизнью, старались поступать в соответствии с воспринятыми нравственными нормами, духовными ценностями.

Библиография

1. Куррикулум для X – XII классов. Русский язык и литература. Ministerul Educației al RM, Știința, 2010.
2. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. Под ред. П.И. Пидкасистого. Москва: Педагогическое общество России, 1998. 640 с.
3. Психологический словарь - URL: https: //www.psychologist.ru/dictionary _of_terms/
4. Смирнова С.С., Туленова К.Ж. Герменевтика как метод анализа литературы. Евразийский Научный Журнал, № 6, 2017 (июнь, 2017). – URL.:http://journalpro.ru/articles/germenevtika-kak-metod-analiza-literatury/
5. dic.academic.ru - Словари и энциклопедии на Академике. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам).
6. Videouroki. Виды чтения на уроках литературы – URL: https://videouroki.net/razrabotki/vidy-chteniya-na-urokakh-literatury.html.

ШКОЛЬНАЯ ОЛИМПИАДА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ: ПРИНЦИПЫ, ФОРМА И СОДЕРЖАНИЕ

Герлован Ольга, доктор филологии, конференциар
Кафедра иностранных языков и литератур, ТГУ
Шаршов Татьяна, доктор филологии, конференциар
Государственный университет Молдовы

В современной системе доуниверситетского образования предметная олимпиада занимает особое место: впервые введенная в 1930х годах она стала неотъемлемой частью подготовки учащихся по тем или иным школьным предметам и в настоящее время. Педагогическая наука рассматривает олимпиаду, прежде всего, как форму внеурочной работы с учащимися по учебным предметам [6, 52; 4], как форму профессиональной ориентации [Балакирева]. Вместе с тем ряд ученых определяют олимпиаду как «*фактор* непрерывного совершенствования и развития личности учащегося в процессе его обучения и воспитания» [6, 3], как «*инструмент* работы с одаренными детьми» [3], подчеркивая таким образом ее методологическую роль в развитии, самообразовании и самовоспитании учащихся. Именно поэтому А.В. Григорьев, совершенно справедливо, на наш взгляд, говорит об олимпиаде как о «новом образовательном пространстве», которое создается «не только с целью популяризации знаний по русскому языку, но и формирования мотивации, ответственности учащихся и учителей за уровень знаний, создания духа соревновательности, здорового соперничества, удовлетворения запросов учащихся» [3, 91]. И в качестве дополнения: это «новое образовательное пространство», которое способствует развитию конкуретноспособного человека.

Обращение к названной проблеме обусловлено стремлением обозначить вопросы, возникшие в ходе нашего участия в проведении республиканских олимпиад по русскому языку и литературе: каковы принципы и цели олимпиады по русскому языку и литературе; чем отличается олимпиада как форма оценивания результатов обучения от других форм; какими должны быть структура и содержание олимпиадных заданий. Мы не ставим своей задачей исчерпывающе ответить на все поставленные вопросы, но попытаемся актуализировать некоторые моменты и представить свое видение обозначенных проблем.

Прежде всего, представляется необходимым коренным образом изменить существующий сегодня подход к республиканской олимпиаде по русскому

языку и литературе со стороны педагогов и учащихся: «Главное не победа, а участие». Этот лозунг устарел. Сегодня он служит оправданием как можно большего участия в олимпиаде совершенно неподготовленных учеников. Объяснить такое «рвение» можно разве что желанием учителей пополнить зачетные кредиты для дидактической степени либо требованием администрации. Большое количество участников неплохо для школьного и, может быть, районного/муниципального этапов олимпиады, однако неприемлемо для республиканской олимпиады. У нас массовость затмила необходимую *систематическую* работу с теми, кому это действительно нужно и важно. Об этом свидетельствуют результаты республиканской олимпиады по русскому языку и литературе последних лет: жюри олимпиады не присуждает первые и вторые места, что дискредитирует самую суть олимпиады как соревнования лучших из лучших. Другими словами, важно отношение как учителя, так и учащегося к данной форме образовательной деятельности. При этом важно понимать, что, если на внутришкольном этапе проведения олимпиады задача учителя состоит в выявлении учащегося с особенным отношением и задатками к предмету, то следующие этапы связаны с планомерной работой с учащимися, прошедшими данный этап.

Представляется, что олимпиада – это то «образовательное пространство», которое отрицает конформистскую функцию по отношению к социальным институтам, членам этого института, оно всегда несет вызов для всех участников этого пространства. При этом каждый участник последнего удовлетворяет свою потребность в интеллектуальном развитии, самообразовании, самоактуализации и реализации творческих устремлений. Так, учащийся как главный субъект олимпиады, демонстрируя свои достижения, одновременно проверяет что и как ему следует развивать дальше; учитель в качестве «тренера» анализирует будущее направление и методы работы с учащимися; составители олимпиадных заданий и жюри рассматривают пути совершенствования подготовки учителей, форм и методов обучения и т.д.

На наш взгляд, олимпиада по русскому языку и литературе как «образовательное пространство», дополняющее школьный учебный процесс, должна базироваться на следующих принципах:

- вписанность в подготовку учащегося как активного, творческого члена общества, которого готовит школа;

- научность в подходе к содержанию и подготовке учащегося к олимпиаде по русскому языку и литературе;
- ориентированность на развитие у учащегося навыков самообразования на основе внутренней мотивации и осознанной деятельности;
- учет креативных, творческих потребностей учащегося.

Еще раз повторим, олимпиада как образовательная среда необходимо включает в себя взаимодействие учителя и обучающегося, способствующее тому, чтобы последний максимально раскрыл свой интеллектуальный и творческий потенциал и расширил их проявление. Успех данного взаимодействия возможен при следующих условиях:

- создании специальной программы подготовки по русскому языку и литературе, сочетающей широту и глубину содержания, творческую направленность, учитывающей индивидуально-личностное развитие;
- использовании традиционных и инновационных методических приемов, позволяющих осуществлять дифференцированный подход к каждому учащемуся;
- наличии педагогического мастерства учителя, создающего атмосферу увлеченности, творчества и устремленности к результату.

Из всех перечисленных условий отправным является разработка учителем учебно-образовательной программы, которая обеспечила бы систематическую планомерную научную подготовку учащегося к олимпиаде. Содержательный материал такой программы предполагает направленность на формирование и развитие знаний, умений и навыков учащегося, которые он должен продемонстрировать в ходе участия в олимпиаде по русскому языку и литературе:

- навыки анализа идейно-тематического, композиционного и образно-смыслового уровней художественного текста;
- знание историко-литературного и теоретико-литературного характера и его применение в анализе художественного текста;
- умение определять художественную роль и эстетическую значимость изобразительно-выразительных средств (тропов и стилистических фигур);
- знание семантической системы современного русского литературного языка, исторического развития лексического значения слова;
- знание системы русского языка и навыки анализа языковых единиц разных уровней на функциональном уровне;
- коммуникативные умения и навыки;

- творческие способности.

При подготовке учащихся необходимо вести работу по комплексному анализу художественного текста или фрагмента и написанию сочинения.

Комплексный анализ текста предполагает многоступенчатую систему заданий, направленных, с одной стороны, на выявление идейно-тематического, композиционного и образно-смыслового содержания фрагмента или произведения, с другой, на выражение собственного отношения к идее, к позиции автора или персонажа. В предлагаемую систему заданий необходимо включать и широкий литературно-художественный контекст, обусловливающий не только корректное постижение произведения, но и расширяющий кругозора учащихся.

Содержание заданий может быть любым и зависит от возможностей предлагаемого текста. Обязательной для подготовки к олимпиаде учащихся должна быть установка не на воспроизведение заученных сведений, а на эвристический подход к решению практических задач, применение знаний к анализу фактов языка, анализу идейно-тематического и художественного содержания текстов. Для этого можно использовать задания, предполагающие применение знаний в области языка и литературы на функциональном уровне, позволяющие определить художественное своеобразие текста, и задания, требующие глубокого проникновения в идейно-тематическое содержание произведения или фрагмента.

Первый тип заданий предполагает воспроизведение знаний определенного раздела языка и литературы, демонстрацию навыков лингвистического и литературоведческого анализа в рамках лицейского курса русского языка и литературы, понимание особенностей функционирования слова (лингвистической единицы) в тексте. Подобные задания помогают развивать языковое «чутье», глубину восприятия слова, владение навыками квалифицированного читателя, чувствующего и понимающего суть текста, умеющего выделить художественные особенности текста. Это задания направлены на понимание текста в целом и на понимание отдельных фактов языковой системы. Например:

- *Определите функционально-смысловой тип речи, представленный в фрагменте, и приведите не менее двух аргументов.*
- *Определите значение устойчивых выражений (фразеологизмов) в тексте.*

- *Назовите использованные в тексте устойчивые выражения и определите их стилистическую функцию.*
- *Замените устаревшие слова современными вариантами.*
- *Назовите использованные в тексте синтаксические средства выразительности и проиллюстрируйте их примерами.*
- *Определите, к какому функциональному стилю принадлежат выделенные в тексте слова, и охарактеризуйте их роль в тексте.*
- *Прокомментируйте особенность употребления категории числа выделенных существительных.*
- *Прокомментируйте строку…*
- *Определите значение слова … в следующих предложениях…*
- *Подберите по одному синониму к выделенным словам.*

И другие.

Задания второго типа предполагают комментирование а) отдельных компонентов текста или текстов; б) идейно-тематического содержания произведения, фрагмента или произведений. Выполнение таких заданий будет способствовать развитию навыков аналитического чтения, направленного на правильное понимание текста, умений создавать собственные тексты с соблюдением всех норм письменной речи. Например:

- *Объясните, какую художественную функцию выполняет пейзаж.*
- *Опираясь на текст, определите отношение автора к герою.*
- *Продемонстрируйте, при помощи каких художественных средств автор создает образ.*
- *Поясните, каким настроением проникнут текст, и приведите аргументы.*
- *Определите, в чем заключается особенность употребления выделенных слов.*
- *Опишите эмоциональное состояние героя и поясните, какими художественными, языковыми средствами воспользовался автор.*
- *Прокомментируйте особенности употребления в тексте глаголов (прилагательных и др.) и назовите использованный автором художественный прием.*
- *Поясните смысловую функцию многоточия.*
- *Прокомментируйте выделенное выражение (фразу).*

- *Объясните, какую функцию выполняет заглавие (эпиграф, предисловие и др.) произведения.*
- *Сопоставьте названия стихотворений и поясните, что их объединяет (3 характерные черты).*
- *Охарактеризуйте синтаксические особенности стихотворений М. Ю. Лермонтова и А. С. Пушкина и поясните, как они связаны с их содержанием. Ответ аргументируйте.*
- *Объясните, почему лирические герои стихотворений М. Ю. Лермонтова и А. С. Пушкина используют местоимение «мы». В чем особенности использования данного местоимения каждым из поэтов?*
- *Поясните, о чем идет речь в первой строфе стихотворения, и определите ее роль в тексте.*
- *Используя два аргумента, согласитесь или опровергните следующее утверждение: данный фрагмент содержит лирическое отступление.*

И другие.

Программа подготовки к олимпиаде должна учитывать и развитие у учащихся представлений о литературно-художественном процессе в целом, широкого круга знаний по русской литературе и русскому языку. Этому может способствовать выполнение следующих заданий:

- *Приведите примеры произведений русских поэтов (не менее двух), в которых используется символ звезды, и процитируйте одно из них.*
- *Назовите не менее трех произведений русской литературы, в которых поднимаются проблемы нравственного поведения.*
- *Поясните, с какими известными высказываниями соотносятся следующие выражения, и назовите использованный стилистический прием.*
- *Прокомментируйте выделенный в тексте фрагмент, приведя примеры из произведений писателя.*
- *Докажите, что произведение относится к такому-то литературному направлению.*
- *Выскажите свое мнение по поводу утверждения, что появление в современном русском языке таких слов, как "прихватизация" (приватизация), "челночники" (люди, перевозящие товар из одной страны в другую) и др., являются свидетельством меткости русского языка.*

И другие.

Для достижения положительного результата на олимпиаде учащиеся должны работать над ясностью, выразительностью, точностью, логичностью и последовательностью изложения своих суждений, аргументов.

Особое внимание при подготовке к олимпиаде по русскому языку и литературе необходимо уделить обучению написания различных сочинений в жанровом отношении (литературный портрет, этюд, эссе, рецензия, очерк, дневник, интервью, воспоминание и др.) и в функционально-смысловом отношении (сочинение-повествование, сочинение-описание, сочинение-рассуждение). К сожалению, сегодня для большинства школьников эта задача просто непосильна в силу объективных и субъективных причин. С одной стороны, это следствие слабой начитанности учащихся, а с другой, результат стремления учителей облегчить жизнь учащихся путем использования заготовок. Все это приводит к заштампованности речи, клишированности сознания и т.д. А между тем, именно в сочинении учащиеся демонстрируют свое умение создавать текст, высказывание. Они должны уметь строить рассуждение, привлекая для аргументации произведения русской литературы, избирая свой путь использования литературного материала: от элементов смыслового анализа (например, тематика, проблематика, сюжет, характеры и т.п.) до комплексного анализа произведения в единстве формы и содержания и его интерпретации в аспекте выбранной темы. При этом учащиеся должны доказывать свою позицию, подкрепляя аргументы примерами из литературного материала: находить в тексте анализируемого художественного произведения информативно-значимые фрагменты, ссылаться или цитировать их в связи с развиваемой идеей. В сочинении учащиеся должны уметь выражать свое отношение к авторской позиции, к прочитанному произведению; соотносить содержание художественного произведения со своей жизненной позицией.

Сочинение должно обладать смысловой ценностью, речевой связностью, композиционной стройностью, точностью выражения мысли, разнообразием грамматического строя речи.

Думается, что любая запланированная работа по теме программы должна заканчиваться заданием, предполагающим создание своего конкретного продукта - сочинения, пусть небольшого, но определенного по жанру и типу, которое предполагает отработку вышеперечисленных навыков.

Совершенно очевидно, что мы не можем и более того не имеем права отказываться от олимпиады по русскому языку и литературе как

дополнительного образовательного пространства, поскольку именно оно способствует формированию мотивации к обучению, повышению познавательной активности, изменению стиля мышления, развитию творческих способностей. Наша задача сегодня сделать олимпиаду по русскому языку и литературе по-настоящему востребованной со стороны учащихся.

Литература

1. Балакирева Э. В. Профессиологические основы педагогического образования. Автореферат на соискание уч. степени канд.пед.наук. С.Пб., 2008. URL: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-professiologicheskiye-osnovu-pedagogicheskogo-obrazovaniya
2. Гревцева Г. Я. Педагогическая олимпиада как средство подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности. Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2015. т. 13. с. 4666–4670. URL: http://e-koncept.ru/2015/85934.htm.
3. Григорьев А.В. Олимпиада по русскому языку как инструмент работы с одаренными детьми. Сб. научных материалов: Русским языком мы с будущим слиты. Сост. О.Ю. Иванова. М.: РосНОУ, 2014. с. 89-99.
4. Корсунова О. Ю. Педагогические условия организации интеллектуально творческих ученических олимпиад. Автореферат на соискание уч. степени канд. пед. наук. Москва, 2003. - URL: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-pedagogiceskie -uslovia-organizatsii-intellektualino-tvorceskih
5. Огурэ Л. Б. Многопредметная образовательная олимпиада как дидактическая форма организации и активизации интеллектуальной деятельности школьников. Автореферат на соискание уч. степени канд. пед. наук. М., 2004 - URL: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-mnogopredmetnaya-obrazovatelnaya-olimpiada-kak-didakticheskaya-forma
6. Подготовка учащихся к олимпиаде по русскому языку и литературе (из опыта работы учителей русского языка и литературы). Казань: ИРОРТ, 2017.
7. Попов А.И. Реализация инновационной политики с использованием возможностей олимпиадного движения. Вестник ТГТУ, 2005. т. 11. № 4. Transactions TSTU. - URL:http://cyberleninka.ru/article/n/realizacia-innovacionnoi-politiki-s-ispolzovaniem-vozmojnostei-olimpiadnogo-dvijeniya

РАЗВИТИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ НА ОСНОВЕ ДИКТАНТОВ

Горшкова Марина, преподаватель русского языка и литературы
Образцового Центра Медицины и Фармации, г. Кишинев

Поиск наиболее оптимальных средств, способных повысить языковую компетенцию иностранных студентов, является одной из самых актуальных проблем в совершенствовании методики обучения русскому языку как иностранному. Наблюдения свидетельствуют, что роль диктантов при обучении русскому языку значительна. Диктант требует усиленного внимания, которое определяет скорость и точность образования навыков. Это и дает основание рекомендовать диктант как один из основных видов работы при обучении письму. Эффективность диктанта как упражнения, позволяющего обучать и контролировать одновременно, не требует дополнительных доказательств. Преподавателю диктант помогает понять, как был усвоен студентами тот или иной материал, определить «белые пятна», требующие внимания и доработки; студенту диктант помогает обратить внимание на степень своего владения материалом, пройти этап закрепления более осмысленно, проявить креативность (так как некоторые виды диктанта требуют принятия определенных лингвистических - иногда нестандартных - решений), помогает использовать не только активный, но и пассивный словарный запас, способствует более углубленному изучению грамматического, стилистического и лингвострановедческого материала, поддерживает уверенность студента в себе и помогает развитию социальной компетенции на русском языке.

Диктант давно и широко используется в практике преподавания РКИ. Однако диктант для иностранных студентов должен иметь свою специфику, так как его цель состоит не только в контроле и оценке грамотности учеников. На любом уровне обучения для иностранного студента важнейшими умениями и навыками остаются грамотность оформления речи и продуцирование собственных высказываний. В этом плане диктанты представляют собой традиционные комплексы упражнений с опорой на связный текст. Написание диктантов обусловливается не только владением техникой письма, навыками аудирования, но умением найти и определить механизмы связи, действующие в высказывании. В методической литературе разработаны и описаны самые разные виды диктантов: обычный полный, предупредительный, выборочный, свободный, творческий, контрольно-обучающий, проверочный и т.д.

На занятиях РКИ используются традиционные виды диктантов: зрительный диктант, слуховой диктант, зрительно-слуховой диктант, самодиктант [1,140]. Эти виды диктантов хорошо знакомы студентам. Для повышения коммуникативной и языковой компетенции студентов, изучающих русский язык как иностранный, могут быть использованы нетрадиционные диктанты, которые также помогают развить навыки орфографии. Благодаря этому в короткие сроки повторяется и систематизируется изученный материал, а в некоторых случаях – восполняются пробелы в знаниях, повышается мыслительная активность студентов. Такой вид работы ориентирует на самостоятельность выполнения заданий, привносит в учебный процесс творческое начало, обеспечивающее стойкий интерес к занятиям. Для преподавателя нетрадиционные диктанты хороши тем, что, они выполняют одновременно контролирующую и обучающую функции. Как показывает опыт, на занятиях по РКИ в качестве обучающих наиболее эффективны зрительный диктант, словарный, восстановительный диктант, творческий диктант, диктант на конструирование предложений. Первым на занятиях по РКИ для иностранных студентов используется так называемый зрительный диктант. Активно применяется на стадии начального обучения русскому языку. Типичное задание для такого диктанта: «Напишите названия предметов, представленных на картинках». Быстрому запоминанию названия способствует использование наглядного образа предмета. В методике РКИ давно подтверждено, что зрительно воспринятые факты легче становятся личным опытом студента, а пропускная способность зрительного канала восприятия выше, чем слухового [2, 26]. Во время зрительного диктанта студент должен вспомнить одновременно и звуковую и графическую оболочку слова, а визуальный образ призван закрепить эту связь. Плюсы зрительного диктанта заключаются еще и в том, он может проходить как под контролем преподавателя, так и выполняться студентом самостоятельно: достаточно предъявить ему соответствующий набор картинок или фотографий. Профессор И.Т. Федоренко предлагает использование зрительных диктантов, направленных на развитие оперативной памяти. Методика проведения зрительных диктантов сводится к тому, что на доске выписывается 6 предложений одного из наборов и закрывается листом бумаги. После того, как одно из предложений открыто, студенты в течение определённого времени (для каждого предложения оно указано) читают предложение и стараются запомнить его. Затем оно стирается, а студенты записывают его в тетради.

После этого следует запоминание и запись следующего предложения и т.д. На 6 предложений одного набора обычно на занятии русского языка уходит 5-8 минут времени. Этот же набор повторяют 3-4 дня подряд. Выборочный диктант – это письменная работа, в процессе которой студенты из продиктованного текста выбирают и записывают слова, словосочетания или – реже – предложения на закрепляемое правило. На всех уровнях овладения языком доступным и простым среди нетрадиционных диктантов остается восстановительный диктант. Этот вид работы полезно использовать для повторения и проверки любой пройденной темы. Формулировки заданий восстановительного диктанта могут быть самыми разными: от «вставьте в предложения подходящие по смыслу слова» до «восстановите текст по выписанным на доске словам». При создании текстов для восстановительных диктантов желательно, чтобы они носили лингвострановедческий характер. Например, после изучения темы «Имя прилагательное» студентам можно предложить восстановительный диктант «Главные улицы Кишинева» с заданием - вставить на месте пропусков прилагательные. На момент написания такого диктанта студенты уже неплохо знают город и могут продемонстрировать не только свои знания прилагательных, но и знакомство с городом, где они учатся.

При формировании навыков аудирования может быть использован восстановительный диктант. В этом случае задание может быть следующее: «Прослушайте предложения. Закончите эти предложения письменно». На первоначальных этапах обучения студенты дописывают одно или два слова, в дальнейшем задание усложняется. Диктанты на конструирование помогают формировать навыки продуцирования собственного высказывания. При их выполнении студенты учатся находить нужные языковые средства для передачи определенного смысла. На первых стадиях обучения РКИ задание может быть сформулировано следующим образом: «*Соедините части высказывания, выбрав подходящий по смыслу вариант*». Типичная модель – диктант на конструирование сложных предложений с придаточными причины и следствия с заданием «соедините предложения подходящим по смыслу союзом: поэтому или потому что». Выполняя такой диктант, студенты анализируют смысловое соотношение двух предикативных частей и учатся различать значения причины и следствия. Постепенно от простого поиска соответствий студенты переходят к заданию «закончите предложения» где необходимо самому установить и выстроить логические и грамматические

связи в высказывании. Например, при изучении темы «Винительный падеж в значении времени», можно использовать диктант на конструирование, в котором задание формулируется следующим образом: «*Закончите предложения, используйте предлог через и слова час, день, неделя, месяц, полгода, год, а также предлог в и слова понедельник, вторник, среда* т.д.»: 1. *Она вернётся домой ... 2. Мы купим билеты ... 3. Я буду учиться на первом курсе ... 4. Студенты будут сдавать экзамен ... 5. Сергей обещал позвонить мне ... 6. Моя бабушка будет дома …*

Эффективны на занятиях по развитию речи творческие диктанты. Очень часто используются диктанты, в которых пропущены значимые конструктивные единицы предложения. Студент должен сам заполнить пробел подходящими по смыслу и грамматике словами или целыми фразами. На элементарном уровне обучения творческие диктанты вводятся с формулировкой: «напишите слова на месте пропусков». Обычно такой диктант предлагается иностранным студентам уже на третьей неделе обучения. Пусть даже студент дописывает всего одно или два слова, ему важно видеть, что он уже может самостоятельно составлять высказывания на русском языке.

Для успешного написания диктанта студент должен обладать следующими навыками: 1. понимать значения слов, которые входят в текст диктанта и являются частью коммуникативного процесса; 2. Переводить услышанное в письменную речь, что требует не только знания алфавита, но и знании грамматического строя языка.

При отборе материала для диктанта преподавателю необходимо обратить внимание на соотношение в тексте диктанта коммуникативной и грамматической информации и определиться, что является целью проверки – навыки в области письма или знания грамматики; текст диктанта должен являться коммуникативным целым, то есть быть связным и понятным.

Литература

1. Дергачева Г. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. Русский язык. Москва, 1986. с. 140.
2. Леонтьев А., Королева Т. Методика. Русский язык. Москва, 1982. с. 26.
3. Мустафина Л., Габдрахманова П., Богатова Е. Использование нетрадиционных диктантов на занятиях по русскому языку как иностранному. В: Научный альманах, 2017. №2-2 (28).

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ

Гуня Рина, преподаватель русского языка и литературы
Муниципальное образовательное учреждение
«Тираспольская средняя школа № 4»

1. **Исследовательская деятельность школьников**

Исследовательская деятельность школьников - это самостоятельная творческая завершенная работа, выполняемая под руководством учителя или самостоятельно, результатом которой является новый научный продукт. Создавая исследовательский проект, учащиеся приобретают личностный опыт и осваивают различные виды деятельности, необходимые в будущем. Каждый день в жизни человек сталкивается с множеством проблем, поэтому нужно уметь выбирать оптимальный ход своих действий, принимать ответственные решения. Здесь помогает продумывание проблемы, планирование действий (последовательность решаемых задач), рефлексия и анализ результатов.

Следовательно, главный результат проектной деятельности — накопление детьми навыков, поведенческих, коммуникативных, организационных. Ребята учатся проектировать результат, планировать свою работу и деятельность группы, рассчитывать необходимые ресурсы, принимать решения и нести за них ответственность, взаимодействовать с другими людьми, отстаивать свою точку зрения, защищать результаты своего труда публично.

2. **Проектно-исследовательская деятельность и технология личностно-ориентированного обучения**

В МОУ «ТСШ № 4» мы рассматриваем проектную деятельность учащихся как применение проектно-исследовательской и технологии личностно-ориентированного обучения.

Технология – это системный метод, способ решения злободневных педагогических задач. Педагоги образовательных учреждений на примере применения проектно-исследовательской и технологии личностно-ориентированного обучения могут убедительно показать своим учащимся и их родителям, что эти технологии позволяют реально применить принцип современной педагогики: получение знания не самоцель, а средство развития личности.

Разработчиком системы личностно-ориентированного обучения явилась Ирина Сергеевна Якиманская — доктор психологических наук, профессор, действительный член Международной педагогической академии, руководитель

отдела «Проектирование личностно-ориентированного образования в средней школе». Её технология строится на принципе субъектности, то есть «признание учащегося главной действующей фигурой всего образовательного процесса». [1].

Проектно-исследовательская технология изучалась и внедрялась в практику доктором педагогических наук, профессором Евгенией Семёновной Полат. По её мнению, этот метод «позволяет научить учащихся самостоятельному, критическому мышлению; размышлять, опираясь на знания фактов, закономерностей науки, делать выводы; принимать самостоятельные аргументированные решения; учиться работать в команде» [2, 7].

Личностно-ориентированная и проектно-исследовательская технологии также являются эффективным способом решения задач внеурочной деятельности детей и подростков.

В МОУ «ТСШ № 4» учащиеся, занимаясь проектной деятельностью под руководством педагога, учатся:

- определять актуальность работы,
- ставить цели,
- выдвигать задачи,
- определять объекты и предметы исследования,
- выбирать методы исследования,
- определять практическую значимость работы,
- делать выводы,
- составлять библиографию.

При работе над проектом исследования проводят контент-анализ, развивают дедукцию, индукцию, аналитические навыки, учатся проводить интервьюирование, сравнение. Но главное – находить решения неординарных задач, с которыми придётся встречаться в жизни. В этом развивающее значение проектно-исследовательской деятельности учащихся.

В нашей школе проектная деятельность представлена разными направлениями: это культура, астрономия, психология, физическая культура, биология, медицина, история, ОБЖ, обществознание и др. Наши учащиеся каждые два года принимают активное участие в городских и республиканских турах ИОУ учащихся.

С 2017-2018 года нами был запущен проект «Наши таланты». Приоритетными направлениями Проекта стали:

- создание условий для развития одаренных, творческих детей в разных видах деятельности (науке, культуре, спорте и т.д.)

- внедрение инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс;

- развитие ресурсного обеспечения (материально-технического, учебно-методического, кадрового) и др.

Сроки реализации проекта – 5 лет (2017- 2022 годы).

В рамках реализации данной программы мы предусмотрели организацию работы с молодыми специалистами, в частности, были проведены занятия с привлечением преподавателей и психологической службы Тираспольского Государственного университета имени Т.Г. Шевченко. Они посвящались изучению и способам применения различных технологий. Особое внимание уделяли личностно-ориентированной технологии и организации проектно-исследовательской работы с учащимися. Результатом стало участие молодых педагогов со своими воспитанниками в городском туре ИОУ в 2017-2018 учебном году. Были предложены работы по украинской литературе, истории зарубежных стран, социологии, культуре.

Мы считаем, что основной результат проектно-исследовательской деятельности учащихся состоит в привлечении их к научному поиску, развитии умения находить проблему и пути её разрешения, полемизировать и отстаивать свою точку зрения, в формировании основ научного взгляда на мир, навыков работы со справочной литературой, первоисточниками, сбора необходимой информации в музеях, архивах, поездках и экскурсиях, к проведению опроса, интервьюирования и т.д., в умении оформлять результаты научных поисков.

Уже в процессе исследовательской деятельности стало очевидным, что такая работа качественно меняет учебную мотивацию. Оказалось, что учащиеся, включившиеся в самостоятельный научный поиск, уже не нуждаются в каких-либо дополнительных стимулах к обучению. Лучшим стимулом становится ощущение своей значимости, понимание смысла труда, познания и открытий. Организуя учебно-исследовательскую и проектную деятельность учащихся, мы вовлекаем в неё детей, обладающих лидерскими способностями, которые станут вдохновителями и координаторами интеллектуальной деятельности для тех учащихся, которые не проявляют каких-либо ярких способностей. Занимаясь этой интересной и необычной, нетрадиционной для учебного процесса деятельностью, ребята получают

возможность почувствовать радость коллективного творчества и ощутить собственную ценность и значимость.

3. Дифференцированный подход в обучении

Цитата Д. Рёскина «К каждому ребёнку следует применять его собственное мерило, побуждать каждого к его собственной обязанности и награждать его собственной заслуженной похвалой» [7], на наш взгляд, отражает сущность дифференцированного подхода в обучении.

Дифференцированный, по-другому, личностный подход заключается в организации работы с группой учащихся, составленной с учётом наличия у них способностей к творчеству, живописи, прикладному искусству, а также просто ребят, которых заинтересовала тема нашей исследовательской деятельности. Большое значение данному вопросу уделяет Сериков В.В. - российский учёный, педагог, член-корреспондент РАО, профессор, доктор педагогических наук, Заслуженный деятель науки РФ, лауреат Премии Правительства России в области образования. В своей работе «Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем» Сериков В.В. отмечает, что «особое внимание нужно уделять таким технологиям, где учитель выступает не источником учебной информации, а является организатором и координатором творческого учебного процесса, направляет деятельность учеников в нужное русло, при этом учитывая индивидуальные способности каждого ученика». [6]

Поэтому, на наш взгляд, организация исследовательской и проектной деятельности, как ни одна другая сфера деятельности педагога и учащихся, является сугубо дифференцированной и основанной на личностно-ориентированном подходе.

4. Практическое использование различных подходов в организации проектной и исследовательской деятельности с учащимися во внеклассной работе при создании научных проектов по культуре и искусству

Для работы над проектом нами обычно создаются дифференцированные группы, которые формируем по возрасту, области интересов, уровню умственного развития, учитывая личностно-психологические особенности (тип мышления, характера, темперамент и др.)

Из многообразия типов проектов (исследовательский, творческий, игровой, информационный, предметно-ориентировочный, межпредметный и др.) нами был выбран исследовательский, для которого необходима хорошо продуманная структура, обозначенные цели, актуальность предмета исследования.

Во внеурочной деятельности мы уделяем большое внимание развитию творческих способностей учащихся, поэтому неоднократно со школьниками 5-11 классов посещали выставки художников в Картинной галерее г. Бендеры, Тираспольском краеведческом музее, презентации работ художников в городской библиотеке и в художественной школе имени А.Ф. Фойницкого. Участвовали в данных мероприятиях исключительно ребята, заинтересованные в данном виде внеклассной деятельности, поэтому и здесь нами учитывается дифференцированный подход. Подобная работа проводится ежегодно с целью показать учащимся, насколько красив и богат наш край талантливыми людьми: художниками, фотографами, поэтами, мастерами прикладного творчества, и др.

Нами было представлено на городском и республиканском турах ИОУ учащихся две исследовательские работы по культуре:

1. «Экспрессивный символизм в творчестве Юрия Салко».
2. «Скифские мотивы в батике приднестровской художницы Шума Т.А».

Предварительно проводились опросы созданной специально для этого группой учащихся-«социологов», как мы их назвали, с целью выявить актуальность изучаемой нами проблемы: насколько разные возрастные группы людей города Тирасполя (взрослые люди (прохожие), студенты, учащиеся) осведомлены в вопросах истории и культуры нашего края, знают ли они художников, людей, занимающихся декоративно-прикладным творчеством.

Убедившись в важности и актуальности проблем, сформулированных в работах, мы начали кропотливую подготовку по сбору материала.

Для реализации проекта коллектив ребят был разбит на группы, при формировании которых был использован дифференцированный подход, учитывающий интересы ребят и их возможности. В результате получились следующие группы для конкретного вида деятельности: - для работы в библиотеке по поиску необходимых теоретических материалов; - работы по поиску материалов в интернете; - интервьюирования художников, которым посвящена исследовательская работа, и специалистов в этой области; - поиска и изготовления наглядности; - проведения социологического опроса и его анализа; - составления презентации; - выступления с данными работами перед различными аудиториями слушателей (в школе, университете, на художественных курсах).

Итоги такой работы: проект «Экспрессивный символизм в творчестве Юрия Салко» был представлен в 2014 году на республиканском туре ИОУ и занял 2 место. Проект «Скифские мотивы в батике приднестровской

художницы Шума Т.А.» был представлен в 2016 году на республиканском туре ИОУ и занял 3 место.

5. Заключение

Педагогическая наука XXI века должна приспосабливаться к коренным изменениям во всех сферах общественной жизни. Роль преподавателя – научить учащихся творчески мыслить, проявлять инициативу, выработать навыки, помогающие быстро реагировать на изменения, происходящие в обществе. Всё это заставляет нас пересматривать методы и приёмы обучения. Современный человек должен уметь наблюдать, анализировать, вносить предложения, отвечать за принятые решения. Поэтому актуальным в педагогическом процессе сегодня становится использование методов и приемов, формирующих у школьников навыки самостоятельного добывания новых знаний, сбора необходимой информации, умения выдвигать гипотезы, делать выводы и строить умозаключения. Поэтому считаем, что работа над проектами - эффективный метод учебной и внеурочной деятельности. Она помогает повысить уровень учебно-воспитательного процесса, развивает познавательную активность, навыки индивидуальной и групповой работы, способствует проявлению таких качеств, как инициативность и креативность.

Библиография

1. Личностно-ориентированное обучение. https://www.ronl.ru/stati/pedagogi-ka/ 167708/
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Под ред. Е.С. Полат. Москва, 2000.
3. Пахомова Н.Ю. Учебные проекты: его возможности. Учитель, 2000. № 4. с. 52-55.
4. Плетенева О.В., Макарова А.Б., Целикова В.В. Проектно-дифференцированное обучение: содержательные и организационно-управленческие аспекты. Современные проблемы науки и образования. 2017. № 2.
5. Проектно-исследовательская технология: Теория и практика: Учебно-методическое пособие Ч. 2. Воронеж: ВОИПКРО, 2005. 149 с.
6. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. http://pedlib.ru/Books/1/0157/ 1_0157-1.shtml
7. Цитаты. https://tsitaty.com/цитата/181567

ТЕХНОЛОГИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Иванова Екатерина, учитель русского языка и литературы
высшей дидакт. категории
ТЛ «Н.Милеску Спэтару», мун. Кишинэу

В практике современного образования проблема развития познавательной активности рассматривается параллельно с проблемой личностного роста, успешности учащихся в обучении, успеваемости, продуктивности, самостоятельности в различных видах деятельности.

Выраженная познавательная активность способствует эффективному восприятию и переработке знаний, выдаче самостоятельного интеллектуального продукта, в связи с чем формирование познавательной активности личности выступает одной из важнейших задач современного образовательного процесса.

Технология развития познавательной активности учащихся представлена синтезом форм, методов, средств, этапов и уровней и направлена на создание учебных ситуаций с целью актуализации личностных качеств обучающихся, лежащих в основе познавательной активности, обеспечение учебной рефлексии, контроля и самоконтроля.

В процессе реализации технологии развития познавательной активности учащихся внимание должно быть направлено на следующие ключевые моменты:

- эффективность взаимодействия обучающего и обучающегося;
- наилучшие условия для развития мотивации познавательной активности обучаемых;
- различные формы и методы взаимодействия с обучающимися, обусловленные наличием различных стилей познания;
- благоприятный эмоциональный фон, способствующий чувственному восприятию сухих фактов;
- максимальное использование личностного опыта ученика;
- опора на групповой опыт;
- доброжелательное сотрудничество обучаемого и обучающего;
- исследовательская позиция обучаемого.

Наиболее общими показателями познавательной активности ребенка являются:

- сосредоточенность, концентрация внимания на изучаемом предмете;

- обращенность к той или иной области знаний; устремленность к познанию, участие в дискуссии;
- наличие положительных эмоциональных переживаний при преодолении затруднений в деятельности,
- эмоциональные проявления (заинтересованные мимика, жесты).

Для различных учащихся, характерна разная степень, или интенсивность, в активном познании. Степень проявления активности учащегося в учебном процессе – это динамический, изменяющийся показатель. Согласно результатам исследования В.А. Коротаевой, познавательная активность связана с укреплением субъектной позиции учащегося. Анализ этих позиций позволил ей условно выявить четыре основных типа познавательной активности и выработать тактику (ближайшие педагогические взаимодействия) и стратегию (перспективу развития позиции школьника в учебном процессе) педагогической деятельности:

- нулевая активность (выраженная объектная позиция);
- ситуативная активность (преимущественно объектная позиция);
- исполнительская активность (преимущественно субъектная позиция);
- творческая активность (выраженная субъектная позиция).

Педагог обязан «видеть» и включать в познавательную деятельность и школьника, который занимает пассивную позицию, и того, кто время от времени «включается» в интерактивное обучение, и учащегося с ярко выраженной готовностью к совместному познанию.

При исследовании обозначенной проблемы нами были систематизированы педагогические приёмы и техники, которые удачнее всего способствуют повышению познавательной активности на уроках русского языка.

На **мотивационном этапе** возможно использование таких приёмов и техник, как *«Метафоры»* (притча), *«Отсроченная отгадка», «Необъявленная тема», «Нестандартный вход в урок»*.

1. Прием «Метафора». С точки зрения НЛП метафора не тождественна “метафоре” в филологии, хотя в основе тоже сходство. В НЛП метафора – притча. Метафоры обогащают модель мира, воздействуют на оба полушария, активизируют мышление и память, задействуют глубинные структуры психики. Использование метафор позволяет начать разговор об аллегории, о раздумьях над, казалось бы, обычными текстами. Метафоры ценны тем, что каждый для себя берёт из их содержания то, что необходимо, понимает её по-своему. Коллективно метафоры не разбираются. Например: *Однажды шёл по лесу*

мудрец. И он увидел лесоруба, пилившего огромное дерево старой тупой пилой. Было ясно, что работает тот уже очень давно, сильно устал, а результат был очень невелик. "Что ты делаешь?" - спросил мудрец. "Не видишь – я работаю!" - сердито ответил лесоруб. "Если ты заточишь свой инструмент, дело пойдёт гораздо быстрее". - посоветовал мудрец. "Не мешай мне, мне некогда, мне работать надо!" - ответил упрямый лесоруб.

2. Приём "Отсроченная отгадка" направлен на активизацию мыслительной деятельности учащихся на уроке. Его использование позволяет формировать: умение анализировать и сопоставлять факты; умение определять противоречие; умение находить решение имеющимися ресурсами. Первый вариант использования: в начале урока учитель дает загадку (удивительный факт), отгадка к которой (ключик для понимания) будет открыта на уроке при работе над новым материалом. Второй вариант использования: загадку (удивительный факт) дать в конце урока, чтобы начать с нее следующее занятие.

Продемонстрируем это на примере.

Тест на гениальность

Как-то к редактору журнала пришёл молодой человек и сказал:

- У меня в голове полно творческих замыслов, я могу написать хороший роман. Писать мне мешает только одно – я не знаю, как начать.

Редактор усмехнулся и посоветовал:

- Очень просто. Начните с … (варианты учащихся)

Доступ к верному ответу вы получите в конце урока.

3. Приём "Необъявленная тема" направлен на создание внешней мотивации изучения темы урока. Данный прием позволяет привлечь интерес учащихся к изучению новой темы, не блокируя восприятия непонятными терминами.

4. Приём «Нестандартный вход в урок». В начале урока:

– Сядьте те, кто доволен своей домашней работой.

– А что тебя огорчило? Чем ты недоволен?

(Педагог радуется и огорчается вместе с ребятами.)

– Поднимите правую руку те, кто хочет сегодня писать без ошибок…

– Поднимите левую руку те, кто хочет сегодня отвечать у доски…

На **операционно-деятельностном этапе** возможно использование таких приёмов и техник, как *«Оратор», «Я знаю, что…», «Толстый и тонкий вопрос», «Защитный лист», Игра с мячом, «Да-Нетка», «Автор», «Фантазёр», «Открытие!», «Профи»*

1. “Оратор”. Учащимся предлагается задание: за 1 минуту убедите своего собеседника в том, что изучение этой темы просто необходимо.

2. Приём «Я знаю, что…». Создание ситуации успеха позволяет мотивировать ребят на активную работу во время урока. Полезно во время фронтального опроса отвечать, начиная словами: «Я знаю, что…». Этот приём повышает уверенность учеников в своей лингвистической компетенции.

3. Приём «Толстый и тонкий вопрос» заимствован из технологии развития критического мышления и используется для организации взаимоопроса.

Стратегия позволяет формировать: умение формулировать вопросы; умение соотносить понятия. Тонкий вопрос предполагает однозначный краткий ответ. Толстый вопрос предполагает ответ развернутый. Данный прием можно использовать после изучения теоретического материала: учащимся предлагается сформулировать по три «тонких» и три «толстых» вопроса», связанных с пройденным материалом. Затем они опрашивают друг друга, используя таблицы «толстых» и «тонких» вопросов. Мы обращаем внимание на правила подачи толстого вопроса: задавайте открытые вопросы; не довольствуйтесь односложными ответами «да» или «нет»; вопросы «Как», «Что», «Кто» добывают ценную информацию.

4. В 8-9 классах мы практикуем использование ***методики “Защитный лист”.*** Перед каждым уроком на столе лежит этот Лист, куда каждый ученик без объяснения причин может вписать свою фамилию и быть уверенным, что его сегодня не спросят. Зато, подшивая эти Листы, учитель легко держит ситуацию под контролем. Этот приём позволяет переложить ответственность за процесс обучения на самих учеников. Иногда набирается материал для индивидуальной беседы с подростком, родителями, коллегами.

5. Закрепление правил в игре с мячом. Закрепление происходит быстрее (когда бросают мяч, возникает состояние конфузного транса, т.е. сознание занято контролем за движениями и ловлей мячика). Сразу понятно, кто и как освоил тему.

6. Игра “Да-нетка” успособна увлечь ребят, ставит их в активную позицию, учит связывать разрозненные факты в единую картину; систематизировать уже имеющуюся информацию; слушать и слышать соучеников. Например, учителем загадывается какое-то слово из записанных во время синтаксической минуты предложений. Задавая вопросы, ребята должны это слово отгадать. Отвечать можно только “да-нет”. Вопросы, как правило, содержат в себе знание морфологических, синтаксических, фонетических сведений о слове. Для

создания напряжения можно ограничить детей в количестве задаваемых вопросов.

7. Приём “Лови ошибку” – это универсальный приём, активизирующий внимание учащихся, и формирующий умение анализировать информацию; умение применять знания в нестандартной ситуации; умение критически оценивать полученную информацию.

Учитель предлагает учащимся информацию, содержащую неизвестное количество ошибок. Учащиеся ищут ошибку группой или индивидуально, спорят, совещаются. Придя к определенному мнению, группа выбирает спикера. Спикер передает результаты учителю или оглашает задание и результат его решения перед всем классом. Чтобы обсуждение не затянулось, заранее определите на него время. Например: учитель дает несколько грамматических (синтаксических или др.) правил. Одно или несколько из них — неверны, учащиеся должны найти и доказать ошибочность.

На **оценочно-результативном этапе** логично использование приёмов *«Кредит доверия», «Телеграмма», «Шесть шляп», «Приращения», «Одним словом», «Радуга успеха», «Одним предложением».*

1. «Кредит доверия». В некоторых случаях допускается поставить отметку “в кредит”. Это шанс для ученика проявить себя и доказать свою состоятельность. Для преподавателя важно дать понять, что он верит в учащегося, что у него есть все возможности для достижения успеха, необходимо только что-то сделать по-другому, стараться чуть больше.

2. Приём «Телеграмма" – это приём актуализации субъективного опыта. Очень краткая запись. Например, учащемуся необходимо кратко написать самое важное, что уяснил он на уроке для передачи этой информации соседу по парте. Написать в телеграмме пожелание герою произведения, лирическому герою стихотворения. Написать пожелание себе с точки зрения изученного на уроке и т.д.

3. Приём «Шесть шляп» - *р*ефлексивный прием, способствующий организации рефлексии на уроке, и формирующий умение осмысливать свой опыт; умение давать личностную оценку событиям, явлениям, фактам; ценностное отношение к окружающему миру и самому себе.

Учащихся можно разделить на группы и предложить приобрести одну из шляп. Обладателям шляп необходимо дать оценку событиям, фактам, результатам деятельности в зависимости от цвета. Например.

Белая шляпа символизирует конкретные суждения без эмоционального оттенка.

Желтая шляпа – позитивные суждения.
Черная – отражает проблемы и трудности.
Красная – эмоциональные суждения без объяснений.
Зеленая – творческие суждения, предложения.
Синяя – обобщение сказанного, философский взгляд.

4. «Одним предложением». Ребята по кругу высказываются одним предложением, выбирая начало фразы из рефлексивного экрана на доске:
сегодня я узнал… было интересно… было трудно… я выполнял задания… я понял, что… теперь я могу… я почувствовал, что… я приобрел… я научился… у меня получилось … я смог… я попробую… меня удивило… урок дал мне для жизни… мне захотелось……

Такие разнообразные приёмы работы позволяют дойти до каждого ученика, проверить усвоение им теоретического материала по каждой теме, освобождают слабых учеников от дискомфорта, способствуют исчезновению чувства страха, неуверенности, но и не дают потерять сильного ученика.

Литература

1. Коротаева Е. В. Активизация познавательной деятельности учащихся. Вопросы теории и практики. Екатеринбург, 1995.
2. Коротаева Е. В. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения. Екатеринбург, 2004.
3. Лукьянова М. И. Теоретико-методологические основы организации личностно ориентированного урока. М. И. Лукьянова. 2006.
4. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. Москва, 1998.

РАЗВИТИЕ И ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Кимаковская Ирина, учитель русского языка и литературы
высшей дидактической категории,
ТЛ им. Льва Толстого, г. Глодень

Каждый учитель отчетливо осознаёт исключительную важность проблемы формирования мотивации и считает, что обновленное содержание куррикулума требует новых подходов к организации процесса обучения. Ведь уже не секрет, что многие учащиеся считают, что всё, о чём говорят и чему учат в школе, не пригодится в жизни. Уроки превратились в рутинную и скучную подачу информации. На уроках преобладает авторитарный стиль учителя, а учащиеся находятся в напряженном ожидании «спросят или не спросят», боясь проверки домашнего задания, решения задач или упражнений у доски. Нормой стали жалобы и реплики о том, что у школьников нет мотивации к обучению, дети пассивны за партой, поскольку им не хватает эффекта новизны, не увлекают стандартные формы работы, средства обучения. Снижение мотивации объясняется также и оторванностью изучаемого материала от жизни, от потребностей учащихся. Именно поэтому, на наш взгляд, дети относятся к учёбе совершенно безразлично. Анализ причин снижения мотивации в современной школе обнаруживает недооценку того факта, что в ситуации обучения взаимодействуют два фактора – деятельность учителя и личность ученика. Важно отметить, что недостатки в деятельности учителя неминуемо ведут к провалам в достижении успеха учеников, что мы попытались представить в таблице.

Деятельность учителя	Личность ученика
неверно продуманный процесс организации деятельности на уроке;	запросы, интересы, потребности, цели;
неправильный отбор учебного материала, вызывающий перегрузку учащихся;	низкий уровень знаний;
неумение строить отношения с учащимися и организовывать взаимодействия школьников друг с другом;	несформированность учебной деятельности, и прежде всего, приёмов самостоятельного приобретения знаний;
не владение учителем современными методами обучения и их оптимальным сочетанием;	несложившиеся отношения с классом;
	физиологическая задержка развития/аномальное развитие

Следовательно, необходимо иметь в виду, что формирование мотивации обучения складывается из двух направлений работы: раскрыть мотивационный потенциал самого предмета, с одной стороны, и раскрыть потенциал личности учителя и ученика, с другой. **Важнейшая задача учителя** состоит в том, чтобы обучить детей способам овладения разными видами деятельности, не дать угаснуть интересу к ним. В работе с учащимися необходимо выбирать такой стиль общения, чтобы они видели свои результаты и достижения, а о недостатках нужно говорить в форме мягкого замечания или рекомендации. Они должны знать, что задачи, поставленные перед ними выполнимы, что можно с удовольствием работать в группе, а, общаясь с одноклассниками, оказывать помощь, уметь прислушиваться к их мнению. Ведь именно так формируется социально успешный жизненный стиль учащегося.

К сожалению, в современных школах все больше детей со средними и низкими учебными возможностями, с плохо развитой памятью. Современные ученики мало и неохотно читают, плохо владеют устной и письменной монологической речью. В результате резкого падения интереса к языку происходит и снижение грамотности, неумение и нежелание правильно, логично, аргументировано выразить свою мысль. Каждый учитель-лингвист, наверное, столкнулся с подобными проблемами: учащимся сложно выбрать основную мысль из прочитанного текста; немногие могут выделить и сформулировать позицию автора в тексте и затронутые проблемы, охарактеризовать отношение автора к герою; у некоторых учеников прослеживается примитивность в высказываниях при составлении текста-рассуждения; многие допускают ошибки стилистического характера; бедный лексический запас учащихся; не сформировано умение оперировать лексикой предмета (при написании сочинения-рассуждения на лингвистическую тему); неумение грамотно подготовить и оформить монологическое выступление и др.

Мотивация - ***это общее название для процессов, методов и средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования.*** Под мотивацией понимается также любое желание, стремление, интерес, потребности, направленные на определенный объект (процесс обучения) и побуждающие к деятельности или действиям.

Учебная мотивация формируется успешно, если процесс обучения строится с учетом основных требований инновационного обучения: ***предвосхищения будущего результата***; ***добровольное включение*** в процесс познания; опора на

эмоциональную сферу; опора на механизмы ***творческой деятельности.*** Однако мотивация не формируется сама по себе, а только в системе индивидуального и дифференцированного подхода к использованию разнообразных форм и методов на уроке, при создании благоприятной атмосферы, при которой возможны сотрудничество и сотворчество. Только при умении и взаимном желании можно достигнуть результата, при котором знания, умения и навыки, полученные учащимися, будут системными, прочными и долговременными.

Привить интерес к предмету – значит добиться в дальнейшем высокого уровня обученности учащихся и хороших показателей качества знаний, то есть достичь основной цели обучения. Существует множество методов, посредством которых можно заинтересовать детей, повысить их учебную мотивацию. И одним из перспективных путей развития и повышения мотивации учения, на наш взгляд, является применение нетрадиционных методов и форм организации урока, использование современных информационных и компьютерных технологий. С одной стороны, это способствует повышению учебной мотивации учащихся, формированию ключевых компетенций, а с другой – организует работу учащегося и учителя. Компьютер используется с самыми разными целями: как средство обучения, источник информации, способ диагностирования учебных возможностей учащихся, средство контроля и оценивания качества обучения, для проведения интегрированных уроков. При наличии интерактивной доски удобно и быстро проводятся задания типа: «Распредели по группам», «Найди и спрячь в сундук лишнее», «Найди синонимы/антонимы», «Вставь пропущенные буквы» и др. Подобные задания на начальном этапе урока, на этапе вызова концентрируют внимание учащихся, заинтересовывают, включают в деятельность всех без исключения.

Использование дидактических игр, игровых элементов, тренингов также является перспективным и эффективным в развитии интереса и повышения мотивации к урокам русского языка и литературы. Так, например, в **игре «Оратор»** учащимся необходимо за 1 минуту убедить одноклассников в важности изучаемой темы (5-7 классы), или высказать свою точку зрения к чьей-либо цитате (8-12 класс. **Игра «Веришь/ Не веришь»:** *«Верите ли вы, что в глаголе готовьтесь после В пишется Ь? Верите ли вы, что в слове примерять (платье), в корне пишется е, т.к. после корня нет суффикса а? Верите ли вы, что в числительном семьсот в середине пишется ь?»* Данная форма интересна и полезна тем, что ответы на поставленные вопросы дети

ищут самостоятельно и сами себя проверяют. У учащихся есть право на ошибку, за которую оценка и отметка за урок не снижаются.

Упражнение **«Кто больше?», «Переводчик»** помогают обогатить словарный запас учащихся: «Подобрать к данным выражениям синонимичные фразеологизмы, крылатые выражения.

Бежать очень быстро (со всех ног, во всю прыть, без оглядки, сломя голову, на всех парусах, только пятки сверкают, на всех парах);

Сделать что-нибудь очень быстро (в один миг, в мгновение ока, в два счета);

Бездельничать, заниматься несерьезным делом (бить баклуши, валять дурака);

Быть невнимательным, пропускать главное в каком-нибудь деле (считать ворон, считать мух)».

«Кто быстрее заменит все слова в предложении (кроме служебных) синонимами?

1. Доктор прописал пациенту инъекции. (*Врач назначил больному уколы.*) 2. Разъяренная вьюга замела тропинки. (*Лютая/злая метель занесла все дорожки.*) 3.Шофер внимательно всматривался во мрак. (*Водитель сосредоточенно вглядывался в темноту.*)»;

«Кто найдет иноязычные слова и заменит их русскими?

1.При проверке было выявлено немало дефектов (*дефектов - недостатков*). 2.Ваши аргументы убедительны (*аргументы - доказательства*). 3.Мы гордимся нашим голкипером (*голкипер - капитан*). 6. В газете появилась информация о футбольном матче (*информация - сообщение*)»;

Игра «Удивляй!». Удивление – начальная фаза развития познавательного интереса. Что произойдет, если…? В таких вопросах рассматривается парадоксальная ситуация: *Что произойдет, если в русском языке не станет синонимов? Что произойдет, если люди не смогут пользоваться в речи именами числительными?*

Другой вариант этой игры: хорошо известные факты становятся загадкой. Урок русского языка в 6 классе, тема урока — «Правописание отрицательных и неопределённых местоимений с предлогами». Демонстрируется учебный макет, складывающийся в одно сложение лист бумаги. В сложенном виде на нём надпись: «НИКОГО», раздвинув края листа, обнаруживаем надпись: «НИ У КОГО». Предлог находится внутри. Видно, как предлог образует написание отрицательного местоимения в три слова. Визуальное восприятие написание капризных местоимений облегчает их запоминание.

Игра « Четвертый лишний». В каждом ряду из четырех элементов нужно назвать лишний – тот, у которого нет качества, характерного для всех остальных. Участник должен пояснить ответ. Например: барщина, отрок, ланиты, лань (лань не является устаревшим словом); крик, кричать, квакать, кукарекать (крик - имя существительное, остальные слова - глаголы); золото, ураган, молоко, болото (ураган - не содержит полногласных сочетаний); лебедь, воробей, ворона, попугай (ворона – существительное женского рода, остальные слова мужского рода).

«Аукцион». Побеждает в соревновании, как и в настоящем аукционе тот, кто назвал последнее слово. Если, например, задание состояло в подборе синонимов к слову *свежий (взгляд),* то победителем оказывается тот, кто заканчивает перечисление синонимов, назовет последний из них. При работе над историзмами и архаизмами можно предложить детям назвать устаревшие слова по одной из предложенных тем: 1) одежда, обувь, обмундирование, 2) оружие, 3) средства передвижения, 4) части тела и др.

Для появления интереса к изучаемому предмету необходимо использовать нетрадиционные уроки, которые помогут понять важность, целесообразность изучения данного предмета в целом и отдельных его тем. К ним могут относиться уроки–путешествия, уроки – суды, уроки – конференции, уроки – турниры, соревнования, уроки – сказки, уроки – мастерские, ателье, дебаты и др.

Каждый труд должен быть вознаграждён. Только тогда будет и мотивация к выполнению домашних заданий, каких-то дополнительных информационно-познавательных сообщений, чем чаще мы будем проверять и оценивать работу (в том числе самопроверка и самооценка, взаимопроверка). Мотивировать ребят школьников нужно и освобождением от текущих контрольных тестов/диктантов. Безусловно, **освобождение от домашнего задания, зачёта и других форм контроля** – сильное мотивирующее средство. Заблаговременно вывешиваем на стенд информацию о критериях оценивания результатов изучения темы и оговариваю, что нужно сделать, чтобы освободить себя от тяжкого испытания. Так, например, если учащиеся пишут три проверочные работы по русскому языку на 9-10, то от четвертой работы я их освобождаю. По литературе от урока – зачета могут быть освобождены и включены в оценочную комиссию те, кто в течение всех уроков изучения данного модуля /темы, выполняя домашние задания, получил подряд не менее трёх 9 или 10, все письменные работы, вовремя предоставленные учителю, оценены на 9-10.

Эффективным в повышении мотивации является использование **«Защитного листа».** Перед каждым уроком на столе лежит лист, куда каждый ученик без всякого объяснения может вписать свою фамилию (но не более трех раз в месяц, это заранее оговаривается в начале года) и быть уверенным, что сегодня его не спросят. Этот приём позволяет переложить ответственность за процесс обучения на самих учащихся.

Таким образом, учение только тогда станет для детей радостным и привлекательным, когда они сами будут учиться: проектировать, конструировать, исследовать, открывать, т.е. познавать мир в подлинном смысле этого слова. А это возможно только в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Уроки, на которых преподаватель использует приемы, влияющие на формирование и развитие положительной мотивации, позволяют утверждать, что повышается активность учащихся. Взаимоотношения между преподавателем и учеником становятся открытыми, позитивно эмоциональными, продуктивными, и. как следствие, растет работоспособность учащихся, увеличивается количество самостоятельных действий, основанных не только на рациональности, но и эмоциональности учащихся, укрепляются познавательные интересы.

Литература

1. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благонадежной. М., 1972.
2. Ильина Л.Н. Мотивация деятельности учащихся на уроках и создание условий для её реализации. Образовательный портал - Режим доступа: http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03- 14/142-preschool-pedagogy/1183-2012-05-01-12-58-54.html
3. Задонская Э. Мотивация учения как основа прочных знаний // Управление школой, №2. 2005.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Пособие для учителя. Москва: Просвещение, 1983.
5. Успенская Т.В. Формирование познавательного интереса на уроках русского языка у школьников с опорой на дидактические игры как средство обучения.~http://festival.1september.ru/articles/602193/ Как сделать урок русского языка интересным?~http://www.neuch.ru/referat/5071.html
6. Шаламов И.К. Мотивационное программно-целевое управление: теория, технология, практика. Барнаул, 2012.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Ковтун Елена, учитель русского языка и литературы
высшей дидакт. категории
ТЛ «Н.Милеску Спэтару», мун. Кишинэу

Наиболее значимой задачей образования на современном этапе становится направленность педагогического процесса на приобретение каждым школьником своего собственного полноценного личностного опыта, а основным путем при этом выступает ориентация на реализацию личностно-ориентированного обучения.

Индивидуализация и дифференциация обучения представляет ценность и для личности, и для общества. Ценность дифференциации для личности заключается в том, что она позволяет удовлетворить образовательные потребности учащихся, раскрыть и развить их личные способности, адаптировать учебный процесс к индивидуальным особенностям школьников, что повышает качество усвоения содержания образования. Ценность дифференциации обучения для общества - в создании условий усвоения учащимися социального опыта, зафиксированного в содержании образования, а также в формировании его интеллектуального, творческого потенциала.

Таким образом, дифференциация обучения направлена на разрешение противоречия между ориентацией обучения на «среднего» ученика, которая неизбежно возникает в условиях классно-урочной системы и различиями в интересах, склонностях, способностях учеников. А ее основная цель заключается не столько в обеспечении необходимого минимума в усвоении знаний, умений и навыков, сколько в обеспечении максимально возможной глубины в овладении материалом, надлежащего развития способностей каждого ученика, достижения наибольших сдвигов в развитии каждого ребёнка.

Реализация индивидуального подхода в обучении школьников - это динамичный процесс, протекающий вместе с развитием и изменением ребёнка, уровнем его знаний, сформированности умений и навыков, развитием и изменением интересов и склонностей, в соответствии с чем изменяются цели, содержание, приёмы подхода к ребёнку. Поэтому важно видеть перспективы развития учащихся и перспективы работы с ними.

Совершенно очевидно, что сложнейшие вопросы, которые встают перед учителем, взявшим курс на дифференциацию и индивидуализацию обучения, - это вопросы о том, как дифференцировать детей, по каким критериям выделять

их особенности, каким образом определять тот начальный, стартовый уровень развития, от которого нужно отталкиваться в организации процесса обучения.

Существует несколько моделей организации дифференцированного обучения: модель «Внутриклассная (внутрипредметная) дифференциация» (Н. П. Гузик), модель «Уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов» (В. В. Фирсов) и модель «Смешанная дифференциация» (предметно-урочная дифференциация, «модель свободных групп», «стартовая» дифференциация).

Организация учителем внутриклассной дифференциации включает несколько этапов:

1. Определение критерия, на основе которого выделяются группы учащися.
2. Проведение диагностики по выработанному критерию.
3. Распределение детей по группам с учётом результатов диагностики.
4. Выбор способов дифференциации, разработка разноуровневых заданий.
5. Реализация дифференцированного подхода к школьникам на различных этапах урока.
6. Диагностический контроль за результатами работы учащихся, в соответствии с которым может изменяться состав групп и характер дифференцированных заданий.

В психолого-педагогической литературе представлены типологии отлично успевающих (Лейтес Н.С. “Об умственной одарённости”) и слабоуспевающих учеников (Мурачковский Н.И. “Типы слабоуспевающих школьников”). Однако дифференцированный подход требует знания и действенного учёта особенностей всех учеников, поэтому необходима разработка единой типологии, которая бы включала в себя также наиболее обширную группу учеников, а именно: среднеуспевающих. Такой единой типологии на сегодняшний день практически не существует.

Наиболее полной и доступной, на наш взгляд, является классификация Е.С. Рабунского, которая предлагает следующие критерии для дифференциации учащихся на учебные группы:

- отношение к учению (познавательный интерес);
- уровень познавательных способностей (обучаемость);
- уровень успеваемости (обученность).

Безусловно, данная типология существенно упрощает, “огрубляет” фактически бесконечное разнообразие особенностей школьников в процессе их учебной деятельности, но такое “огрубление” диктуется практической задачей: от-

ветить на вопрос, как подойти к тому или иному ученику, чтобы повысить уровень его обученности и обучаемости.

Организация дифференцированного обучения на уроках русского языка предполагает разработку и применение индивидуализированных заданий, которое становится таковым в том случае, когда оно предназначено не для всего класса, а лишь группе учеников или отдельным ученикам. Они могут быть направлены как на устранение пробелов в знаниях, умениях и навыках, так и на расширение и углубление программы соответственно способностям и интересам учащихся.

Одним из педагогических условий становления индивидуальности ученика в процессе обучения является создание на уроке ситуации выбора, когда сам ученик, исходя из своих способностей, желания, самочувствия, выбирает уровень выполнения заданий. Таким образом, формирование у учащихся умения в ситуации выбора отбирать дифференцированное задание является одной из важных задач учителя. Для помощи учащимся в данном вопросе были разработаны памятки, инструкции. Например:

Памятка

1. Внимательно прочти все варианты заданий.
2. Осмысли каждое задание.
3. Соотнеси свои желания с собственными возможностями успешного решения учебной задачи.
4. Выбери то задание, которое в большей степени соответствует твоим возможностям.
5. Постарайся объяснить самому себе, что твой выбор является наилучшим для тебя.
6. Теперь направляй свои усилия на выполнение избранного варианта задания.
7. Проанализируй и оцени полученные результаты и правильность сделанного тобой выбора.

Инструкция при организации работы

- Выполните одно задание по выбору.
- Кто хочет закрепить свои знания, тверже знать материал – выбирает задание 1 (репродуктивный уровень).

- Кто чувствует, что освоил материал по теме прочно – выбирает задание 2 (продуктивный уровень).
- Кто чувствует себя уверенно и хочет проверить свои силы и возможности – выбирает задание 3 (творческий уровень).

Ситуация выбора при правильном построении позволяет ставить ребенка в позицию субъекта деятельности и оказывать развивающее влияние на его личность.

Дифференциация может осуществляться по объёму и содержанию работы, приёмам и степени самостоятельности, при повторении, закреплении и (в определённых случаях) при объяснении нового материала. В любом случае перед учащимися ставится единая познавательная задача, к решению которой они идут путями, соответствующими их познавательным возможностям на данном этапе.

Взаимодействие дифференцированной и совместной работы групп на уроке может быть схематично представлено следующим образом:

1. Совместная постановка задачи.
2. Дифференцированное повторение необходимого материала.
3. Совместное изучение нового материала.
4. Дифференцированное закрепление и применение знаний.
5. Проверка работы каждой группы с участием остальных учащихся.
6. Рефлексия.
7. Дифференцированное домашнее задание.

Организация индивидуальной работы с учащимися зависит от типа урока. Индивидуальная работа учащихся на уроках повторения будет иной, чем на уроках объяснения нового материала. Да и разные этапы урока, естественно, дают разные возможности для индивидуальной работы с учащимися. Потому учитель организует уровневую дифференциацию работы учащихся на уроке на всех его этапах.

1. Актуализация знаний

При письменном опросе можно использовать карточки, слепые схемы различной степени сложности, разноуровневые тесты. Если при письменном опросе предлагается учащимся всем задание одинаковой трудности, то для каждой группы указание, как его выполнять, будет дифференцированно: для 1 группы (А) будет указана только цель, для 2 (Б) – пункты, на которые следует обратить внимание, учащиеся 3 группы (В) получат подробную инструкцию.

Устная проверка знаний: первыми вызываются учащиеся 2 и 3 групп, сильные же дети исправляют и дополняют ответы. Часто учащимся 1группы дается задание найти дополнительные сведения по тому или иному вопросу.

2. Изучение нового материала

На этапе введения нового материала сильные учащиеся получают задание самостоятельно прочитать и проанализировать текст. Объяснение нового материала для них может идти через постановку проблемных вопросов. Учащиеся средней группы также работают самостоятельно с учебником, затем заполняют таблицы по изучаемой теме. Слабые учащиеся нуждаются в поэтапной отработке изучаемого материала и наглядности, поэтому осваивают теоретический материал под руководством учителя, который использует наглядно-опорные материалы.

3. Применение и закрепление знаний

На данном этапе урока содержание учебных заданий дифференцируется по уровню творчества, объёму, трудности. Используя различные способы организации деятельности школьников, учебные задания можно дифференцировать по: степени самостоятельности учащихся, характеру помощи учащимся, форме учебных заданий. На уроках русского языка и литературы мы используем различные виды продуктивных заданий, например: провести ассоциативную характеристику героев произведений; составить таблицу, схему к изученному правилу, лингвистическую сказку; задания с недостающими или лишними данными; самостоятельное составление упражнений, заданий, вопросов своим товарищам. Учащимся с низким и средним уровнем обучаемости предлагаем репродуктивные задания, а ученикам с высоким уровнем обучаемости – творческие задания. Например, при изучении темы "Однородные и неоднородные определения» мы предлагаем следующие дифференцированные задания:

Первый уровень. Творческая работа: распространите данный текст однородными и неоднородными определениями.

Клумбы опустели и имели беспорядочный вид. Доцветали гвоздики, а также левкой в стручьях. Зато пышно цвели своей красотой георгины, пионы и астры, распространяя в чутком воздухе запах.

Второй уровень.

Распространите словосочетания однородными / неоднородными определениями. Составьте предложение с одним из них.

Горячая вода, кожаный чемодан, трудная задача, ночная смена, мясные блюда.

Третий уровень. Коллективная работа под руководством учителя.

Дифференциация учебных заданий по уровню трудности предполагает следующие виды усложнения заданий для наиболее подготовленных учащихся: усложнение упражнение дополнительными к нему заданиями; увеличение объёма изучаемого материала; выполнение операций сравнения в дополнение к основному заданию (например, сравнить строение простого предложения и сложного, ССП и БСП). Необходимость дифференциации заданий по объёму обусловлена разным темпом работы учащихся. Медлительные дети, а также дети с низким уровнем обучаемости обычно не успевают выполнить самостоятельную работу к моменту её проверки в классе, им требуется на это дополнительное время. Как правило, дифференциацию по объёму мы сочетаем с другими способами дифференциации.

4. Домашнее задание

Задания различной трудности дают возможность всем ученикам справиться с ними, поверить в свои силы, поддерживает интерес к учебе, дает почувствовать радость посильного труда. Пример домашнего задания по теме «Односоставные предложения».

Для группы А:

Написать стилистический этюд на тему «Мое любимое место» с использованием односоставных предложений, а в качестве начала текста назывное предложение.

Задание для группы Б:

Пользуясь опорным конспектом, подобрать из художественной литературы примеры односоставных и неполных предложений.

Задание для группы В:

Пользуясь опорным конспектом выполнить упражнение 177, п.4.

Успешное развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся возможно тогда, когда учебный процесс организован как интенсивная интеллектуальная деятельность каждого ребёнка с учётом его особенностей и возможностей; только зная потребности, интересы, уровень подготовки, познавательные особенности ученика, можно полнее использовать его роль в овладении знаниями, умениями и навыками, развития способностей. При условии успешной дифференциации учебной работы слабоуспевающие ученики переходят в разряд среднеуспевающих, “средние” – становятся хорошо успевающими, а последние - ещё более знающими, умеющими и способными.

Литература

1. Бутузов И.Т. Дифференцированное обучение – важное дидактическое средство эффективного обучения школьников. Москва, 1968.
2. Возрастные возможности усвоения знаний. Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. Москва, 1966.
3. Индивидуальные варианты развития школьников. Под. ред. Л.В. Занкова, М.В. Зверевой. Москва, 1973.
4. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. Казань, 1982.
5. Лукьянова М.И. основы организации личностно-ориентированного урока. Завуч. Управление современной школой, №2, 2000.
6. Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. Москва, 1975.
7. Русских Г.А. Диагностика определения уровня готовности к самостоятельной работе. //www.thl.narod.ru//
8. Третьяков П.И. Управление качеством образования. Москва, 2003.
9. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. Москва, 1990.
10. Шевченко С.Д. Школьный урок: как научить каждого. Москва, 1991.

ЖАНР АНТИУТОПИИ В СИСТЕМЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА)

Огинская Виолетта, учитель русского языка и литературы
высшей дидактической категории
Теоретический лицей им. А.С. Пушкина, мун. Бэлць

Концепция литературного образования определяется гуманистической дидактической парадигмой, доминантой которой является вовлеченность ученика в процесс познания, а характерными чертами – сотрудничество, сотворчество, толерантность, богатство импровизаций, поиск и нахождение истины [5, 5].

Важнейшим компонентом формирования мировоззрения и художественного вкуса старшеклассников могут стать произведения утопического и антиутопического жанров, отличающиеся пристальным вниманием к личности, сохраняющие в человеческом сознании чувство суверенности, свободы, самостоятельность взглядов.

Необходимым условием для постижения авторской концепции, проникновения в идейно-художественную структуру произведения является понимание проблемы жанра при изучении антиутопической литературы в лицейских классах. Внимание к жанровому своеобразию утопических и антиутопических произведений может, на наш взгляд, усилить интерес учащихся к литературе, активизировать их мыслительный процесс, формировать у них самостоятельные суждения и оценки, вооружать учеников навыками анализа произведения в единстве формы и содержания, способствовать литературному развитию старшеклассников, дать возможность глубже понять законы развития человеческого общества.

Изучение антиутопической литературы в старших классах определяется возрастными и психологическими особенностями восприятия учащимися художественных произведений, их интересами, потребностями, ценностными ориентирами, а также художественной природой произведений [4,5].

Однако при изучении утопий и антиутопий в лицейских классах возникают две существенные проблемы. Первая – дидактическая: в методике преподавания литературы проблема изучения произведений утопического и антиутопического жанров мало исследована. Эта тема затронута в методических рекомендациях к урокам, посвященным изучению утопической и антиутопической литературы (Б.А. Ланин, М.М. Боришанская, Е.Б. Скороспелова, О.Н. Харитонова, И. Шайтанов, В. Лакшин, Л.С. Айзерман, М.А.

Нянковский), разработки уроков охватывают достаточно узкий круг произведений: Е.Замятин «Мы», А.Платонов «Котлован», Т.Толстая «Кысь», Д.Олдридж «1984», в отдельных разработках уроков используются элементы сравнительного анализа на примере романов «Мы» Е.Замятина, «1984» Д.Олдриджа и «О дивный новый мир» О.Хаксли. Теоретические обобщения по рассматриваемой проблеме пока отсутствуют. Вторая – жанровая, понятийная. В современную школьную программу по русской литературе в Республике Молдова не включены произведения утопического или антиутопического жанров. Сведения об утопии и антиутопии учащиеся получают из курса «Всемирная литература». В цикл гуманитарного лицейского образования в рамках предмета «Всемирная литература X класс» вводятся понятия утопии и антиутопии, но без их рассмотрения на конкретном примере, а в курс XII гуманитарного класса введен роман Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту» как фантастический роман, без рассмотрения антиутопической составляющей, хотя многие исследователи относят данное произведение к жанру антиутопии.

Представляется, что к осознанию жанров утопии и антиутопии, роли утопических и антиутопических мотивов в художественном тексте учащиеся могут прийти в результате общего эстетического развития, а это требует длительной дополнительной систематической работы. Именно поэтому начинать ее необходимо с X класса. Учащиеся уже на данном этапе могут получить первоначальные теоретические сведения о жанрах утопии и антиутопии.

Работу по изучению произведений утопического и антиутопического жанров мы предлагаем проводить интегрированно, анализируя произведения и русской, и зарубежной литературы. При этом условии первые сведения об утопии учащиеся могут получить при изучении в X-м классе отдельных глав «Путешествия из Петербурга в Москву» А. Радищева. Например, глава-вставка «Хотилов. Проект в будущем» не является обязательной при изучении произведения, однако учитель может проанализировать ее с учащимися по двум причинам: первая – на примере текста главы можно пронаблюдать основные жанровые черты утопии (при изучении антиутопии в школьной программе невозможно начинать разговор с антижанра, не остановившись на первичном жанре), вторая – А. Радищев стал одним из первых русских мыслителей, утопический труд которого выдерживает сравнение с трудами его западных современников и который задал саму традицию утопического

сочинительства, ориентированного на критическое использование самых последних достижений научной и философской мысли Европы [3,140].

В курсе «Всемирная литература» в X классе гуманитарного профиля первое упоминание об утопии появляется в теме № 7 «Возрождение в Англии». Оно связано с именем Томаса Мора и его «Золотой книжечкой о наилучшем устройстве государства или о новом острове «Утопия». Учебник дает аннотацию произведения, кратко описывает социальное устройство утопического государства, и вместо определения жанра дает лишь значение самого слова «утопия». Рекомендуем включить в обзорный урок фрагменты из книги Томаса Мора, проанализировать их жанровое своеобразие, провести сравнительный анализ фрагментов из книги английского писателя-гуманиста и главы «Хотилов» из «Путешествия из Петербурга в Москву» русского гуманиста А.Радищева (возможно, на уровне проектной деятельности). Данный вид работы позволит учащимся получить не только представление о жанре утопии, но и о развитии человеческой мысли в эпохи Возрождения и Просвещения, оценить вклад утопистов в развитие гуманистической мысли.

Работу над жанрами утопии и антиутопии логично продолжить в этом же году в курсе всемирной литературы в разделе: «Просвещение в Англии». Заголовок параграфа №3 сформулирован в виде вопроса: «Какую роль в литературе Англии сыграл Джонатан Свифт?», и в качестве литературных достижений писателя перечислены памфлеты и роман «Путешествия в некоторые страны света Лемюэля Гулливера, сначала хирурга, а потом капитана нескольких кораблей». Роман представлен в учебнике как роман-путешествие по внешнему восприятию и как сатира по идейно-содержательному. Однако «Путешествия Гулливера» можно рассматривать и как политический памфлет, и как фантастику, и как философскую повесть, а в четвертой части романа более всего наблюдаются черты утопии и антиутопии. На изучение романа (1-2 части) отводится три часа. Роман входит в список рекомендуемой на лето литературы. Большинство учащихся знакомы с полным содержанием романа, поэтому работу с тестом можно выстроить следующим образом:

- Первый час: знакомство с историей создания романа, проблематика произведения, своеобразие повествовательной манеры Свифта (повествование от первого лица; роль правдоподобных описаний и философских отступлений; герой как выразитель авторской точки зрения).

- Второй час предполагает работу с первой и второй частями романа. Роман рассматривается как сатира, направленная на критику современной писателю Англии и всех социально-политических институтов. На этом уроке можно рассмотреть приемы сатирической типизации:
  а) прием мистификации (видимость соблюдения фактической точности: имена, даты, географическая карта, «портретное сходство» в описании фантастического мира);
  б) сопоставление размеров (лилипуты в 12 раз меньше, а великаны в 12 раз больше Гулливера; ироническая последовательность этого сопоставления);
  в) прием противопоставления;
  г) иронический комментарий, сарказм, ирония в описаниях Гулливера;
- На третьем уроке появляется возможность рассмотреть роман Свифта «Путешествия Гулливера» не только как роман-путешествие, сатиру, фантастику, но и как роман с утопическими и антиутопическими мотивами. Анализируя третью и особенно четвертую часть романа, можно выделить утопические черты социального устройства «идеального» общества и антиутопические мотивы романа. На этом уроке предполагается повторение и обобщение знаний об утопических жанрообразующих чертах и практическое ознакомление с отдельными чертами антиутопии в литературном произведении.

В программу курса по русской литературе в Республике Молдова антиутопические произведения не включены, хотя XX век – период расцвета антиутопического жанра. Это век, когда модели научно организованного «всеобщего счастья» из пространства фантазии перешли в реальность – и прошли таким образом испытание на практике. И антиутопии XX века возникали, как правило, именно как реакция на попытки воплощения этих проектов. XXI век продолжил антиутопические традиции XX.

Через американский кинематограф старшеклассники узнают о зарубежных антиутопиях («Голодные игры», «Дивергент» и др.), но ничего не знают о литературных источниках антиутопий. Более того, они не догадываются о русских антиутопиях-предшественниках голливудских экранизаций. Ярким примером могут служить антиутопии В.Я.Брюсова.

В XI гуманитарном классе при знакомстве с творчеством В.Я. Брюсова в ходе изучения темы «Серебряный век» русской поэзии» учитель может, к примеру, представить не только стихи поэта, но и антиутопическую прозу:

репортаж «Республика Южного Креста», рассказы «Мятеж машин» и «Восстание машин» или антиутопическую драму «Земля», про которую сам Брюсов говорил, что она предназначена скорее для чтения, чем для постановки на сцене. Антиутопии вызывают интерес, так как многое из того, что лицеисты знают из голливудских фильмов, еще в начале XX века описал В.Я. Брюсов. Антиутопии В. Брюсова отличаются невероятной прозорливостью в отношении технического прогресса при потере истинно духовных ценностей.

Цель такого урока - знакомство учащихся с прозаическими произведениями В.Я. Брюсова («Республика Южного Креста», «Земля», «Мятеж машин», «Восстание машин»), изучение тематики и идейного содержания произведений – антиутопий, рассмотрение жанрообразующих черт антиутопии. Урок способствует развитию навыков анализа художественного текста, умений выделять отдельные элементы художественной структуры, совершенствованию речевой компетенции, навыков сравнительного анализа в истолковании произведений; воспитанию приоритетности общечеловеческих ценностей как высшего проявления гуманизма.

Для анализа можно предложить репортаж В. Брюсова «Республика Южного Креста». Рекомендуем примерный план для работы с текстом:

I. Изображение «идеального» общества:

1) причины появления;

2) место и время;

3) внешнее устройство;

4) социальное устройство, политическое устройство; ценности этого общества (мира).

II. Конфликт личности и власти.

III. Развязка. Предостережения писателей.

Из ответов учащихся на проблемные вопросы (Почему началась эпидемия безумия? Оставляет ли Брюсов надежду человечеству на новую жизнь? и др.) с опорой на текст выделяются основные антиутопические черты: ставится под сомнение возможность достижения социальных идеалов и резко критикуются образы «машинизированного» будущего, отождествленного с тираническим государством, где наука, техника доведены до совершенства и где подавлены свобода и индивидуальность личности, семейные ценности, где развлечения заменяют духовность и развитие интеллекта.

Учитель может вводить новые понятия, указывая на такие черты, как ритуализация и псевдокарнавал, демонстрируя примеры из текста. Учащимся

можно предложить групповой мини-проект: сопоставительный анализ репортажа «Республика Южного Креста» с драмой В. Брюсова «Земля», используя уже известный план и диаграмму Венна.

После сравнительного анализа двух произведений учащиеся должны суметь перечислить наблюдаемые черты антиутопии.

Индивидуальные задания позволяют представить рассказы В. Брюсова «Восстание машин» и «Мятеж машин»: сюжетный пересказ с зачитыванием фрагментов, анализ, проведение аналогии с современными антиутопическими взглядами, связанными с развитием технической мысли и замены человеческого труда на роботов и других видов машин (учащиеся чаще ссылаются на кинематографические работы).

Завершающим произведением антиутопического жанра в лицейском образовании является роман Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту» в курсе «Всемирная литература». Роман Р. Брэдбери передает одну из главных тенденций развития современного общества: желание власть имущих превратить людей в бездумных потребителей, не способных анализировать, мечтать, любить в реальном мире.

Б.А.Ланин рекомендует учителю рассмотреть роман по следующим критериям: смысл названия; философское осмысление постиндустриальной эпохи; противоборство социального зла и человеческой совести; конфликт между аппаратом власти и терроризирующей технологией, с одной стороны, и стремящимся сохранить свою индивидуальность человеком, – с другой; проблема человеческой памяти и сохранения культуры; экология человека; контрастность образной системы романа. В творческом созидании – самоутверждение, в механической закостенелости – самоотчуждение; символика в романе. Образ механического пса: самоубийственное «я» Монтэга; структура художественного времени в романе; различные истолкования финала [4, с. 221].

На изучение данного произведения в гуманитарном лицейском классе отводится три учебных часа, их можно распределить следующим образом: 1. Актуальность темы, идеи, проблематики романа (личная ответственность каждого за лицо мира; недопустимость тоталитарного режима; неоценимая значимость книжной информации, она формирует внутренний мир человека, делает его личностью, а не марионеткой; значение любви, взаимопонимания, «живого» общения и иных традиционных ценностей; неразрывная связь между поколениями, любовь между родителями и детьми); 2. Образная система в

романе. 3. Конфликт между аппаратом власти и терроризирующей технологией, с одной стороны, и стремящимся сохранить свою индивидуальность и совесть человеком, – с другой. Учитель подчеркивает, что для антиутопии важно показать не просто технически или материально развитый мир со счастьем без свободы, важно показать человека в этом мире, движение человеческой мысли, его внутренний протест против всего бездушного, механизированного, бесчувственного.

Заключительный урок предполагает сопоставительный анализ всех изученных произведений-антиутопий на уровне конфликта и подведение итогов изучения отличительных черт антиутопий.

Многие проблемы, описанные в антиутопиях, уже существуют в нашем обществе, например, такие, как потеря нравственности, бездуховность, безудержное стремление к развлечениям, массовое бесконтрольное потребление, потеря интереса к чтению и т.д., и задача учителя – в ходе анализа продемонстрировать эти общечеловеческие проблемы учащимся.

Литературы

1. Архипова Ю.И. Утопия и антиутопия XX века. М.: Прогресс, 1992, 670 с.
2. Делекторская И.Б. Будущее наступило внезапно. Утопия и антиутопия в русской литературе. В: Литература в школе, №3, 1998. с. 55-61.
3. Ланин Б.А., Боришанская М.М. Русская антиутопия XX века. М., 1994. 247 с.
4. Новиков В. Возвращение к здравому смыслу. Субъективные заметки читателя антиутопий. М.: Знамя, 1989. № 7. с. 214.
5. Русский язык и литература: Куррикулум для 10-12 кл. Ministerul Educatiei al R. Moldova. Ch.: I.E.P. Stiinta, 2010. 48 p.
6. Тропчина Л. Признаки антиутопии как литературного жанра в произведениях XX века. Размышление над исследовательскими работами учащихся. В: Литература, №14, 2006. Изд. Дом «Первое сентября». с. 27-32.
7. Шишкин А. Утопия и антиутопия XX века. М.: Прогресс, 1990. 640 с.

ИЗУЧЕНИЕ ТАВТОЛОГИИ И ПЛЕОНАЗМА В ПРАКТИКЕ ШКОЛЬНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ

Парахонько Людмила, докторант БГУ им. А. Руссо
Научный руководитель: Сирота Елена, conf. univ.,dr.

Процесс коммуникации характеризуется как экономией языковых средств, так и их избыточностью. Поэтому предметом исследований отечественных и зарубежных языковедов становятся тавтология и плеоназм.

Роль и функции данных языковых явлений в лингвистике неоднозначны: с одной стороны, тавтологию и плеоназм рассматривают как речевую ошибку, с другой – отмечают интенциональность человеческого сознания, т.е. актуализируется коммуникативная интенция говорящего, его «иллокутивные силы».

Следовательно, одним из постулатов когнитивистики является утверждение о значимости нестандартных употреблений, определяемых в рамках когнитивного подхода как специфических операций над знаком, приводящих к перераспределению информации.

Таким образом, **актуальность** данного исследования обусловлена комплексным подходом к понятиям «плеоназм» и «тавтология»; антропоцентрическим подходом, позволяющим с новой точки зрения рассмотреть данные понятия, определить прагматические характеристики данных явлений.

Так, термин «плеоназм», восходящий к античной риторике и стилистике, происходит от греческого слова πλεονασμός, что означает «избыток, чрезмерность», указывая, таким образом, на излишество компонентов в высказывании, или многословие [10, с. 234]. Здесь необходимо указать на наличие определенных интегральных признаков тавтологии и плеоназма, т.к. тавтология, так же как и плеоназм, происходит от греческого слова, состоящего из двух компонентов: ταὐτό – «то же самое» и λόγος – «слово», т.е. буквально его можно перевести как «то же самое слово», многословие [10, с. 479]. Это говорит о том, что на диахронном срезе из-за сходства в онтологии данных терминов возникает их путаница. Необходимо отметить, что на синхронном уровне также существует определенная «одинаковость» в интерпретации дефиниции данных языковых явлений. Из-за этого они функционируют в современном языкознании как синонимические дуплеты, возникает перетекаемость одного явления в другое.

Так, лингвисты XIX века (Ф..И. Буслаев, А.А. Потебня) определяли тавтологию как гипероним, а плеоназм - как его гипоним. Буслаев для подчеркивания их схожести использует следующие термины: «тожесловие», «подобословие». При этом под ними подразумевается сочетания однокоренных, тождественных слов (шутки шутить) и синонимия, основанная на полном совпадении значений (путь-дороженька) [1, с. 180]. Следует отметить, что это положение отсылает нас к античной стилистике, которая впервые рассматривала изучаемые лингвистические явления в качестве объекта исследования. Античная стилистика связывала многословие в речи с периссологией (накоплением одинаковых по значению слов - синонимов) и макрологией (обременением речи излишними пояснениями, наращиванием синтаксических единиц). Т.е. мы можем предположить, что именно этот этимологический аспект положил начало существующей проблеме.

Ученые в XX и XXI веках классифицируют тавтологию как видовое понятие, которое входит в состав более широкого по значению понятия «плеоназм» (Н.С. Валгина, Л.И. Василевская, Л.П. Крысина, Д.Н. Ушаков). В словарях О.С. Ахмановой, Б.А. Введенского, В.А. Виноградова, С.И. Ожегова тавтология и плеоназм рассматриваются как самостоятельные языковые явления.

Поэтому для того чтобы правильно интерпретировать исследуемые тавтологию и плеоназм, необходимо перечислить их релевантные характеристики. Обозначим дифференциальные признаки изучаемых лингвистических явлений, которые были разработаны отечественными лингвистами.

1. Собственно лингвистические. В «Словаре лингвистических терминов» Д.Э. Розенталь и М.А. Теленкова отмечают, что тавтология – это повторение однокоренных слов [10, с. 179], а в энциклопедии «Русский язык» указывается на «нетождественность повторяемых компонентов» плеоназма. Именно это отличает его от других видов повтора [5, с. 298]. Кроме этого, А.П. Евгеньева к упомянутым отличиям причисляет еще одну особенность: тавтология основывается на подчинительных связях, а сочетания синонимов (плеоназм) – на отношениях однородности [4, с. 101];

2. Коммуникативные. По мнению В.А. Виноградова, автора статьи в «Лингвистическом энциклопедическом словаре», тавтология, принадлежит узусу (речи) и считается речевой ошибкой, а потому ее употребление необязательно [2, с. 289].

Исходя из перечисленных особенностей, в нашей работе под плеоназмом следует понимать избыточность, которая состоит в намеренном или ненамеренном, полном или частичном дублировании компонентов высказывания посредством разнокоренных («нетождественных») лексем (своя автобиография, вернуться обратно) или грамматических форм (белая роза), а также отсутствие семантической и стилистической нагрузки одного из компонентов высказывания [6, с. 158].

Тавтология - это оборот речи, который основан на воспроизведении одной и той же мысли посредством однокоренных лексем (поднялись на довольно высокую высоту), который может восприниматься носителем языка как речевая ошибка (Достроить объекты незавершённого строительства) либо использоваться автором в качестве стилистического приёма (А я буду вам улыбаться улыбкой блаженной) [7, с. 38]. Из данных дефиниций следует актуализировать многогранность изучаемой проблемы, выделить ее антропоцентрический аспект.

В связи с этим **целью** нашего исследования является изучение тавтологии и плеоназма в практике школьного преподавания.

Итак, анализ тавтологии и плеоназма в школьном освещении показал следующее: во-первых, неточность в формулировке понятий терминов, а именно в учебнике русского языка и литературы 12 класса плеоназм рассматривается как употребление в одном предложении однокоренных слов или слов, близких по значению (рассказчик рассказал), а тавтология, в свою очередь, – как неоправданное повторение слов или их форм (Базаров резковат. У Базарова трудный характер) [11, с. 203].

Подобное изучение проблемы представляется неверным, т.к. плеоназм – это повтор неоднокоренных лексем, а тавтология является повтором только тождественных слов. Кроме этого, нивелируется феномен сознания, который придает художественному произведению скрытое смысловое содержание, расширяющее границы текста. Именно поэтому иллюстрация, объясняющая суть тавтологии, подобрана неправильно. Она описывает тавтологию не с точки зрения речевой ошибки, а, наоборот, доказывает ее закономерность и оправданность использования. Во фразе «Базаров резковат. У Базарова трудный характер» второе предложение не повторяет первое, а интенсифицирует, уточняет значение предыдущего компонента высказывания.

Во-вторых, термины «тавтология и плеоназм» вошли в научный обиход только как несоблюдение норм кодифицированного русского языка, нарушение

правил смыслового согласования слов (взаимного приспособления лексем по линии их вещественных значений).

В связи с этим обстоятельством, в учебнике и предлагаются задания по устранению лексических погрешностей. Например:

«В приведённых примерах определите характер лексических ошибок. Отредактируйте предложения, устраните лексические погрешности.

1. Жизнерадостные лучи солнца освещают радостное лицо девочки. 2. На завтрак я жарю или глазунью, или яичницу. 3. Я бегом побежала в лес. 4. Он написал свою автобиографию. 5. Мцыри хотел обрести волю и свободу. 6. На первой премьере пела молодая солистка оперы» [11, с. 204].

В-третьих, исследуемые лингвистические явления рассматриваются не отдельным параграфом, а вместе с другими лексическими ошибками (параномией, анахронизмом, смысловой несочетаемостью, незнанием точного значения иноязычного слова и др.). Это означает, что анализу и изучению данной проблемы отводится слишком мало места в практике школьного преподавания.

Поэтому мы предлагаем свои упражнения, позволяющие охватить и проанализировать другие функции тавтологии и плеоназма.

Задание №1. Найдите устоявшиеся сочетания в речи, ставшие допустимыми, и речевые ошибки, связанные со смысловой избыточностью, не соответствующие языковой норме, - плеоназм.

Информационное сообщение, мизерные мелочи, прогрессировать вперед, ответная контратака, мемориал памяти, странный парадокс, коллега по профессии, габаритные размеры, экспонаты выставки [8, с. 10].

Задание № 2. Укажите разные виды речевой избыточности. Отредактируйте предложения, если плеоназм и тавтологию следует устранить.

1. Пассажиры, проезжающие по проездным билетам или документам на право бесплатного проезда, оплачивают стоимость провоза каждого места багажа на общих основаниях. 2. Спортсмены завода не могут похвастаться спортивными достижениями. 3. Когда люди сотрудничают и вместе работают, они должны взаимно уважать друг друга, быть взаимно внимательными, предупредительными, чуткими. 4. Она плакала и не спешила вытирать свои слезы. 5. Какой же судья захочет быть подсудимым? (Заголовок газетной статьи.) Про Блока говорили: «Он умер от смерти». О Высоцком можно сказать: «Он умер от жизни». Он надрывался, жизнь в нем била через края, он перенапрягался… (Евт.) [3, с. 12].

Задание № 3. Речевая избыточность: плеоназмы и тавтология

А. Зачеркните логически лишнее слово.

1. Рождество я отмечал у коллеги по работе.

2. Деепричастный оборот всегда обособляется запятыми.

3. Дайте сообщение в газету о свободных вакансиях.

4. В речи он употребляет диалектные и областные слова.

5. Алексей мысленно подумал, что это конец.

6. Специфическая особенность художественной речи состоит в том, что в ней много образных слов и выражений.

Б. Как называется вид речевых ошибок.

1.Тавтология. 2. Плеоназм. 3. Канцеляризм

Задание № 4. Дайте стилистическую оценку различным приемам усиления речевой экспрессии в приведенных примерах (разграничьте плеоназм, тавтологию, повторение слов).

1. Богат и знатен Кочубей. Довольно у него друзей. Свою омыть он может славу. Он может возмутить Полтаву; внезапно средь его дворца он может мщением отца постигнуть гордого злодея; он может верною рукой вонзить… но замысел иной волнует сердце Кочубея (П.). 2. Это было худенькое, совсем худенькое и бледное личико, довольно неправильное, какое-то востренькое, с востреньким маленьким носом и подбородком (Дост.). 3. Возвращение сына взволновало Николая Петровича. Он лег в постель, но не загасил свечки и, подперши рукою голову, думал долгие думы (Т.) [3, с. 10 – 11].

Задание № 5. Определите приём, лежащий в основе высказываний, и цель его использования.

Конкуренция — жизнь торговли и смерть торговцев (Элберт Хоб- барт). В играх без правил правила надо знать особенно тщательно (Александр Самойленко). Много людей живет не живя, но только собираясь жить (Виссарион Белинский). Работа работой, но надо что-то полезное сделать (Хенрик Ягодзиньский). Труд, который нравится, перестает быть трудом (Уильям Шекспир).

Задание № 6. Найдите примеры удачного и неудачного использования плеоназма и тавтологии в художественных и публицистических произведениях [9, с. 36 – 37].

Таким образом, тавтология и плеоназм – это два разных самостоятельных языковых явлений. Следовательно, опираясь на наличие интегрального признака - семантическую избыточность, их нельзя отождествлять и включать

одно в другое. В противном случае, неизбежна путаница при анализе языкового материала. В кодифицированном современном русском языке тавтология и плеоназм воспринимаются не только как отступление от норм, но также признается, что они могут выполнять стилистические и семантические функции. Это значит, что употребление данных лингвистических явлений может быть нормативным, особенно учитывая контекст и прагматический аспект.

Библиография

1. Буслаев Ф. О преподавании отечественного языка. Л.: Учпедгиз, 1941. 248 с.
2. Виноградов В.А. Тавтология. Плеоназм. В: Лингвистический энциклопедический словарь, под ред. В.Н. Ярцевой. М.: Советская энциклопедия, 1990. 685 с.
3. Голуб И.Б. Упражнения по стилистике русского языка: Учебное пособие - 3-е изд., испр. М.: Рольф, 2001. 240 с.
4. Евгеньева А.П. Очерки по языку русской устной поэзии в записях XVII-XX века. М.; Л.: Издательство Акад. наук СССР, 1963. 348 с.
5. Караулов Ю. Н. Русский язык. Энциклопедия. М.: Дрофа, 1997. 721 с.
6. Ковалева Т.А. Плеоназм в русском языке XXI века: семантический аспект. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Нижний Новгород, 2017, № 4. с. 158–163.
7. Ковалева Т.А. Тавтология и плеоназм в отечественном языкознании: интегральный и дифференциальный аспекты. Вестник МГОУ. Серия: Русская филология. Москва, 2016, №2. с. 34 – 40.
8. Коваль М.Л. Русский язык и культура речи: Учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. 104 с.
9. Орлова Е.В. Русский язык и культура речи для медицинских вузов. Ростов н/Д, 2011. 462 с.
10. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь лингвистических терминов. М.: АСТ, 2008. 624 с.
11. Черных Т. Г. Русская литература. Русский язык: 12 класс: Учебник для лицеев с русским языком обучения. Chişinău: Lumina, 2015. 272 p.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ СОЧЕТАНИЙ В ШКОЛЕ

Прокопий Люба, др., конф. унив.
Кафедра иностранных языков и литератур, ТГУ

Фразеологизмы относятся к так называемым прецедентным текстам [2, 17], обладающим свойством воспроизводимости. Они имеют четкий источник происхождения, афористичный характер и служат одним из основных средств создания экспрессивности текста.

Фразеология и фразеологически связанные значения слов занимают особое место в формировании русской речи учащихся. В то же время правильное употребление в речи предусмотренных программой фразеологизмов связано с большими трудностями. Основные трудности в практическом усвоении фразеологизмов русского языка обусловливаются непониманием смысла фразеологизма, неправильным употреблением фразеологизма в предложении. Фразеологизмы выступают в качестве средства образного отражения мира, они вбирают в себя мифологические, религиозные, этические представления народов разных эпох и поколений. Именно поэтому роль фразеологизмов в нашей речи очень заметна. Уместно употребленные фразеологизмы оживляют и украшают как устную речь, так и литературно - художественные произведения. Наверно поэтому, проблема изучения фразеологии в средних классах является актуальной в настоящее время [3, с. 26].

Но для усвоения значения фразеологизмов одного объяснения, каким бы хорошим оно не было, недостаточно. Нужны упражнения, которые помогли бы учащимся усвоить значение новых для них оборотов. К таким упражнениям относятся:

- подбор к данным фразеологизмам лексических синонимов или синонимических рядов;
- замена обычного словосочетания или слова фразеологизмом;
- подбор фразеологизмов к данным словам (*беречь…, темно…*);
- замена одного фразеологизма другим, синонимичным (*что есть мочи - на всю ивановскую*);
- группировка синонимичных фразеологизмов (*сломя голову, во всю прыть, на всех парусах*);
- сопоставление синонимичных рядов с нарастанием (*приводить в беспокойство - испытывать терпение - выводить из себя - довести до белого каления - привести в бешенство*);

- запись данных устойчивых сочетаний антонимичными парами (*вывести на чистую воду, себе на уме, без году неделя, при царе Горохе, спустя рукава, распускать язык*);
- сопоставление пар предложений, где бы данные слова были сначала фразеологическими оборотами, затем свободными сочетаниями (*намылить голову, заварить кашу, бросить якорь, выносить сор из избы*).

Для аргументации вышесказанного, ниже приведем некоторые упражнения, которые, как нам кажется, смогут обучить учащихся знать сами фразеологизмы, выявлять их значение, уметь их использовать в своей каждодневной речи.

1. Приведите примеры фразеологизмов, в которых употреблены:

1) однокоренные слова*: (хоть пруд пруди, тьма тьмущая, горе горевать…*);

2) различные формы одного слова: (*стенка на стенку, лицом к лицу, шаг за шагом, проще простого, сглазу на глаз, сводить концы с концами, камня на камне не оставить*.

2. Закончите предложения фразеологизмами.

1) Близнецы были похожи как …(две капли воды).

2) Пишет неаккуратно и неразборчиво как…(курица лапой).

3) От волнения он был бледный, как…(полотно).

4) Этот район я знаю как…(свои пять пальцев).

5) Целый день он занят, кружится как …(белка в колесе).

3. Исправьте ошибки в употреблении фразеологизмов.

1) Трудиться в поту лица (трудиться в поте лица);

2) Положив руку на сердце, тебе говорю (положа руку на сердце);

3) Работать, спустив рукава (работать спустя рукава)

4) Согласиться, скрипя сердцем (согласиться скрепя сердце.)

5) Пришел неожиданно, как тать в ночи (яко тать в нощи)

4. С какими глаголами употребляются фразеологизмы?

Верой и правдой; во все горло; между двух огней; до глубины души; бок о бок; до последней нитки; за бесценок; на отшибе; во всю прыть; на орехи.

Ответы: *служить; орать, кричать, петь; быть, находиться, оказаться; поражать, волновать, потрясать; жить, работать, бороться; промокнуть; продать, купить; быть, находиться, располагаться; бежать, ехать, мчаться; досталось.*

5. Объясните значение выражений.

Внести свою лепту - принять участие в каком-либо деле. Точить балясы - пустословить.

6. Вспомните как можно больше фразеологизмов со словом *рука*.

Взять себя в руки, рука об руку, из рук вон плохо, валиться из рук, дать руку на отсечение, как без рук, набить руку, рука не поднимается.

7. Приведите как можно больше фразеологических оборотов со словом <u>сердце.</u> И что общего в их значениях? *Сердце болит, сердце изнывает, сердце горит, сердце екает, сердце радуется, сердце просит, сердце сжимается, с чистым сердцем, скрепя сердце, каменное сердце.*

Ответ: *Слово сердце в данных оборотах обозначает чувство, состояние, душевные качества человека.*

8. В Библии описан древнееврейский обряд возложения грехов на животное, которое затем отпускали, изгоняли в пустыню. Какой фразеологизм отразил этот обряд? ***Ответ:*** *козел отпущения.*

9. Замените фразеологизм одним словом. Например, *вести беседу - беседовать. 1) медвежий угол - захолустье; 2) у черта на куличках - далеко;*
3) камень преткновения - затруднение; 4) как пить дать - наверняка;
5) куры не клюют - много; 6) кто в лес, кто по дрова - нестройно.

10. Выделите из данных фразеологических сочетаний нейтральные и эмоционально окрашенные. Составьте с эмоционально окрашенными фразеологизмами предложения.

Есть глазами, держать в курсе, в тесных отношениях скалить зубы, брать в свои руки, держать язык за зубами, брать на себя, кровь играет, брать пример, играть первую скрипку, брать слово, бросаться в глаза, изливать душу, метать громы и молнии, вести начало, вести себя, заглядывать вперед, на свежем воздухе, при первом взгляде, изо всех сил, колоть глаза, войти в историю, божья коровка, посадить в лужу, встать на дыбы, ни свет ни заря, вступить в силу, войти в доверие.

11. Объясните смысл и укажите сферу употребления следующих “крылатых слов и выражений”.

А Васька слушает да ест. А ларчик просто открывался. От радости в зобу дыхание сперло. Чтобы гусей не раздразнить. Рыльце в пуху. Услужливый дурак опаснее врага. А судьи кто? Умеренность и аккуратность. Народ безмолвствует. Наука нам сокращает опыт быстротекущей жизни. С корабля на бал. И дым Отечества нам сладок и приятен.

12. Выпишите устойчивые словосочетания, распределяя их по трем разрядам: 1) фразеологические сращения; 2) фразеологические сочетания; 3) фразеологические единства. К каждому фразеологизму подберите лексический синоним.

Стрекоза уж не поет; и кому же в ум пойдет на желудок петь голодный! Обойми меня мой друг сердечный. Митрофан, ты теперь от смерти на волоску. Поздравляю, Софьюшка! Поздравляю, душа моя. Я вне себя от радости. Письмецо-то мне пожалуй. Я об заклад бьюсь, что оно какое-нибудь амурное. Могу перед целым светом по чистой совести сказать: ездил я ни по что, привез ничего…

13. В данных предложениях найдите все устойчивые сочетания и подчеркните их:

Брат скоро переселился в Петербург и держал и сестру, и тетку в черном теле. А ты теперь, мой батюшка, на ком угодно зубки точи; я уйду, не буду мешать. Вы никак не можете сидеть сложа руки. Видно, тебе, батюшка, все как с гуся вода.

14. Найдите антонимичные фразеологизмы:

Черная кровь; Выдерживать характер; Гонять лодыря; Без царя в голове;
Грош цена; За тридевять земель; Два шага; Цены нет; Голова на плечах, Гнуть спину.

15. Найдите антонимы к фразеологизмам: "*через пень-колоду, идти на попятный, играть в кошки-мышки*".

В поте лица, тяп-ляп, спустя рукава, шаляй-валяй;

Повернуть оглобли назад, повернуть на 180 градусов, выдержать характер, бить отбой, дать задний ход, дать отбой;

Втереть очки, отвести глаза, играть в прятки, метать петли, морочить голову, обвести вокруг пальца, пустить пыль в глаза.

16. Допишите фразеологизмы, выбрав из скобок нужное слово или форму слова: *держать…востро (ухо, уши); смотреть сквозь… очки (розовые, темные); с… нос(голубиный, гулькин); делать из…слона (комара мухи); не в своей…(чашке, тарелке).*

17. В каких фразеологизмах имеются ошибки?

Беречь как зеницу глаза, встать не с той ноги, гнаться за двумя зайцами, губы заговаривать, покраснеть до кончиков волос.

18. Найдите синонимичные фразеологизмы и соедините их:

Голову морочить, Пойти на попятный, Биться как рыба об лед, Одним лыком шиты, Бить отбой, Голова на плечах, Дать по шапке, Играть на нервах, Одного поля ягода, Белая кость, Считать ворон, Гроша медного не стоит, Дразнить гусей, Рукой подать, Дать осечку, Дать по шее, Держать ухо востро, Гнуть в бараний рог, Высоко летать, Горе мыкать, Два шага, Заговаривать зубы, Утереть нос, Голубая кровь, Подложить свинью, Голубей гонять, Голова садовая, Заткнуть за пояс, Гнуть в три погибели, Дать маху, Грош цена, Держать ушки на макушке, Каши просят, Плыть по течению, Испустить дух, Кошки на душе скребут, Рубикон перейден, Есть просят, Другая песня, Другая история, Ждать у моря погоды, Жребий брошен, Сердце не на месте, Ад кромешный на душе, Душа болит, Жизнь оставить.

19. Объясните значение фразеологизмов:

Ломать голову - долго думать; медвежья услуга - неумелая услуга, причиняющая только неприятность; делать из мухи слона - преувеличивать; сломя голову - очень быстро; держать порох сухим - быть готовым.

20. Дидактическая игра. Отгадать загадки:

Как говорят о человеке, который совершенно лишен музыкального слуха? – (Медведь на ухо наступил). Выполняется быстро, ловко, хорошо. – (Горит в руках). Так говорят о человеке, который легко меняет свои решения, намерения. – (Семь пятниц на неделе). Очень темно, совершенно ничего не видно. – (Ни зги не видно). Оказаться в неловком, глупом положении. – (Сесть в калошу). Молчать, не говорить лишнего. – (Будто муху проглотил). Его вешают, приходя в уныние. – (Не вешай нос).

21. Загадки-складки:

1. Дружнее этих двух ребят
На свете не найдешь.
О них обычно говорят:
Водой…(не разольешь)

2. Товарищ твой просит украдкой
Ответы списать из тетрадки.
Не надо! Ведь этим ты другу
Окажешь…(медвежью услугу)

3. Фальшивят, путают слова,
Поют кто в лес,…(кто по дрова).
Ребята слушать их не станут:
От этой песни уши…(вянут).

22. Укажите предложение с фразеологизмом:

Старушка жаловалась, что у нее болит голова; У меня просто голова идет кругами. Слышны тихие шаги: кто - то идет по коридору. Лошади бежали кругами.

23. Найди фразеологизм:

1) Куда дул ветер, туда и относило дым. - Он всегда чувствовал, куда дует ветер.

2) Наша часть в этом бою дала врагу прикурить. - Человек остановился и дал ему прикурить.

3) За то, что я не выучил уроки, мне намылили голову. - Ребенку намылили голову, но мыло попало и в глаза.

4) На глаз больного наложили повязку. - Расстояние мы определили на глаз.

5) Засучив рукава, я доставал рыбу и бросал ее на дно лодки. - Ребята работали, засучив рукава.

24. Найдите нужное слово:

(Заяц, кот, козел) наплакал; (медвежья, собачья, волчья) услуга; знает (кошка, собака, лиса), чье мясо съела; открыть (Африку, Америку, Австралию); биться головой об (пол, стену, дверь).

25. Исправьте ошибки:

Человек был семи пядей в плечах (во лбу, (умный)). Он был упрямый, хоть палку на голове теши (кол (упрямство)). Ребята пожелали ему ни пуха, ни костей (пера (удачи)). Она с детства знала, почем кило лиха (фунт (горе)). Ребята решили вывести его на свежую воду (чистую (уличить в обмане)). Нам грозили показать, где раки ночуют (зимуют (наказать)).

26. а) Прочитайте предложения. Какое из предложений, по вашему мнению, является более выразительным, образным? Объясните, почему вы так считаете.

Ничего не помню, все вылетело из головы. - Ничего не помню, все забыл. Вы не слушайте Сережу: он всегда из мухи слона делает. - вы не слушайте Сережу: он всегда преувеличивает.

б) Прочитайте предложения. Замените выделенные слова фразеологизмами. Что изменилось? Предложения запишите.

Вера Сергеевна объясняла решение задачи, но Петя не слушал. Ира узнала, что поездка откладывается, и загрустила. Кирилл целый день бездельничал. Мы догадывались, что он нас обманывает. Первого сентября Ольга проснулась очень рано.

Справочный материал: *повесить нос, водить за нос, ни свет ни заря, бит баклуши, пропустить мимо ушей.*

Фразеология как раздел школьного курса русского языка содержит в себе огромный образовательный, развивающий и воспитательный потенциал.

"Фразеологические единицы, отражая в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки и стереотипы... Это душа всякого национального языка, в которой неповторимым образом выражаются дух и своеобразие нации" [1, 82]. Употребление фразеологизмов усиливает выразительность фразы, так как в большинстве из них присутствуют обобщенно-метафорический смысл, оценочность, эмоциональность. Знание семантики и стилистической принадлежности фразеологизмов, наличие их в активном словаре придает речи особую яркость, меткость, образность.

Обогащение речи детей фразеологизмами, усвоение их значения и особенностей употребления требует целенаправленной, специально организованной работы.

Предложенная методика приносит весьма ощутимые результаты, что видно не только из устной речи детей, в которой периодически, осознанно или бессознательно, начинают употребляться фразеологические обороты, но и из письменных работ учеников. Это без сомнения, обогащает речь учащихся, делает её насыщенной, красочной и более интересной.

Упражнения, которые были нами приведены, могут быть весьма полезны в преподавании фразеологии в школе.

Внедрение в технологию преподавания фразеологии упражнений, способствующих формированию компетенций разных типов и компетентности учащегося в условиях современной языковой ситуации – важная и актуальная проблема современной образовательной системы, решить которую может помочь комплексный подход к изучению фразеологической системы русского языка.

Литература

1. Богданова Г.А. Уроки русского языка: 6 класс: Кн. для учителя: Из опыта работы. М.: 1987.
2. Лавров Н.И. Актуальные проблемы русской фразеологии. М.: 2003.
3. Сидоренко К.П. Фразеологизмы терминологического происхождения. В: Русская речь, № 3, М., 1978. с. 84-88.

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ЧЕРЕЗ ТЕХНОЛОГИЮ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ

Сидорина Алина, учитель русского языка и литературы
Теоретический лицей им. М. Коцюбинского, мун. Кишинев

По исследованиям большинства работников библиотек более 70% людей приходят в библиотеки для того, чтобы взять книги, необходимые им для учёбы или профессиональной деятельности. Такое чтение, на наш взгляд, не формирует нравственные и эстетические ценности человека. Невозможно не читать произведения художественной литературы, так как существует опасность вырастить бесчувственное и бездушное поколение. Очень часто, когда мы произносим слово чтение, то имеем в виду не только то, что читаем, но и то, как это делаем. Ян Амос Коменский говорил: **«Читать и не понимать – то же, что совсем не читать».** Речь идёт о читательской компетентности.

Читательская компетенция - это совокупность знаний, навыков, позволяющих человеку отбирать, понимать, организовывать информацию, представленную в печатной (письменной) форме, и успешно использовать в личных и общественных целях. Наверное, не стоит убеждать, что правильно, грамотно читать, а потом и считывать текст – это основа результативного овладения всей школьной программы, а также основа дальнейшего самообразования любого человека.

Читательская компетентность неразрывно связана с понятием **«квалифицированный читатель». «Квалифицированный читатель» =** не только имеет навык литературоведческого анализа текста, **но и умеет анализировать литературный текст**. Для того, чтобы воспитать «квалифицированного читателя», нужно начать прививать любовь и уважение к книге с пеленок, с колыбели родителями, своим примером.

"**Нет наслаждения книгой,** — говорил С. Соловейчик**, — нет чтения, нет читателя. Безучастное перелистывание страниц, холодное наблюдение за происходящим в книге — это не чтение. Любование искусством писателя и поэта, смакование слова и сочетаний слов, восторг по поводу удачного выражения, изумление перед мастерством изображения и описания, волнение, вызванное глубиной мысли, — вот чтение"**.

В 5 классе ребята входят в мир литературы, достигают определенного уровня начитанности, позволяющего делать первые обобщения о характерах, особенностях изображения действующих лиц и окружающей их обстановки,

проводить наблюдения над языком произведения, выполнять устные и письменные работы. Для этого нужно ученика научить работать с текстом, так как все ответы на вопросы даны внутри него.

1. В 5 классе ребята учатся впервые **работать с текстом с карандашом в руках**, отмечая те детали, на которые обращается внимание на уроке. Так, изучая сказку Х. К. Андерсена «Снежная королева», ученик наблюдает над тем, как в портретных характеристиках выражено авторское отношение к героям. Этот прием работы используется и в дальнейшем, в старших классах.
2. Важное место в работе с текстом занимает **словарная работа** Это способствует не только обогащению словарного запаса обучающегося, но и позволяет понять смысл прочитанного текста. Изучая стихотворение М. Ю. Лермонтова «Бородино», ребята знакомятся с устаревшими словами: **кивер, лафет, булат** и т.д. Чтобы привлечь учеников к словарной работе, надо не только объяснять лексическое значение этих слов, но и надо в презентационном виде представить эти предметы, чтобы учащиеся имели представление, о чем идет речь.
3. Систематическое проведение **викторин** на знание и понимание текста также эффективно. Когда ученик отвечает на вопросы викторины, он демонстрирует степень своего внимательного прочтения текста, запоминая все художественные детали: события, портретные характеристики, интерьер, имена героев. А самое главное, когда учащиеся самостоятельно составляют вопросы к викторине- это творческая работа, и порой, не самая легкая.

В формировании читательской компетенции существенную роль играют современные приемы и методики: **проблемный вопрос**. Ответить на него непросто и порой даже сложно. К ответу на этот вопрос нужно ребят подготовить. Для этого надо провести подготовительную работу: 1) провести пересказ фрагмента; 2) задать вопросы, ответы на которые в результате выльются в решение поставленной проблемы.

4. Большой интерес у ребят вызывает работа по восстановлению текстов из слов, стихов, строф и т.д. Так после изучения темы «Сказки А.С. Пушкина» ребятам было предложено стихотворение, в котором перепутаны все сказочные персонажи. Обучающиеся, используя знания произведений, легко восстановили тексты, определили героев, вспомнили

названия сказок. Такой вид работы с детьми воспитывает **«квалифицированного читателя»**.

Таким образом мы видим, что навык чтения становится базой всего последующего образования, а грамотность чтения, т.е. «способность человека к осмыслению письменных текстов и рефлексии на них, использование их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей», становится частью активного участия личности в жизни общества.

Библиография

1. Ванюшева Н. Методика работы с текстовой информацией на уроках литературы. Литература, «Первое сентября», 2009 г., № 17-24.
2. Сметанникова Н. Через чтение в мировое образовательное пространство. М., 2001 г.

АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОВЕСТИ „ПОСЛЕДНИЙ СРОК” В.Г. РАСПУТИНА

Табурчану Полина, доктор филологии
Кафедра иностранных языков и литератур, ТГУ

Валентин Григорьевич Распутин – один из признанных мастеров „деревенской прозы”, один из тех, кто продолжает традиции русской классической прозы, прежде всего, с точки зрения нравственно-философских проблем [2, 257]. Писатель принадлежит к тому „поколению „деревенщиков”, на творческую судьбу которых выпало дописать последнюю страницу в летописи русской деревни, запечатлеть и философски обобщить всю систему нравственных ценностей уходящей крестьянской Атлантиды.” [10, 2] Распутин в своём творчестве говорит об уроках доброты, о благодарной памяти, о духовном опыте человека. Этими обстоятельствами в первую очередь определяется актуальность произведений, а также глубокий интерес и пристальное внимание литературной науки к его творчеству.

Повести и рассказы В.Г. Распутина вошли в разряд произведений, представляющих русскую литературную классику второй половины XX века, и по праву включены в школьный курс изучения литературы. В гимназическом цикле учащиеся 7 класса знакомятся с творчеством писателя, читая и анализируя повесть „Уроки французского” [7]. В 12 классе ученикам предлагается для анализа „Прощание с Матёрой”, а для самостоятельного прочтения на выбор одно произведение автора [8]. Учителя чаще всего останавливают свой выбор на: „Живи и помни”, „Пожар”, „Последний срок”.

Повесть «Последний срок», которую автор назвал „главной из своих книг” [5, 24], была написана в 1970 году. Валентин Распутин в данном произведении приоткрыл завесу над основными темами мировой литературы и искусства: жизнь и смерть, след человека на Земле, материнская любовь, а также были проанализированы многие нравственные аспекты жизни, взаимоотношения между людьми, их быт. Перед читателем в повести встает образ русской женщины, прожившей трудную жизнь, потерявшей мужа, но сохранившей нравственную чистоту души. Выстоять в тяжелейших условиях помогает ей нравственная связь с родными корнями.

Сюжет произведения прост: в деревне умирает восьмидесятилетняя Анна, проститься с которой съезжаются ее дети. Приезжают все, кроме самой младшенькой и любимой – Татьяны (Таньчоры, как ее ласково называет мать). Старуха, чувствуя близкий и неизбежный уход из жизни, ждет детей, испытывая

настоятельную внутреннюю потребность благословить их на дальнейший путь по жизни. Начинается повесть с фразы: „*Старуха лежала на узкой железной кровати возле русской печки и дожидалась смерти*” [4, 9]. За те три дня, на которые силой материнской любви отодвинула Анна последний срок, она как бы заново проживает свою жизнь. Прототипом героини является родная бабушка писателя, олицетворение народной мудрости, духовности, щедрости материнской любви. Точно и достоверно изображает художник силу материнской любви Анны Степановны, способную отодвинуть смерть, чтобы последний раз увидеть своих детей и благословить их на дальнейшую жизнь. Душевные усилия умирающей матери направлены только на духовное воссоединение ее детей.

Героиня – образ русской женщины, носительница нравственных ценностей народа, его философского мироощущения. Ей присуще чувство огромной ответственности за происходящее, чувство вины без вины, осознание своей слитности с миром как человеческим, так и природным. С образом Анны связан мотив дома. Дом – это, в первую очередь, место, где живет человек. „*Изба была большая, но по-деревенски перегорожена всего на две половины: в одной лежала старуха, в другой спала Михайлова семья*.” [4,14] Это все что сказано о доме как месте, где жила эта семья. Анна прожила в этой избе большую часть своей жизни. Она хозяйка этого дома, это она обустроила его, обжила. Дом как еще один ребенок, за которым нужно ухаживать, следить и который не потерпит равнодушного отношения к себе. Поэтому старуха трепетно относилась к своему жилью, она делала все для его обустройства и создания уюта в нем. Хозяйство было ее единственным смыслом жизни, да и какой смысл жизни еще может быть у человека, который всю жизнь прожил в деревне, никогда из нее не уезжал.

Михаил отслужил три года в армии, пожил за пределами деревни, но, в отличие от своих брата и сестер, вернулся в отчий дом. „*При ней женился, стал мужиком, отцом, как все мужики, заматерел, при ней все ближе и ближе подступал к старости*” [4, 31]. Более того, он так и остался жить даже в одном доме с матерью, хоть и обзавелся семьей. Это говорит о духовной близости матери с Михаилом, им было не в тягость жить под одной крышей, это было выгодно еще и в плане ведения хозяйства. Их объединял общий быт, проблемы, разговоры, занятия и, конечно, дом. Многие хозяйственные вопросы они решали вместе. Трепетное отношение к дому передалось от матери к сыну. Даже „*баня у Михаила была чистая, без сажи и прелого духа, и стояла в ограде*” [4,14]. Михаил – продолжатель семейных устоев и традиций, продолжатель рода,

благодаря ему, дом вновь наполнился детским смехом, он сохранил жизнь этой семьи в деревне.

Дом нерушимо связан с образом матери, в данном случае, со старухой Анной - трудолюбивая, умудренная богатым жизненным опытом, не боящаяся смерти. „*Старуха жила нехитро: рожала, работала, ненадолго падала перед новым днем в постель, снова вскакивала, старела – и все это там же, где родилась, никуда не отлучаясь, как дерево в лесу*” [4, 117]. „*Скорей, скорей*”, - подгоняла она себя всю жизнь, набрасываясь то на одно дело, то на другое, но „*не растеряла себя в суете и мельтешенье...*” Не жалуясь на судьбу, всю себя отдала ребятам, потому как твердо знала, что „*для того и приходит в мир человек, чтобы мир никогда не скудел без людей и не старел без детей*” [4, 118]. Она образец матери и жены, которая сама создает и поддерживает семью. И вот, когда ей было уже под восемьдесят, старуха поняла, что дни ее почти сочтены, ноги уже не носили, сама она «*высохла и ближе к концу вся пожелтела – покойник покойником, только что дыхание не вышло*» [4, 10]. Но старуха Анна не боялась умирать, ей бы только последний разочек взглянуть на своих детей. Она любит их всех, но ее любовь никогда не выставлялась наружу, в деревне так не принято, поэтому она не научила своих детей любви, они не умеют любить свою мать. Таким мы видим ее старшего сына Илью. Глядя на него, старуха ловит себя на мысли, что не узнает свое сына. «*Она искала в нем своего Илью, которого родила, выходила и держала в памяти, и то находила его в теперешнем, то опять теряла*» [4, 30]. Илья очень редко бывает здесь, изредка пишет письма. Его отношение к ней было довольно холодное, пугающее равнодушием. Но все-таки в Илье осталось чувство благодарности к женщине, подарившей ему жизнь, поэтому он шлет весточку о себе, поэтому бросил свои дела и приехал хоронить мать. То, что мать скоро умрет, Илья воспринимает как нечто должное, что должно было когда-то случиться.

Трагедия героини в том, что она не смогла продолжить традицию, не смогла передать своим детям (быть может, за исключением Михаила) то чувство кровной и духовной близости, которое спаивало все звенья-поколения воедино. Об этом болезненно-откровенно говорит автор, передавая мысли Люси об отношениях с „родней”: она „*не чувствовала особой, кровной близости между собой и ею, только знала о ней умом, и это вызывало в ней раздражение и против себя – оттого, что она не может сойтись с ними душевно и проникнуться одним общим и радостным настроением встречи, и против них, и даже против матери, из-за которой ей пришлось напрасно приехать…*” [4,

62] Она, как казалось старухе Анне, „*городская вся, с ног до головы, она и родилась-то от старухи, а не от какой-нибудь городской, наверное, по ошибке, но потом все равно свое нашла*” [4, 30]. Мать даже боится смотреть на свою дочь, поглядывает украдкой, чтобы она не заметила. Между ними уже давно нет духовной связи, они не чувствуют друг друга. Люся не была дома больше остальных, она действует всегда не по сердцу, а по уму. Получив телеграмму о приближающейся смерти матери, она решает вопрос о том, что ей одеть на похороны. Казалось бы, она относится к дому равнодушнее остальных, и воспоминания не могут тревожить ее сердце.

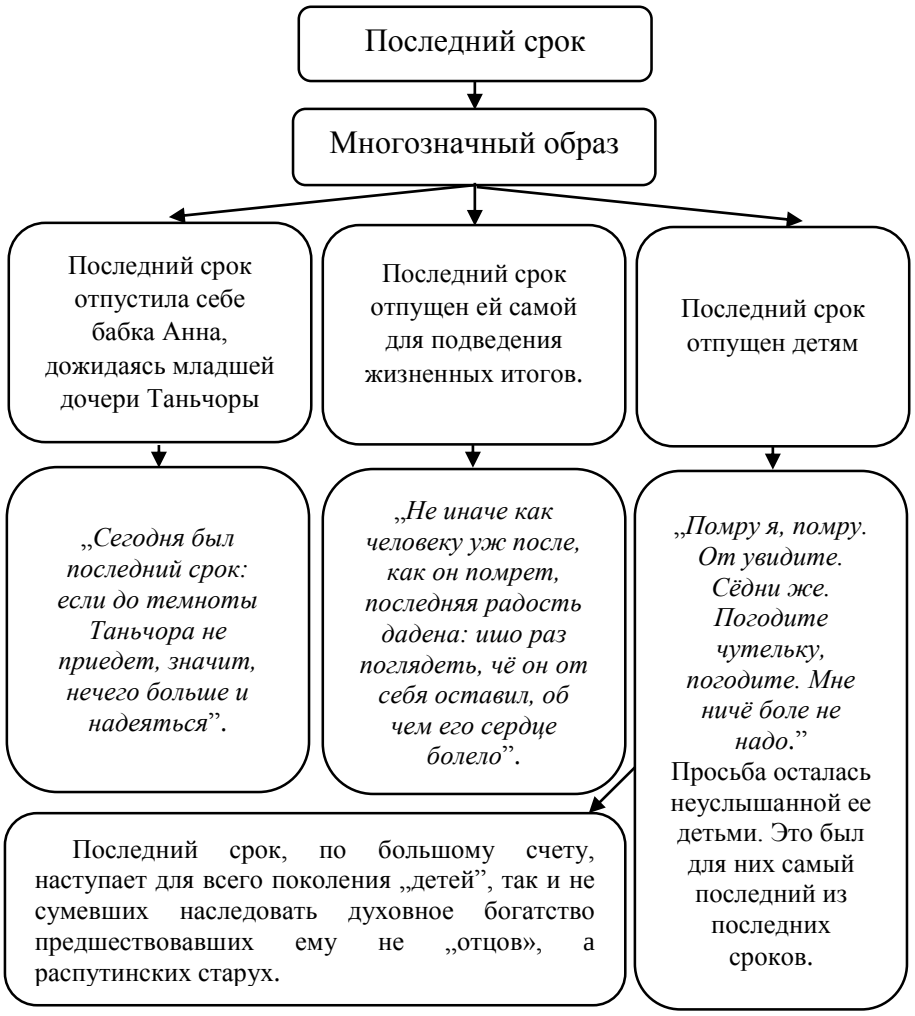
Дом – это то место, куда дети, будучи взрослыми, должны приезжать, навещать мать. Но герои повести не спешат это делать. Единственная, кто часто бывает в родительском доме, это Варвара. Она старшая дочь в семье, „*ей пошел шестой десяток, выглядела она много хуже этого и уже сама походила на старуху, да еще, как никто в родове, была толстой и небыстрой. Одно она переняла от матери: рожала тоже много, одного за другим… Радости в своих ребятах Варвара видела мало: она мучилась и скандалила с ними, пока они росли, мучится и скандалит сейчас, когда выросли. Из-за них раньше своих лет и состарилась*” [4, 12-13]. Но в родительском доме чаще всего она бывает не по собственному желанию, а по надобности. „*Одна Варвара заглянет, когда картошечки или чего надо*” [4, 25]. Варвара живет ближе всех, поэтому и пользуется этим, но при этом в родном доме она не ищет пристанища для души, места для отдыха, умиротворения. Ее здесь больше интересует материальная сторона. Приехав по телеграмме о скорой кончине матери, она с порога, „*как включила себя*” [4, 10], заголосила неистовым голосом. И ее не остановило даже известие о том, что мать еще жива. Она настроилась, приехала сюда, потому что так надо, все обычаи, связанные с обрядом погребения, должны быть соблюдены. Это был ее долг приехать и все устроить. Не то, чтобы она черства и жестока, Варвара простодушна. В момент, когда мать находится при смерти, ее больше заботит вопрос о том, разрешит ли Люся забрать черное платье, сшитое специально для похорон и отложенное без надобности.

В повести „Последний срок” дом – это не только само строение, но и прилегающая местность, так называемая „малая” родина. В нее входит все: местность, ландшафт, природа. „*Природа родного края отчеканивается в наших душах навеки*” [4, 332], – писал сам Распутин. И в воспоминаниях детей Анны она занимает большую часть. Большинство воспоминаний Люси, от которых у нее сжимается сердце, связаны с природой. Они вдруг нахлынут на нее, когда

она будет гулять по окрестностям села. То, что она помнит, сильно отличается от того, что она видит. Она сразу замечает перемены: „*гора стала меньше, положе*”, „*ее срезали, потому что мешала машинам, а канаву в два человеческих роста засыпали…*” [4, 63]. Люся с грустью вспоминает дружные воскресники, на которые собиралась вся деревня. Теперь земля заброшена, она почти не возделывается. Лес стал редким, это следы леспромхозовского „разбоя”. Вся эта жалкая картина запустенья вызывает у Люси чувство вины. Она уехала из деревни почти самой первой, а за ней потянулись все остальные, и теперь мало, кто остался жить в деревне. Землю покинули ее дети, и она увядает, разрушается без их внимания. Люся помнит о природе, но не заботиться о ней. Она одна из тех, кто взял от нее что-то, но ничего не дал взамен, между ними уже нет духовной связи.

В отличие от Люси, Анна близка с природой. Героиня чувствует родство с природой, невидимую связь, которая бывает между близкими людьми. Они неотделимы друг от друга. Старуха прожила в этом селе всю свою жизнь, все здесь ей знакомо: каждый луг, каждый овраг, каждый пенек. В свою очередь природа чутко реагирует на все, что происходит в душе Анны. Солнце пытается всячески поддерживать жизнь в Анне и постоянно проверяет, жива она или нет: „*к обеду солнце с улицы упало в избу, и старуха, глядя на солнце, пригрелась от его веселого неустанного света, а то уж совсем затосковала сама собой – хоть плачь*” [4, 77]. Преображение главной героини в „Последнем сроке” происходит в земных пределах. Изба, ставшая „своеобразным продолжением Анны”, отмечена в повести знаками особого сияния, „*залитая солнечным светом*” днём, она озарена особым сиянием ночью: „*звёздное завораживающее сияние проходит сквозь стену, сквозь крышу*” [4, 118]. Изображение избы следует традициям древнерусской литературы, в которой общие эстетические принципы охватывали и литературу, и зодчество как частей единого целого ансамбля [3, 157]. Пространство избы-дома в повести представляет собой энергетический центр, в котором лучи света собираются вокруг героини. Старухе дано услышать, как „*дышит в ночи изба, освещённая колдовским, рясным светом звёзд… глухие вздохи дремлющей земли, на которой стоит изба, и высокое кружение неба над избой, и шорохи воздуха по сторонам - и всё это помогало ей слышать и чувствовать себя, то, что навсегда выходило из неё в ночной простор, оставляя плоть в лёгкости и пустоте*” [4, 117]. Это создаёт в произведении проекцию „храма памяти предков”, потеря которой приводит к духовной смерти. Такое пространство может служить местом для контакта с

сакральным миром, знаком преображения мира. Образ дома-„гнезда” (Анна сравнивается с птицей) воплощает идею симметрии верхнего („горнего”) мира и нижнего, связанного с землёй, сопоставляемого традиционно с материнским, рождающим лоном. Как пишет автор, „*в какой-то момент старухе почудилось, что она находится в старом изношенном домишке с маленькими закрытыми изнутри окнами, а звёздное завораживающее сияние проходит сквозь стену, сквозь крышу. Каждое из окошек - это воспоминание о ком-нибудь из ребят…*” [4, 118]. Мотив дома у Распутина выступает как средство характеристики героев. Мы видим душевную красоту старухи Анны, душевную неразвитость Варвары, рациональность Ильи и Люси, безразличное отношение Таньчоры. Мать с болью и тревогой она вынуждена признать, что дети не удались. Ей кажется, что только любимица Таньчора могла бы оправдать ее ожидания, но дочь не появилась. „Сюжетное отсутствие Таньчоры, как отмечает исследователь Ежи Фарино, имеет смысл сдвинутого миропорядка и затерявшегося в нем человека … Озабоченность умирающей старухи о Таньчоре получает в этом свете более глубокий смысл – это озабоченность об устроенности и устойчивости человеческого бытия и его преемственности” [11, 109].



Умирающая Анна пытается собрать, удержать „заблудшие души” своих детей в родном доме, на родной земле, жизненной силой которой, как и силой семейной соборности укрепить их собственный дух, воскресить и преобразовать для новой жизни. Последний наказ матери детям: „*Не забывайте брат сестру, сестра – брата. И сюда тоже наведывайтесь, здесь весь наш род*.” [4, 40]

В.Г. Распутин запечатлел в повести распад родовой целостности в современной жизни. Утрата духовных связей между матерью и детьми рождает ощущение подлинной трагедии.

Повесть „Последний срок” В.Г. Распутина находит живой отклик у читателей разного возраста, не остаётся без внимания и молодежи. Они напоминают нам о том, что мы - люди и не должны забывать о человеческом и человечности. Последний срок и для нас, читателей: понять, как не поддаться безразличию, замаскированному под любые благие дела, помочь родителям и старшим в семье. И у нас есть последний срок – время, чтобы успеть исправить свои ошибки.

Библиография

1. Гришенкова Т. Ф. Изучение повести В. Г. Распутина «Живи и помни» в школе. Состояние и пути совершенствования преподавания литературы в вузе и школе: сб. науч.-метод. ст. и материалов. Сургут, 2001.
2. Егорова Н. В. Поурочные разработки по русской литературе XX века: 11 класс, I полугодие. М.: ВАКО, 2005. 368 с.
3. Ключевский В.О. Православие в России. Москва: Мысль, 2000.
4. Распутин В.Г. Повести. Москва: Просвещение, 1990. 334 с.
5. Распутин В. Живи и помни. Повести. Москва: Панорама, 1997.
6. Русская литература. Русский язык: 12 класс. Учебник для лицеев с русским языком обучения. Т.Г. Черных, Р.Ф. Горшкова, Л.И. Демченко. Chişinău: Lumina, 2015. 272 p.
7. Русский язык и литература. Куррикулум для гимназий с русским языком обучения (V-IX классы). Кишинёв, 2010. 49 с.
8. Русский язык и литература: Куррикулум для 10–12 кл. Min. Educaţiei al Rep. Moldova. Ch.: Î.E.P. Ştiinţa, 2010. 48 p.
9. Русский язык и литература: 7 кл. Уч. для школ с обучением на русском языке. Ф.М. Горленко, Т.Н. Сузанская, Т.Ю. Дубровина. Кишинёв, 2012.
10. Тарковская И. Нравственно-философские искания в творчестве В.Г. Распутина: Автореф. дис. канд. филол. наук. Нижний Новгород, 1991.
11. Фарино Ежи. Введение в литературоведение. Учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 639 с.

НЕСТАНДАРТНЫЕ ПОДХОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛАХ С РУМЫНСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

Тарлев Ольга, учитель русского языка, I дидакт. категория
Гимназия № 53, мун. Кишинэу

В настоящее время одна из основных проблем современной школы – снижение интереса учащихся к учебному процессу. Как сделать урок интересным, как заинтересовать учеников?

Учителю остается только одно – «творить чудеса» на уроке, обогащать занятия интересными заданиями, сделать его как можно насыщенным и увлекательным. Именно, ***диверсификация методов и прёмов обучения на уроках русского языка и литературы в национальной школе,*** становится для учащихся деятельностью, в которой они легче преодолевают коммуникативный языковой барьер, и вместе с тем приобретают необходимые речевые навыки и чувство уверенности в свои силы. Поскольку в классе, как правило, обучаются ученики с разным уровнем владения русским языком, то коллективная форма участия в работе существенно увеличивает объем речевой деятельности всех учеников на уроках.

Одной из важных задач современного образования в Республике Молдова является приобщение учащихся к мировым ценностям и формирование у них умения общаться и взаимодействовать с представителями разных культур. Следовательно, основной целью дисциплины русский язык в школах с румынским языком обучения необходимо признать формирование и развитие коммуникативной и межкультурных компетенций учащихся для межличностного общения. Ведущей компетенцией является коммуникативная, которая подразумевает «что обучаемые знают язык, демонстрируют умения общения и способы успешно взаимодействуя вне школы».

Современному преподавателю, с целью повышения мотивации изучения русского языка, необходимо ориентировать всю систему работы во время урока на личность ученика, его интересы и потребности, связывать с актуальными для учащихся проблемами и наглядными примерами решения этих проблем. Кроме этого, необходимо обогащать и разнообразить стиль преподавания. Одобрение, поддержка, доброжелательность – важнейшие условия совместной творческой работы.

Такие взаимоотношения способствуют росту школьных компетенций: учащиеся умеют анализировать, наблюдают, сравнивают факты, объективно оценивают поступки героев, аргументировано высказывают своё отношение к

ним. На примерах героев произведений А.Алексина, Ю.Нагибина, В.Распутина, К.Паустовского, А.Грина, формируются взгляды учащихся, развиваются их личностные позиции, ребята учатся понимать и выражать себя, задумываются как проявляются честность, доброта, милосердие, любовь, сострадание и т.д.

В процессе преподавания русского языка, особое место занимают оригинальный текст и отрывки произведений. Для того, чтобы предоставить учащимся различный лингвистический опыт, тексты должны содержать различные виды и сферы повседневной деятельности (например, литературные и нелитературные тексты, рецепты, письма личного и официального характера, рекламные тексты, информационные записки, объявления и т.д.). Использование текстов различных типов/видов, а также актуальных материалов из области географии, истории, искусства и т. д., в частности с проблемным характером, провоцируют большую часть учеников на участие в дискуссии, предоставив возможность формулировать личное мнение в устной и письменной форме. Таким образом, речь учащихся становится более грамотной, литературной, спонтанной и самостоятельной.

Современная методика предоставляет учителю огромный перечень методов, приёмов и техник преподавания. Использование и внедрение традиционных и инновационных методов и приемов работы является естественным процессом. Приведу вкратце примеры отдельных методов, которые я применяю в повседневной профессиональной деятельности.

«Brainstorming» (мозговая атака) - заключается в преднамеренном разделении акта воображения от фазы критического мышления, создание ситуаций в котором ученики генерируют идеи (атака идей). Этот метод прост и эффективен в использовании с VII класса и старше, благодаря личностным особенностям данного возраста и подчеркнутому желанию высказать свою точку зрения, отстоять ее. В начале, любая идея принимается, даже если она кажется неразумной. Потом эта идея подвергается анализу, принимается или служит отправной точкой для начала другой идеи. Ответы предлагают ученики и, как правило, они и отвергают, либо принимают их. Ценность данного метода в том, что мотивирует учащихся к дискуссиям, продвижению своей идеи и обогащению через проблемность ситуации, своего словарного запаса и интереса к теоретическим аспектам языкознания.

«Синквейн» – тип стихотворения, используемый для обучения, при помощи которого формулируются кратко и в легко запоминающейся форме суть правила, явления или определения. Применяется на различных этапах

урока в V-х – VII-х классах. Обычно оно строится по пяти-шаговому алгоритму: одно существительное как тема, два прилагательных, три глагола и одно ключевое предложение плюс заключительное слово синоним/вывод. Суть в том, что ученики должны составить **«Синквейн»** на базе одного текста используя слова из него. Например, *листья желтые, красные, падают, кружатся, танцуют в вальсе осенней музыки, красота*. Опыт применения этого метода позволяет констатировать, что учащиеся могут писать или легко воспринимают «cinquain» в различных учебных ситуациях. Учащимся проще использовать этот метод при работе с текстами, так как в них можно найти почти все необходимые компоненты.

Техника коллажа, используется на уроках языка и литературы в VI-х – IX-х классах. Этот метод используется для описания ситуации, предмета или персонажа, при помощи различных фигур, элементов или других предметов, которые нас окружают. Учащимся нравится эта техника, потому что она облегчает им сравнение оригинала с моделью, произведенной собственным воображением.

Дидактическая игра **«Я начну, а вы продолжите»** состоит в том, что читается определенный стишок, знакомый или нет, и во время игры учащиеся должны развить данную тему, подбирая подходящие в рифму слова и словосочетания.

Дидактическая игра «**Цепочка**» используется в пятых классах, во время «букварного периода». Суть состоит в том, что ученики должны составить словосочетания, в которых все слова начинались бы с одной буквы – для слабого уровня развития, вплоть до составления целых таких предложений – для сильных классов. Например, БУКВА «М» *милый мальчик* или БУКВА «П» *Павел пишет письмо папе.* Также, ученикам предлагается составить предложения, где каждое слово будет начинаться со следующей буквы в алфавите: ***Анна быстро ведет гусей домой***. Применение данной игры обогащает активный словарный запас учеников, помогает быстрее запомнить произношение и правописание изучаемой буквы, применяя принцип ассоциации.

Дидактическая игра «**Лишняя буква»** используется вслед за *«букварным периодом»,* когда изучаются элементарные правила правописания в русском языке и не всем ученикам удается быстрое их усвоение. Суть в том, что ученики получают карточки с буквами для составления определенного слова, и в то же время им необходимо самостоятельно определить одну лишнюю

карточку. Например, выдаём карточки для составления слова *«овца»* или *«свет»,* плюс карточка с буквой *«ф»*. Это очень эффективный способ помочь ученикам усвоить правила правописания используя принцип проблемной ситуации.

Дидактическая игра «**Оригами»** используется для развития навыков диалога в V-х и VI-х классах. Это использование бумажных японских аппликаций, изготовленные заранее учениками, которые помогают вовлечь детей в игру, в которой им придется непринужденно входить в роль и вести театрализованный диалог с коллегами на заданную тему от имени цветка, птицы, и т.д. Это помогает детям легче перебороть языковой барьер и обогатить свой словарный запас.

Дидактическая игра **«Puzle»** используется в VI-х - VII-х классах. Ученики получают карточки – части картинки им необходимо расположить их так, чтобы восстановить цельный рисунок. При этом одна карточка отсутствует или заменена другой, с другой картинки. Для того чтобы получить правильную карточку, учащиеся должны задавать наводящие вопросы, используя знания, полученные в процессе изучения данной или повторения прошлых тем. Если при этом, на уроке создаются команды, которые получают конверт с заданием где необходимо заменить ошибочные карточки между ними, то это пробуждает дух соревнования и живую дискуссию между группами учеников.

Дифференциация и чередование методов, способов, техник обучения повышают и поддерживают интерес учеников к предмету. Этому способствует, так же использование на моих уроках перфокарт. Перфокарты – это в первую очередь индивидуальная работа ученика, им я отвожу отдельную роль.

Перфокарта «***Ромашка***» используется для подбора прилагательных к существительным, для склонения существительных и для спряжения глаголов. Это дает ученику возможность проявить свои знания или выявлять свои недоработки.

Перфокарта «***Поезд***», суть которой в том, что ученики необходимо, из заранее подготовленной длинной цепочки букв, найти и распределить по вагонам слова по определенному принципу. Этот метод активизирует воображение учеников и обогащает словарный запас.

Перфокарта «***Многоэтажка***» используется для выявления знания правил и их применения. Суть в том, что ученик должен заполнить заготовленные окошки требуемыми ответами, следуя изученным правилам.

Перечень перечисленных методов можно применить не только на этапах закрепления, либо формирующего оценивания, но и как часть суммативного контроля результатов сформированных компетенций учащихся по русскому языку.

Образование человека продолжается на протяжении всей жизни. Учитель должен быть всегда в поиске. Он создаёт собственные дидактические материалы и стратегии для достижения лучших результатов. В этом смысле, школа имеет благородную миссию - готовить сегодняшних детей справляться с ускоренным динамизмом современного общества, развить навыки, ценностные отношения и умения, необходимые для личного и социального успеха.

Литература

1. Cucoş C. Pedagogie. Iaşi: Polirom, 2014.
2. Patraşcu D.Tehnologii educaţionale. Chişinău: Tipografie Centrală, 2005.
3. Иванова В.А., Розенталь Д.Э. Занимательно о русском языке. М.: Просвещение, 1990.
4. Давыдова М. Поурочные разработки по технологии. М.: Айрис пресс, 2009.
5. Блинов Г.И. Практические и лабораторные занятия по методике русского языка. Курган: КГУ, 2003.
6. Новичёнок И. Грамматика русского языка в таблицах и схемах. СПб.: Литера, 2008.

РАЗВИТИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У УЧЕНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Тарлев Ольга, учитель русского языка, I дидакт. категория
Гимназия №53, мун. Кишинэу

Активное овладение русским языком немыслимо без усвоения довольно большого количества русских слов и правильное их использование. Слово — основной элемент речи, поэтому, обучая новому, неродному языку, учитель заботится о систематическом накоплении словарного запаса учащихся.

Овладение словарным составом литературного языка является необходимым условием освоения учащимися языка и его правильного словоупотребления. Словарная работа охватывает усвоение учащимися новых слов и значений, усвоение оттенков значений, эмоционально-экспрессивных окрасок слов, область их употребления, их многозначность и переносность значений, синонимы, антонимы, омонимы, гармоничное использование слов в речи. Словарная работа на уроках русского языка должна вестись постоянно, с целью обогащения словарного запаса и языковых навыков.

Учитель должен так организовать работу над словом, чтобы ребёнок смог запомнить его произношение, написание, применение, чтобы его освоение было надолго. При обучении русскому языку в национальной школе, как и всякому неродному языку, в первую очередь необходимо работать с тем словарным запасом, без которого нельзя построить и/или понять предложения, необходимые для общения. Основными принципами отбора и подачи слов на уроке должны быть: практическая ценность слова для данного этапа обучения или тематики; особенности словарного состава родного языка учащихся, в котором может не быть не только соответствующего слова, но и самого понятия, что потребует особенно продуманного объяснения значения русского слова; частотность употребления слова в разговорной речи и в тексте для чтения; доступность слова по звуковому составу, его ассоциативность и т.д. На первых порах, следует избегать слов, звуковой состав которых затруднителен для учащихся. В каждом конкретном случае, нужно отдавать предпочтение практической ценности слова. Это значит, что слова, трудные для произношения, но очень важные и необходимые для общения, следует включать в речь учащихся уже на первых этапах обучения, например, такие как *здравствуйте, встаньте, спросите, пожалуйста* и т.д.

Трудные слова – это слова, имеющие непроверяемые написания. Непроверяемые написания составляют примерно 30-35% по отношению к

проверяемым словам. Такие слова надо запоминать. Следовательно, с ними необходимо работать более интенсивно. На первых этапах обучения, следует знакомить детей со словами в основном их значении, хотя и переносные значения нужно вводить в словарный запас очень рано. Например, сначала - *мальчик бежит* и *лошадь бежит,* потом - *ручей бежит,* а позднее - *время бежит; ученики идут, часы идут, годы идут, дни идут.*

Со словами активного запаса необходимо проводить разнообразную работу: упражнять детей в произношении этих слов, учить составлять с ними словосочетания и предложения, включать их в тренировочные устные и письменные упражнения. Работа над словами пассивного словаря, ограничивается лишь объяснением их значения.

Учащиеся V-IX классов знакомятся со словами по темам. Тематический подбор слов обеспечивает их непроизвольное запоминание. Слова вводятся в активную речь учащихся в типовых предложениях, что облегчает усвоение значений этих слов, позволяет быстрее научиться употреблять их в вопросах и ответах, составлять с ними предложения, включать изучаемые слова в небольшие рассказы об известных детям предметах и явлениях.

В каждую тему следует включать не только названия предметов, но и связанные с этими предметами и темой названия действий, качеств, признаков, а также служебные слова, необходимые для составления предложений или небольших рассказов. Важно помнить, что *«действительная жизнь слова совершается только в речи»*.

Для каждого класса, учитель продумывает и отбирает наиболее эффективные способы объяснения значений новых слов и закрепления их в памяти учащихся. При этом, учитывается уровень знаний детей по русскому языку, а также характер самого основного словарного запаса по данной тематике.

Организуя работу над новым тематическим запасом слов, надо стремиться к тому, чтобы ученики запоминали как можно больше словосочетаний. Также, эффективно отработка их ситуативного употребления. Этот прием поможет учащимся понять, что сочетаемость слов, входящих и один синонимический ряд, не всегда одинакова, например, с (существительными - *простор, море, равнина,* употребляются прилагательные - *безграничный, безбрежный, беспредельный, бескрайний,* а со словом – *любовь,* только прилагательные - *безграничный, беспредельный,* в связи с тем, что в них развилось другое значение.

Поэтому, словарную работу в национальной школе следует проводить одновременно с работой над словосочетанием и предложением, так как слова только тогда войдут в активный речевой запас, когда учащиеся овладеют грамматическим строем русского языка. Начиная с первого года изучения русского языка, дети одновременно с усвоением слов, приобретают навыки сочетания их с другими словами в предложении.

Новое слово рекомендуется включать в коротком и простом по своей конструкции предложении, не содержащем других неизвестных учащимся слов. В V-ых классах учитель сам выделяет новые слова из предложения и объясняет их значения. Слова с трудными звуками подвергаются звуковому анализу. Учащиеся упражняются в произнесении трудного слова и включают их в новые предложения, которые повторяются за учителем. Уже на следующих уроках, нужно предлагать детям по заданному образцу, самим составить предложения с новыми словами.

Для объяснения и закрепления значений отдельных слов, можно применять следующие приемы:

- демонстративный показ предмета, действия или качества, обозначаемого данным словом;
- показ картинки, обозначающей предмет или действие;
- перевод нового слова на родной язык;
- отыскивание к данным словам антонимов *(длинный-короткий, большой-маленький, белый-черный* и т.д.);
- объяснение значения слова с помощью синонимов (*огромный-большой, могучий-сильный*);
- объяснение значения слова с помощью перечислений предметов (*признаков, действий*), общую группу которых называют данным словом (*насекомые - это бабочки, жуки, муравьи*) или описательным способом (*адресат – тот, кому отправляют е-мейл, письмо, посылку*);
- толкование значений слов на родном или русском языке, путём родовидового определения (*амбар – здание, постройка для хранения зерна*).

В целях повышения речевой культуры, важное место занимают упражнения, направленные на расширение активного словаря учеников, а также на выработку у них умения выбирать для выражения мысли, из своего словарного запаса, те слова, которые наиболее соответствуют содержанию высказывания и делают его правильным, точным и выразительным.

Эффективность словарной работы зависит от того, проводится ли она планомерно и систематически на протяжении всех лет обучения или носит случайный характер. Также, эффективность зависит и от того, насколько целесообразно словарная работа построена. Направляя внимание детей на сознательное и прочное усвоение затруднительных, но жизненно необходимых им слов, включённых в тексты учебной и художественной книги, можно легко связать различные виды словарной работы с содержанием занятий. Работа со словом должна являться обязательным компонентом в структуре урока по любому предмету, а не только по русскому языку.

Развитие активного словаря учащихся предполагает и *выяснение лексического значения слова*. Непонимание смысла слов и неумение употреблять их в речи, самым отрицательным образом сказывается на успешность обучения учеников и на их речевом развитии. Ученики, которые не привыкли вникать в смысл слова, плохо понимают или вовсе не понимают его настоящего значения и не получили навыка распоряжаться им свободно в устной и письменной речи. Они всегда будут страдать от этого коренного недостатка при обучении на последующих этапах, поэтому, крайне важно с самого начала создать условия для хорошего понимания значения новых слов.

Иногда лексическое значение слов подсказывается контекстом, и в этих случаях дети могут понять смысл слова самостоятельно, без специальных разъяснений. Для слов с предметным значением, лучше предложить наглядное объяснение, показав или сам предмет, или его изображение на рисунке, на слайде, в учебном фильме. Когда наглядное объяснение не представляется возможным, можно раскрыть содержание слова путём краткого словесного толкования.

Слово не может быть усвоено вне сочетания его с другими словами, без употребления его в речи, и главное - это учить детей правильному и точному употреблению слова. Словарно-орфографические упражнения будут эффективными и обеспечат прочное усвоение детьми произношения и правописания слов, только в том случае, если применять разнообразные приёмы изучения и их закрепления. Также, надо систематически проверять умение учащихся безошибочно писать изученные ими слова с непроверяемыми орфограммами.

Объяснение слова - это лишь первый этап в процессе обогащения словаря учащихся. Для того, чтобы слово стало для ученика «своим», т.е. вошло в

активный словарь, нужна последовательная, гибкая, постоянная работа над словом, которая планируется на каждом уроке.

Хорошо давать задания, которые направлены в комплексе - и на усвоение орфографии, и на орфоэпическое произношение, и на правильное построение грамматических категорий, и на активизацию словаря, и на развитие связной речи.

В этом смысле, используются следующие задания:

- различные виды работы с орфографическим словарем, потому что постоянное обращение к словарю, способствует созданию ценного навыка быстро схватывать и запоминать правильное написание слов. У нас словарь является постоянным спутником ученика в его повседневной работе на уроках;

- подбор к изучаемому слову однокоренных слов, а также образование от слов с непроверяемым написанием новых слов, при помощи приставок и суффиксов. Это не только помогает избежать ошибок при написании, но и значительно расширяет лексикон ученика;

- разбор слова по составу *(опираясь на знания родного языка - приставка, корень, суффикс и окончание)*, что приводит к осознанию учащимися морфологической структуры слова. В процессе этой работы, они осмысливают значение каждой морфемы в слове. Так, выделение в слове корня, позволяет детям глубже понять основное значение слова, так как найти в слове корень, это значит найти главный внутренний смысл слова и это примерно то же, что зажечь внутри фонаря огонёк, а дальше он сам будет освящать;

- подбор к изучаемому слову синонимов и антонимов, которые помогают нам передать свою мысль выразительно, ярко, красиво;

- «проникновение в тайну» слова. Часто, этимология слова помогает ученику понять, почему именно так мы пишем данное слово. Кроме того, узнавание происхождения слова очень увлекательно для учеников;

- различные виды работы с фразеологическими выражениями, загадками и отрывками из стихотворений, разгадывание кроссвордов;

- составление с изучаемым словом словосочетаний и предложений, а с группой слов – мини рассказов.

Надо помнить, что, чем большим количеством анализаторов воспринимается слово, тем оно прочнее запоминается учениками. Поэтому, нужно каждое слово провести через сознание школьника несколько раз и в разных контекстах, чтобы активное участие в усвоении слова принимали и зрение, и слух, и руки, и память, и сознание.

Следует отметить, что успешному запоминанию способствует соблюдение определённых условий:

- установка на запоминание - ученик должен тренировать эти навыки при изучение нового языка;
- заинтересованность - легче запоминается то, что интересно и необходимо;
- яркость восприятия - лучше запоминается все яркое, необычное, то что вызывает определённые эмоции;
- образность запечатления - запоминание, опирающееся на образы и ассоциации, гораздо лучше механического запоминания.

Применяя на уроках различные приемы словарной работы, мы стремимся к тому, чтобы мы смогли объяснить смысл того или иного слова в читаемом тексте и, наконец, правильно употребляли эти слова. В то же время, проанализируя все этапы урока русского языка и чтения, нужно отметить, что словарная работа, несмотря на важность этого этапа, все-таки не должна заслонять главной цели - содержания читаемого произведения и работы по формированию навыка осознанного чтения и накопления учащимся информации, процесс в котором словарный запас обогащается и укрепляется постоянно.

Литература

1. http://www.columna.org.md/libro/curriculum/rusa.pdf
2. http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/4-Russkii-iazik-i-literatura.pdf
3. Иванова В.А., Розенталь Д.Э. Занимательно о русском языке. М.: Просвещение, 1990.
4. Баранников И.В, Бойцова А.Ф. Методика начального обучения русскому языку в национальной школе. Ленинград: Просвещение,1981.
5. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991.
6. Скороход Л. К. Словарная работа на уроках русского языка. М.: Просвещение, 1990.
7. Волина В.В. Русский язык в рассказах, сказках, стихах. Екатеринбург: АСТ 1996.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ПАРЕМИИ

Чилочи Ирина, студентка филологического факультета
Бельцкого государственного университета им. А. Руссо

Проблема изучения фразеологии в школе в настоящее время весьма актуальна. Многие исследователи сетуют на то, что разделу фразеологии в школьном курсе русского языка отводится небольшое количество часов. Поэтому в задачи педагога входит оптимальное поурочное распределение материала, чтобы в короткие сроки дать учащимся комплексное представление о фразеологизмах. Особую роль в этом процессе играет изучение фразеологизмов, выступающих и как способ познания нового, и как форма осмысления окружающей действительности, и как логическая модель построения языковых структур, и как одна из смысловых баз в развитии русской речи учащихся.

Е.И. Литневская и В.А. Багрянцева отмечают, что фразеология «представляет собой относительно самостоятельную область лингвистики, и изучение фразеологизмов в лингвистике обычно осуществляется по той же схеме, что и описание лексических единиц - слов: значение; однозначность и многозначность; омонимия, синонимия, антонимия; происхождение; функционирование; отражение в словарях» [1, с. 195].

Однако небольшое количество часов, отведенных на эту тему, не позволяет провести достаточно широкий обзор, поэтому, по мнению исследователей, педагог должен ограничиться лишь наиболее существенными моментами:

1) спецификой фразеологизмов по сравнению со словами и со свободными словосочетаниями;

2) стилистической окрашенностью фразеологизмов («Несмотря на отсутствие понятия стилистической дифференциации лексики, тем не менее, в курсе обращается внимание на «ненейтральность» фразеологизмов – их разговорный ли (реже) высокий характер»);

3) системными отношениями между фразеологизмами или фразеологизмами и словами (синонимия, антонимия).

При изучении фразеологии используются такие общеметодические принципы, как экстралингвистический, системный, функциональный, синхронический с обращением к диахронии.

Всё это позволяет предположить, что развитие мышления и речи учащихся, развитие их языковой способности будет протекать более эффективно, если сделать фразеологию предметом более пристального внимания на уроках русского языка в молдавских школах и лицеях.

Некоторые лингвисты говорят о том, что, сопоставляя русский язык с крайне далекими от него по строю языками, мы постоянно сталкиваемся с фактами, указывающими не просто на различия в характере оформления высказывания, но и на известное расхождение в способе семантической и семантико-грамматической категоризации действительности.

В.В. Виноградов считал, что как указание на предмет слово является «вещью культурно-исторической». Если язык отражает культуру нации, то он неизбежно находится в процессе развития, связанного с ростом национальной культуры. В настоящее время широко используется, ставшее терминологическим, выражение «культурный компонент», которое, по утверждению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, «наиболее полно проявляет себя в области лексики и фразеологии» [2, с. 25]. Фразеологические единицы, как правило, чрезвычайно богаты теми своеобразными элементами национальной культуры, которые и вмещаются в понятие «культурный компонент слова или словосочетания», а потому изучение фразеологического состава языка представляет широкую картину специфики национальной культуры, даёт возможность для создания образной речи.

Владение образными средствами языка обогащает приемы ораторского искусства, то есть способы воздействия на умонастроение собеседника. Поэтому очень важно знать значение образных устойчивых сочетаний слов и те жизненные ситуации, в которых они используются.

Формируя личность ребенка, мы должны чаще обращаться к тысячелетиями накопленному опыту русского народа, к пословицам и поговоркам «… ничем нельзя так ввести дитя в понимание жизни, как объясняя ему значение народных пословиц…». Этого взгляда придерживались такие выдающиеся педагоги, как: К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой и многие другие.

Поговорки и пословицы – это своеобразные лингвистические формулы – знаки для обозначения типичных жизненных ситуаций, вобравшие в себя народную мудрость. Каждая такая ситуация может быть проиллюстрирована как примером из художественной литературы, так и из повседневной жизни. На основе ситуации, заданной пословицей, учащимся предлагается составить короткий рассказ, пояснить ее смысл и роль в данном тексте. При составлении

такого рассказа активизируется словарный запас, тренируется грамматический материал, вырабатывается навык ситуативного общения.

Все учебники содержат разнообразные жанры фольклора: народную песню, сказку, пословицы, поговорки. Для школьников они интересны и доступны как по форме, так и по содержанию. Педагоги-мастера систематически пробуждают у учащихся интерес к слову и при изучении такого жанра, как пословицы и поговорки. Они вводятся в речь учащихся по темам: о Родине, о труде, о дружбе и товариществе, о книге и грамоте и пр. Все это оттачивает ум учащихся, обогащает их словарный запас, учит правильно употреблять паремии в речи. Это позволяет учителям системно формировать творческие способности школьников. Их уроки приобретают определенную литературную направленность, способствуют обогащению речи читателей яркими изобразительными лексическими средствами, вооружают их ключом для глубокого понимания произведений художественной литературы. Наблюдения показывают, что школьники при анализе литературных произведений живо интересуются лексикой их языка, осознают значение изобразительных средств.

Работа над единицами паремии обязательна на уроках, ведь пословицы и поговорки являются хорошим материалом для развития речи и самое главное для воспитания личности школьника. Ученики высказывают свое мнение, дискутируют. Большая работа ведется над образность фразеологических оборотов, над пониманием прямого и переносного смысла пословиц.

Поскольку тема «Фразеологизмы» изучается в школах и лицеях в V классе, где дети особенно любопытны, они понимают значение паремий, они хотят знать и употреблять их в речи, что подтверждают слова К. Д. Ушинского, что паремические единицы , «сами дыша жизнью, пробуждают к жизни и семена родного слова, всегда коренящиеся, хотя и бессознательно, в душе ребенка» [3, с. 395].

Главное внимание следует уделять тому, чтобы школьники научились пользоваться фразеологизмами к месту, поскольку сами по себе, без контекста, они не имеют той значимости, какой обладают, когда говорящий их приводит вовремя, уместно. Необходимо показать ученикам, что пословица – это суждение о жизни, вывод, сделанный в результате многих наблюдений. Пословица отражает сложнейшие связи жизненных явлений. Она говорится для того, чтобы к чему-то призвать слушателя, одобрить и похвалить или осудить его. Пословичные паремии, как правило, содержат готовую оценку, вывод,

однако как отмечает Г. Н. Волков: «…пословицы – не конец, не завершение раздумий, а скорее – точка опоры для новых мыслей, как бы их зародыш» [4, с. 142]. Это является причиной того, что многие учителя в своей работе используют пословицу как исходный материал для логических рассуждений, носящих обучающий и развивающий характер.

Главная задача учителя – показать учащимся, что «пословица недаром молвится», что человек, включая паремические единицы в свою речь, придает ей особую меткость, образность, выразительность.

Изучая на уроках русского языка фразеологические единицы, пословицы и поговорки, ученики знакомятся с жизнью и культурой народа, лучше усваивают литературные тексты, где часто авторы употребляют паремии, служат нравственному воспитанию, формируют интернациональную культуру и другие нравственные качества характера, относящиеся к общечеловеческим ценностям.

По мнению Е.И. Литневской, в курсе изучения фразеологии ученики должны приобрести следующие умения и навыки: определять лексическое значение фразеологизма, отличать его от грамматического значения; давать толкование лексического значения фразеологизма, взятого из контекста (описательно или через подбор синонимов); находить фразеологизмы в тексте; подбирать к фразеологическим оборотам синонимы и антонимы; приводить примеры фразеологизмов; группировать фразеологизмы по заданному основанию; определять функцию употребления фразеологизмов в тексте; пользоваться фразеологическим словарем.

Обучающая сторона паремий, не в последнюю очередь, состоит в том, что в пословице проявляется стремление нравственно – этически воздействовать на слушателя, показывая, что можно, чего нельзя, что хорошо, что плохо, что полезно, что вредно, то есть пословица характеризует явление и дает ему оценку. Учителю важно, чтобы ученики эти качества уловили, пусть даже на интуитивном уровне: «Делу – время, потехе час», «Труд кормит, а лень портит». Педагогам очень важно показать, что пословицы и поговорки обладают огромной ценностью. Она состоит в познавательном, идейно-воспитательном и эстетическом значении. Аксиологическая ценность пословиц и поговорок определяется многообразием сведений. В целом создается широкая картина русской жизни, отраженная реалистически. Паремии дают представление о воззрениях и взглядах народа, о его понимании явлений действительности. Познавательное значение пословиц состоит также в том, что

они типизируют явления, то есть выделяют среди них наиболее показательные и отмечают в них самые существенные черты.

Идейно – воспитательное значение паремий состоит в том, что они служат ясным выражением определенных суждений о реальной действительности. Пословицы обобщают жизненные наблюдения и не бесстрастно говорят о жизни, общественных отношениях, труде и поведении человека, дают им ясные положительные или отрицательные характеристики, утверждая или критикуя, восхваляя или осмеивая.

Паремии служат для развития и воспитания положительных идеалов: смелости, честности, чувства дружбы, ставят в пример высоконравственное поведение, оперируют понятиями добра и зла, чести и бесчестия. Поучения и советы нередко преподносятся в виде осмеяния отрицательных качеств людей.

Итак, говоря о паремиях как о дидактическом средстве изучения языка, о воспитании нравственных ценностей у учащихся, следует непременно учитывать, что возможности пословиц и поговорок как учебного материала для формирования и развития у учащихся понимания паремических единиц как в живой речи, так и в художественном тексте, могут быть реализованы только при строго определенных методических условиях, которые диктуются особенностями художественного восприятия школьников.

Фразеологизмы – яркие и выразительные средства языка, поэтому различные авторы часто используют их в своих произведениях. Именно эта особенность заставляет создателей учебников вводить фразеологизмы в учебный материал. Но это лишь малая толика! Неисчерпаемое богатство данных оборотов речи обязывает самих учителей проводить на уроках русского языка и литературного чтения (а также, по возможности, и на всех остальных уроках), постоянную работу по их изучению.

Фразеология начинает изучаться в пятом классе в теме «Лексика и фразеология. Культура речи», на которую куррикулумом выделяется 22 часа.

В учебнике для пятого класса авторов Ф. М. Горленко и Т. Н. Сузанской предлагают творческие задания к этой теме. Например: объяснить, что обозначают устойчивые сочетания слов в приведенных предложениях, можно ли заменить или опустить какое-либо слово; составить два предложения с фразеологизмами, входящими в один синонимический ряд; определить какими членами предложения являются данные фразеологические единицы.

Для изучения темы были отобраны наиболее часто употребляемые в речи фразеологизмы, с которыми проводится планомерное ознакомление учащихся.

Весьма небольшая часть паремий встречается в учебнике, но основной материал, соответствующий теме и задачам урока, вводится дополнительно.

При изучении фразеологизмов предлагается использовать следующие приёмы:

1. Иллюстрирование (учащиеся иллюстрируют по выбору один из нескольких изученных на уроке фразеологизмов, что позволяет им наглядно увидеть, насколько это лексически неделимые единицы русской речи). Здесь важно помнить о том, что подбор паремий для такого рода работы должен быть очень тщательным. Не всякое словосочетание можно проиллюстрировать, и, тем более, не всякая иллюстрация сможет быть удачной для данного фразеологизма. Наиболее подходящие для иллюстрирования: витать в облаках, держать ушки на макушке, принцесса на горошине, где раки зимуют, как с гуся вода, вылетело из головы, повесить голову, выйти из себя, взять себя в руки и т. п. Последние три словосочетания, например, позволяют увидеть детям особую метафоричность фразеологизма.

2. Составление словосочетаний, предложений и мини-рассказов с паремическими единицами (проводится работа, аналогичная словарной, но отличная от неё тем, что учащимся нужно научиться использовать новую лексическую единицу в контексте не только с точки зрения орфографии, но и лексической сочетаемости).

Работу с этим приёмом целесообразнее начинать с составления словосочетаний. Например, добавьте глагол (слово – действие) к следующим фразеологизмам: очертя голову, сложа руки, спустя рукава, от зари до зари, от корки до корки. С данными устойчивыми словосочетаниями подразумевается употребление определённого глагола, который школьники должны лексически почувствовать. В последующем уже можно переходить к составлению простых, а затем и сложных предложений.

Приводим мини-рассказ, составленный одним из учеников:

Я сидел ***сам не свой*** *оттого, что мне никак не удавалось сделать это домашнее задание. Мыслями я* ***витал в облаках*** *и не мог придумать ни одного предложения. Тут пришёл папа и сказал: “Чего* ***повесил голову****? Подсказка где то рядом. Посмотри на себя!” Тогда я* ***взял себя в руки*** *и написал этот рассказ.*

3. Поиск фразеологизмов в устной и письменной речи других людей или литературных героев (здесь очень важно оказать помощь детям в виде

подсказок). Вот вариант текста, который предлагается детям для выборочного изложения.

*Пригласил нас как-то сын лесника к себе. За грибами, говорит, сходим, поохотимся, рыбу удить будем. Уху сварим –**пальчики оближешь**!*

*Мы, конечно, обрадовались, **уши развесили**, слушаем. Мой братишка так совсем **голову потерял** от счастья. Как же! В лесу заночуем, палатку разобьём, костёр разложим, из ружья палить будем. Потом он мне покою не давал. "Пойдём да пойдём!" - говорит,- "он такой мастер рыбу ловить, **собаку на этом деле съел**". Не знаю, каких собак он ел, а вот мы **попались на удочку**. Обманул он нас.*

*Договорились пойти в субботу к вечеру. Пять километров **одним духом** отшагали. А нашего "приятеля" дома не оказалось. Уехал, говорят, к тётке на воскресенье.*

- Он же приглашал нас рыбу удить, охотиться, - растерялись мы.

*- Вот пустомеля, - возмутился дед, - всё время кому-нибудь **морочит голову!***

*У братишки **слёзы в три ручья**. Я, конечно, тоже **не в своей тарелке**.*

- Ничего, ребятишки, - успокоил дед, - со мной пойдёте.

*И пошли. И рыбу ловили. И костёр развели. А уха была – **ни в сказке сказать, ни пером описать.** Только ружья нам дедушка не дал. Малы ещё.*

4. Подбор синонимов и синонимичных фразеологизмов (один из наиболее удобных и экономичных видов работы на уроке, особенно при изучении темы "Глагол"). Здесь может быть два вида работы:

1) подбор синонима: пустить корни – осесть где-либо, заливаться смехом - хохотать, хранить молчание – не разговаривать; витать в облаках –мечтать и т.д.;

2) подбор синонимичного фразеологизма к фразеологическому сочетанию: в поте лица – не покладая рук – от зари до зари; кот наплакал – по пальцам пересчитать- – с гулькин нос – раз, два и обчелся и т. д.;

аналогично вышеописанному происходит подбор антонимов:

Держать ухо востро – слушать в пол-уха; от горшка два вершка – верста коломенская и т. д.

5. Составление словаря фразеологизмов (возможно, даже иллюстрированного), учениками под руководством учителя. Начиная со второго класса, вводимые на уроке фразеологизмы желательно вносить в специальный словарик с той целью,

чтобы затем можно было обратиться к изученному ранее в других видах работы.

6. Введение фразеологизмов в минутки чистописания или в работу со словами с непроверяемым написанием.

И минутки чистописания, и работа над словарными словами проходят интереснее, если в них не требуется просто автоматическое повторение образца, а привносится что-то новое. Наряду с этимологией слова, ребят интересует и его нестандартное лексическое употребление. Например, в первом и во втором классе во время словарной работы возможно введение фразеологизма и последующая работа с ними: составление предложений, внесение в детский фразеологический словарик, дальнейшее иллюстрирование и т.д. Например, кровь с молоком, голове ветер гуляет, кипеть от возмущения, медведь на ухо

наступил, трескучий мороз, как корове седло, белая ворона и т. д.

7. Поиск ошибок в употреблении изученных фразеологических единиц (неверной сочетаемости слов, буквального понимания вымышленными или литературными героями отдельных слов, составляющих фразеологизм, или смысла самих фразеологизмов). Это похоже на часто используемое нами задание “исправь ошибку в письме иностранного мальчика”. Конечно, следует учитывать возрастные особенности и хорошее владение учеником данным фразеологизмом. Например, капли в море (капля в море), как об стенку фасоль (как об стенку горох), словно ветром слизнуло (словно ветром сдуло, словно корова языком слизнула).

8. Составление фразеологизмов из разрозненных частей (слов или словосочетаний).

Этот вид работы интересно использовать во время викторин, но можно и во время обычного урока, чтобы придать работе занимательный характер. Например, учащимся предлагается такое задание: собрать из разрезанных пополам карточек целые пословицы (можно и обычные фразеологические сочетания). Желательно это делать в небольшой группе. У каждой группы одинаковый набор разрезанных пословиц. Побеждают быстрейшие!

9. Игры, шарады, ребусы, чайнворды (в первом классе учитель предлагает детям готовые задания, а в четвертом ребята уже могут сами придумывать друг для друга такие задания; они делают это с большой охотой).

10. Итоговые уроки (четверти или года) – в виде викторины.

Предложенная методика приносит весьма ощутимые результаты, что проявляется не только в устной речи детей, в которой периодически, осознанно или бессознательно, начинают употребляться фразеологические обороты, но и из письменных работ учеников. Это, без сомнения, обогащает речь учащихся, делает её насыщенной, красочной и более интересной.

Библиография

1. Литневская Е. И., Банрянцева В. А. Методика преподавания русского языка в средней школе. Академичекий прект. М., 2006. 589 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Национально-культурная семантика русских фразеологизмов. Словари и лингвострановедение. М.: Русский язык, 1982. с. 20-37.
3. Ушинский К. Д. Родное слово. Книга для детей и родителей. Новосибирск: Дет. лит., 1994. 424 с.
4. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 168 с.
5. Учебник «Русский язык и литература 5–ый класс», Сузанская Т. Н., Горленко Ф. М., Кишинэу, 2006.
6. Curriculum «Русский язык и литература 5-9 классы». Кишинэу, 2010.

Secția 9

DIDACTICA LIMBII
ȘI LITERATURII ENGLEZE

TEACHING GRAMMAR THROUGH PICTURES IN THE ENGLISH CLASSROOM

Arpentii Tatiana, lect. univ.
Catedra Limbi și Literaturi Străine, UST

Mastering English grammar is still one of the important components in mastering English. For beginners and low level students, vocabulary and grammar are probably their focusing learning English. Some difficulties are faced by students who learn English grammar as second or foreign language. Teaching grammar is the cornerstone of any language teaching in the world because of the importance of grammar itself. Grammar can be defined as the way a language manipulates and combines words or bits of words in order to form longer units of meaning. There is no doubt then that teaching grammatical rules constitutes an essential aspect in the mastering of a given language.

Grammar teaching in the language classroom has constituted an important and debated issue for the last fifty years. The way grammar is or has been considered has a direct and decisive influence on pedagogical grammars, learning processes and many other areas involved in the second or foreign language teaching. Grammar, as a subsystem in a network of other linguistic subsystems and sub-skills, has been attached different roles in the language classroom, reaching little consensus, not only about the particular items to be taught, but about when, or how, or even where to teach or learn.

Teaching grammar through visual aids, especially through pictures, seems to be important in the sense that it arouses interest, motivation in the pupils in beginner classes. As the saying goes “Interest begets effort”, this is true in the sense that for undertaking any work, we must be first and foremost motivated and interested in that work. So, if a pupil is motivated, the process of learning grammar will become easier and he will understand quicker without time consuming. But if the teaching is verbal, it may appear as something boring for the pupils. Then the teacher should bear all these factors in mind not to use abstract things which may result in not conveyed messages.

Rivers (1988) defines grammar as the rules of a language set out in a terminology which is hard to remember, with many exceptions appended to each rule. The writing of grammar is basically an attempt at systematization and codification of a mass of data which may at first sight appear amorphous but within which recurrent regularities can be discerned. The way in which this systematization is approached depends on the convictions of the grammarians about the nature of the language [6].

William (1991) defines grammar as an inescapable fact of a language system because it is the set of principles which permit orderly speaking and writing. The fact is that grammar would exist even if there were no books about grammar because it is essentially the unwritten agreement among speakers of the language about the ways they will express the idea most efficiently [7]. The grammar of a language covers such points of usage as tenses, spellings, punctuation, agreement, parts of speech, lexis and structures.

Crystal says, "Grammar is the structural foundation of our ability to express ourselves. The more we are aware of how it works, the more we can monitor the meaning and effectiveness of the way we and others use language. It can help foster precision, detect ambiguity, and exploit the richness of expression available in English."

Grammar has to do with the notion of correctness and incorrectness, the theory of language, the arrangement and the rules governing a language, thus, Grammar is an integral part of the language [4].

In order to make pupils/students understand and learn a great number of grammar rules, teachers can use a variety of methods and techniques. One of them is using visual aids, especially pictures, in the EFL classroom.

Visual aids

A visual aid is, as Stevick defined it, "anything visible which helps your student master the language more quickly or more accurately…" Then a visual aid is nothing but an eternal support which is visible and that helps the teacher to convey his messages to the students by appealing to their visual sense. A visual aid, according to Dictionary of Applied linguistics, is "a visual device used by a teacher to help learning. For example pictures, charts, flashcards" (1986, p. 26). Corder (1966, p. 34) states that "in language teaching anything visible can be used by the teacher to teach meaning".

Komorowska (2001) mentions other examples of visual stimuli, such as pictures cut out from illustrated magazines, postcards, photographs, posters, maps, transparencies, etc. Wright and Haleem include in their book all the visual media which could be found for the classroom or are easily available for the teacher, namely chalkboard and whiteboard, flannel board, magnet board and adhesive plastic, wall pictures and wall posters, picture flash cards, word flash cards, work cards and worksheets as well as authentic printed materials [1].

Classification of visual aids

Generally, we can define visual aids as “non-verbal” materials appealing to the sense of sight. They are used in the teaching process to provide a visual stimulus which reinforce what students are learning.

F.L. Billows suggests that visuals can be divided into three main groups:

1) 2-dimensional aids - include a wide variety of pictures and drawings, such as all kind of pictures, postcards, posters and magazines, maps and plans, tables, charts, diagrams, graphs, mind maps and time lines, picture stories, cartoons and comic strips, film, video, television, cinema and slides.

2) 3-dimensional aids which mean teacher’s and students’ body language (mimes, gestures, facial expression, acting a situation, puppets)

3) Other visual aids - almost everything that presents information visually and is used in teaching process. This might be a calendar, a clock, a mirror, toys and art: (paintings, albums, and sculptures).

As it has been already stated, visual aids have many different forms, but they have something in common - they mean all events of human communication which transcend spoken or written language. They are used as a medium of conveying a message in iconic code and play important role in a communication system [2].

Using Pictures in Grammar Teaching

Grammar can be incredibly dry and tedious if you allow it to be, but with a little inventiveness, you can be sure that each and every time you approach a grammar lesson, you have an arsenal of engaging activities. Using pictures can make exercises and activities more interesting and more interactive. One of the best ways to get inspired is to let pictures do the work for you. **There are some ways to practice grammar using pictures that will serve you indefinitely** because you can adapt and recycle them and constantly improve the activities by looking at what went well or wrong:

People Pictures

People pictures should be number one on your list as you will use them the most. There are numerous ways the teacher can utilize pictures of people in the ESL classroom. Here are some ideas to get you started: Questions with famous people (Is it a man? Is he a singer?); Describe people using pictures; Create a story from the picture; Write the sequence of a story for the picture and share it.

Creating Captions

You can also do a lot with cartoons, news pictures, or oddly-themed pictures. Have the students write their own captions. You can utilize news stories or current

events and have them write short captions that tell what is happening in the picture using a reporter tone. You can give them perimeters or you can leave it wide open. Think beyond what is happening in this picture**.** Challenge their critical thinking skills and creativity for powerful results.

Cut-Up Stories

Cut-up stories can be a lot of fun with pictures**.** You can practice things like sequence, directions, story-telling, and various tenses with cut-up stories. Essentially it is a puzzle made of photographs. Have a stack of 8-10 photographs that are related so that they can be put in some kind of order. Put the students in small groups and have them examine the pictures. Tell them what the goal is. For example, tell a story by putting these 7 pictures into an order**.** Give the people names and use your imagination and create a fictional story. This exercise can be particularly interesting and productive if you encourage students to use specific tenses (such as past simple vs past continuous). What you choose will be based on what topic(s) you would like them to practice.

Picture Dictation

This activity is often a favorite of students. It is much more challenging. The best grammar activities to use this are: *there is/there are*, prepositions of place or direction combined with house vocabulary, or what is happening in the picture. Put the students into pairs and give each student a picture, face down. Tell them to take a turn describing their picture to their partner with several sentences and descriptions. The students have to draw what their partner tells them. You'll want to monitor how much concrete information they are giving and let the partner know that they can ask clarifying questions. At the end of the activity, you may ask the class to look at the original picture and compare it with the one that was drawn. This activity combines lots of listening and speaking skills along with comprehension of vocabulary and grammar.

The purpose of teaching grammar through pictures is to develop listening, reading, speaking and writing at the same time. They are used to arouse interest in pupils and they help them to "translate" the meaning of the text or of individual items of language. The pictures also give the pupils a context for the language and for their activity. Pictures can contribute to the search for specific information in the text and to help the students demonstrate verbally that he or she has found that information and understood it and has a personal response to offer about it. Moreover, the purpose of visual aids is to motivate, to stimulate and guide the student.

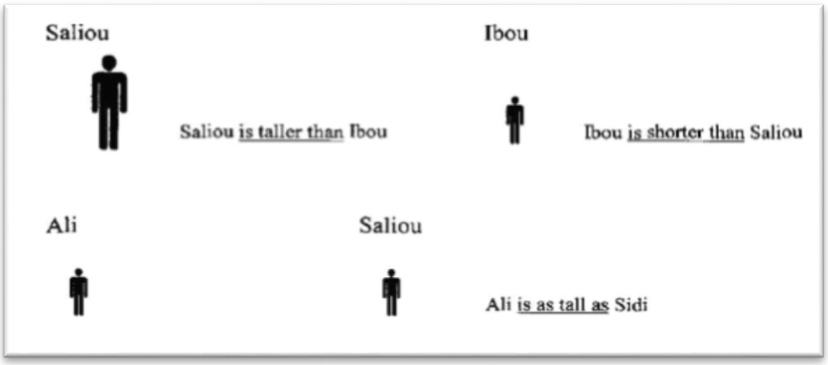
There are some other advantages of using pictures during the lessons.

- ✓ Finding pictures is very simple and does not take a lot of time.
- ✓ Pictures are not expensive and they may come from many sources: magazines, newspapers, posters, etc. and be kept for a long time.
- ✓ They can stimulate and motivate students to become more expressive.
- ✓ They can be used in warm-up activities to express the main idea of the lesson, to guess the content of it.
- ✓ Wall pictures can be used promptly and at repeated times individually or in groups to summarize a unit or clarify misunderstanding.
- ✓ They make the learning of a language meaningful.

Andrew Wright writes that "at some stages in teaching and learning sequence the teacher will probably want the learner to become aware of the grammatical principle behind the new language being learnt." Pictures help there in many ways. Wright provides an example of visual material used for a statement of principle. There are two pictures of a cat. In the first one the cat is eating a fish, in the second one there is evidence that the cat has eaten the fish. These pictures are presented in such a way that they direct the students' attention and show the differences between the tenses [1].

In tense teaching very common is application of a time line. Timelines are used to explain language in the more universal form of pictures, diagrams and symbols. They enable the communication of sophisticated concepts to the lowest level of learners. When teaching tenses, the teachers can use for example the top of the blackboard which may represent the past, the middle may represent the present simple and the bottom the future. He can draw a diagram on the board to represent time.

For another grammar lesson, the teacher can also use pictures. For example when teaching comparative forms, pictures can be helpful for students to master quickly some forms of comparison. The pictures are going to illustrate that.



A great attention should be paid to the use of pictures in the process of teaching/learning English grammar. But, of course, pictures must be chosen carefully.

According to some researchers, pictures should suit the language that is being learnt and the class in which they are being applied. Pictures for lower primary may be simple and childish. Pictures in upper primary should stimulate abstract thinking. All of them should be culturally appropriate to the learners. A good picture should be long lasting, strong and visible. If it is to be shown to the whole class the size should be big enough for all learners to see.

It should be taken into account that pictures are very important and their advantages are broad particularly in beginners' classes. They help the teacher get his class lively and beget interest from the students. When a teacher uses visual aids/pictures, he does not have to explain at length a grammar point, the very act of making visual illustration brings out quickly the meaning and valuable class time is then saved. Pictures allow participation in a classroom. They can bring cultural enrichment to students. In beginners' classes, they are important because it is in the first cycle in which the students learn for the first time the language. So, the fact of using pictures is something that is advisable. They will help teachers to teach grammar communicatively. Lastly, teachers should use judiciously the visual aids that are reachable in their teaching and they should know when, why and where they use them and how they use them also. When all these principles and techniques are applied by every teacher, the teaching of grammar will get its improvement and development too.

Bibliography

1. Wright A. 1000+ Pictures for teachers to copy. Longman.
2. Billows F.L. (translated by B. Jasinska, B. Pawlowska). Technika naucznania jezykow obcych. Warszawa: Panstwowe Zaklady Wydawnectw Szkolnych, 1968. p. 138-163.
3. Brown H.D. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. 2nd Edition. England: Parson Longman, 2000.
4. Crystal D. Word and Deed. 2004. Available online at http://www. davidcrystal.com/DC articles/ Education 2.pdf.
5. Richards J., Rodgers. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press, 1986.
6. Rivers W.M. The Psychologist and the Foreign Language Teacher. Chicago: Michigan University Press, 1988.
7. William D.I. The Holt Guide to English. USA: Holt Rinehart and Wiston, 1981.

THE ASSESSMENT OF READING BEHAVIOURS WHILE USING THE STRATEGY OF RUNNING RECORDS

Burdujan Radu, dr., lector universitar
Catedra Limbi și Literaturi Străine, UST

Abstract. The Running Records is one of the most popular informal assessments of reading comprehension undertaken in schools. This strategy allows teachers to analyse specific patterns in student behaviours and plan appropriate instruction. A Running Record is not just the documentation of right and wrong words, but also observing all behaviours of the student in order to determine the "thinking process" while reading the text. In order to plan appropriately instruction for a given student it is necessary to calculate the Percent of Accuracy and the Self-Correction Rate, also to elaborate a sample of Running Record sheet.

Key-words: running records, reading comprehension, reading assessment, reading behaviours, percent of accuracy, self-correction rate.

Reading can be defined as a complex ability to extract, or build, meaning from a text [3]. Reading comprehension involves abilities to recognize words rapidly and efficiently, develop and use a very large recognition vocabulary, process sentences in order to build comprehension, engage a range of strategic processes and underlying cognitive skills, interpret meaning in relation to background knowledge, interpret and evaluate texts in line with reader goals and purposes, and process texts fluently over an extended period of time. These processes and knowledge resources allow the reader to generate text comprehension to the level required [3].

Davis F.B. [2] labelled nine groups of skills basic to comprehension in reading:

1. Knowledge of word meanings;
2. Ability to select the appropriate meaning for a word or phrase in the light of its particular contextual setting;
3. Ability to follow the organization of a passage and to identify antecedents and references in it;
4. Ability to select the main thought of a passage;
5. Ability to answer questions that are specifically answered in a passage;
6. Ability to answer questions that are answered in a passage but not in the words in which the question is asked;
7. Ability to draw inferences from a passage about its contents;
8. Ability to recognize the literary devices used in a passage and to determine its tone and mood;
9. Ability to determine a writer's purpose, intent, and point of view, i.e., to draw inferences about a writer.

In order to assess each one of these nine basic skills, it is necessary to develop a number of objective items.

There are formal and informal assessments to assess a student's comprehension ability [4].

Formal assessments are standardized tests that are presented and graded in a formulated, consistent manner. They systematically measure how well a student has mastered learning outcomes against other students. A formal assessment is announced after the completion of a topic, subject or term. Formal assessments maybe formative and summative like oral tests, written exams, multiple choice formats, homework checks, etc. They generally provide data from all students on a particular learning target and therefore there are statistics that can be used to gauge success or failure.

The informal assessment is one of the authentic assessments that can be taken by designing special activities, including the projects announced for group or individual, various kinds of experiments, verbal presentations, demonstrations, or actual performances. They are spontaneous forms of assessment that can easily be incorporated in the day-to-day classroom activities and measure the students' performance and progress, like: checklist, observation, portfolio, quiz, etc. Informal Assessment makes the teaching-learning process more dynamic and interactive. Unlike with Formal Assessment where students are less involved in the evaluation process, Informal Assessment allows the student take an active part in the assessment process.

One of the most popular informal assessment strategies of reading comprehension undertaken in schools is called running records [1].

The tool allows teachers to analyse specific patterns in student behaviours and plan appropriate instruction. Thus, teachers get an overview of students reading abilities and learning over a period of time.

A Running Record is not just the recording of right and wrong words, but also observing all behaviours of the student in order to determine the "thinking process" while reading the text. A correct answer doesn't always reveal the student's thinking. Running Record provides the teacher with a playback of an entire oral reading process, including body language, the reader's attitude, manner, accuracy, and understanding. After receiving all this information, the teacher can analyse behaviours, responses, competencies, initiatives, and afterwards determine instructional needs. Running Records allow teacher to record progress over time when learning goals are compared to student records.

Running records are taken with greatest frequency at the earlier stages of reading. The teacher selects a text that approximates the student's reading level. To take a Running Record, the teacher should sit beside a child while he or she is reading aloud a certain excerpt of the text in a natural and relaxed environment. The time should be chosen in such a way that the student to read without interruptions and external interferences. The teacher notices and records everything the student says and does during the reading. All these student's actions are called reading behaviours. The teacher should intervene as little as possible while the child is reading. After a set of data is taken, teacher can discuss, analyse, and plan teaching strategies for the future learning process. Students not progressing at the expected rate should be assessed more frequently.

There is elaborated a set of conventions which provide a consistent approach to recording reading behaviours.

Table 1. Conventional notations for Running Record Sheet

Behaviour	**Notation**	**Example**
Correct response	Mark every word read correctly with a check mark.	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ Let me tell you about my family.
Substitution	Write the spoken word above the word in the text.	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ <u>me</u> ✓ Let me tell you about my family.
Omission	Place a dash above the word left out.	✓ ✓ ✓ ✓ ___ ✓ ✓ Let me tell you about my family.
Insertion	Insert the added word and place a dash below it (or use a caret).	✓ ✓ ✓ ✓ ✓<u>the</u> ✓ ✓ Let me tell you about my family.
Attempt	Write each attempt above the word in the text.	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ familie Let me tell you about my family.
Repetition	Write R after the repeated word/phrase.	✓ ✓ ✓ ✓ ✓R ✓ ✓R Let me tell you about my family.
Appeal* (ask for help)	Write A above the appealed word.	✓ ✓ ✓ ✓ A ✓ ✓ Let me tell you about my family.
Told word	Write T beside the word supplied by the teacher.	✓ ✓ ✓ T ✓ ✓ ✓ Let me tell you about my family.
Self-correction	Write SC after the corrected word.	✓ my/SC ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ Let me tell you about my family.

*An appeal for help from the child is turned back to the child for further effort. If the child is unsuccessful, the word is teacher-given (told word).

Before calculating Percent of Accuracy, the total number of running words (besides titles, subtitles, captions, etc.) is counted.

Reading behaviours which are considered as an error: a substitution, an omission, an incorrect attempt, an unsuccessful appeal, a told word, words pronounced differently in an accent.

Reading behaviours which are not considered as an error: self-corrections, repetitions, a correct attempt, a successful appeal, an insertion.

Each word in a skipped line is considered as an error. Proper nouns read inaccurately are counted only once, but other words read inaccurately each time.

The Percent of Accuracy for a record is calculated by subtracting the total number of errors made from the number of running words in the text. The answer is divided by the number of running words.

Running Words – Total Errors = Score

Score ÷ Running Words × 100 = % Accuracy

Besides the Percent of Accuracy it is also necessary to calculate the Self-Correction Rate. It indicates how well a student self-monitors his or her reading.

The Self-Correction Rate for a record is calculated by adding the total number of errors to the total number of self-corrections and dividing this sum total by the total number of self-corrections.

(errors + self-corrections) ÷ self-corrections = Self-Correction Rate

For example, four total errors plus two self-corrections equals six. Then, six is divided by the total number of self-corrections, the answer is three. That means that the self-correction rate of 1:3, which shows the student self-corrected one time for every three words misread.

If a child is self-correcting at a rate of 1:3 or less, this indicates that she or he is self-monitoring her or his reading.

The teacher can also calculate the Error Rate by dividing the total number of running words read by the total number of errors made.

total words + total errors = Error Rate

For example, number of total words read is 100. This number is divided by total errors commited 4. So, the ratio is expressed as 1:25. This means that for each error made, the child read 25 words correctly.

Table 2. Sample of a Completed Running Record Sheet

Name: _____; Date: _____; **Text title:** *About my family*; **Number of Running Words:** *123*		
	E	SC
Let me tell you about my family. I live with my mum, my dad and my big sister. We live in California. My mum's name is Carmen. She's Mexican and she speaks English and Spanish. She's a Spanish teacher. She's short and slim, she's got long, brown hair and brown eyes. My dad's name is David. He's American. He's tall and a little fat! He's got short brown hair and blue eyes. He works in a bank. My sister Shania is 14 and she loves listening to music. She listens to music all the time! She's got long brown hair and green eyes, like me. I've got long hair too. We've got a pet dog, Brandy. He's black and white and very friendly.		
Total:		
Error rate:		
Percent of Accuracy:		
Self-Correction Rate:		

Oservations:_____

_____

Once the Percent of Accuracy and the Self-Correction Rate are calculated, the teacher can determine if the reading level for that book is easy, instructional, or hard, after the following scale:

96 – 100% Easy Text: the student should be moved to a higher level. Easy texts are appropriate for independent reading.

93 – 95% Appropriate Instructional Text: a comfortable instructional text level appropriate for guided reading.

90 – 92% Challenging Instructional Text: the student may require more teacher's direct support.

Below 90% Hard Text: the student should be moved to a lower level.

In *conclusion* we can state that Running Records help teachers to measure students' progress, plan for future instruction. It is also a way for students to understand their progress.

A running record is a way to assess a student's reading progress by systematically evaluating a student's oral reading and identifying error patterns. These on-going assessments will help teacher judge the students' strengths and weaknesses. Such

assessments help teachers to discover what is working and what is needed in the teaching-learning interactions. Teachers use obtained information about their students (their backgrounds, strengths, and weaknesses) to create lessons that connect new subject matter to students' experiences.

To see progress over time, and intervene with instruction when necessary teachers should conduct running records throughout the year. Due to information gained during running records, teacher should facilitate student improvement in reading.

Bibliography

1. Alphakids Assessment. How to take running records. Canada: Scholastic Canada Ltd., 2002.
2. Davis F.B. Fundamental factors of comprehension in reading. In: Psychometrika, vol. 9. Berlin: Springer-Verlag, 1944. p. 185-187.
3. Grabe W. Key issues in L2 reading development. In: Centre for English Language Communication. Symposium Bridging Research and Pedagogy, 2014, p. 8-18.
4. Tompkins G.E. Literacy in the early grades: A successful start for prek-4 readers. 3rd edition. Boston: Pearson, 2011.

ENGAGING YOUR CLASSROOM WITH MOTIVATION. UNDERSTANDING MOTIVATION

Burea-Titica Svetlana, dr. în pedagogie, UST

"Motivating young people is a fundamental part of what it is to be a teacher." Smith, 2001

Learning a foreign language is a lasting and complex process, it requires factors that characterizes a person what we call aptitude and motivation. Many researchers admit that motivation is key factor in successful learning a foreign language. Shortly trying to analyze the concept of motivation, in past decades, the researchers made in this field, mention that motivation was mainly influenced by social-psychological approach that saw second language acquisition as mediating factor between different ethnolinguistic communities. Later in the 20-th century the motivation of studying of second language became instrumental orientation. Integrative orientation means learners wants to become valued members of a community, latter appear instrumental that has a pragmatic orientation which supposes the desire to get a better job, higher salary, etc. [2], [3]. The learning situation level is associated with situational motives, specific to language learning process in a classroom setting. There are three aspects that are related to classroom setting:

a. Course specific motivational components which involve curriculum, teaching resources, aids, teaching method, relevance, expectancy and satisfaction.
b. Teacher specific motivational components (teacher`s behavior, teaching style etc.).
c. Group specific motivational components (reward, the level of achievement, learning goals, etc.) [5].

Gardner defines motivation in learning the second language as combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favorable attitudes toward learning the language. Motivation to learn a foreign language is seen as referring to extent to which the individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity. From the previously exposed researches were outlined ten motivation strategies to help educational environment to succeed in the language learning classroom setting [2], [3]:

Creating the basic motivational conditions

- Adopting appropriate teacher behavior and establishing rapport with the students;
- Creating a pleasant and safe classroom atmosphere;

- Creating a cohesive learner group Enhancing the learners language-related values and attitudes;
- Focus on ‘integrativeness’;
- Focus on the anticipated intrinsic pleasure of learning;
- Focus on instrumental incentives.

Making the curriculum relevant for the learners Increasing the learners’ expectancy of success Maintaining and protecting motivation, helping learners to set appropriate (proximal and specific) sub goals for themselves Increasing the quality of the learning experience Increasing the learners’ self-confidence.

- Providing regular experiences of success
- Reducing classroom anxiety

Promoting favorable self-conceptions of foreign language learning competence Creating learner autonomy Adopting an active socializing role (by the teacher). Raising the learners’ awareness of motivation maintenance strategies.

- Emotion control
- Motivation control
- Environmental control

Instructing English Teachers is very important to clarify how important to shape adequate motivational strategies in teaching English successfully. Understanding the role of motivation and global view of all factors implicated in the teaching/learning process, obviously, will lead to effective learning process. Down are given guidelines in providing teachers/students with useful activities for motivation understanding.

I. Understanding your pupils- making decision about teaching and assessment by applying and understanding of learner characteristics.

By the end of this activity teachers/students will be able to:

-identify what learners need from teachers and classes in order to be motivated;

-recognize how motivational factors are covered by classroom activities;

-evaluate the effectiveness of academic success, reward, individualization learning;

-generate activities based on a range of motivational factors.

Lead in

Top tips for motivating pupils

Form of work - small groups, decide all together “top tips” for motivating learners.

- Take feedback by asking the groups to contribute one tip each until all the tips have been shared;

- Tips are noted and displayed on the board or on posters;
- Discussion whether or not they agree with them.

Teachers elicit tips:

- teach using different learning styles
- use appropriate methods/resources
- give rewards and stimulate positive competition
- meet learners needs

II. Meeting learners needs

Form of work-small groups, complete the mind maps.

- Read an article based on Gallup poll;
- Add ideas to their mind maps if they haven't mentioned it before;
- Add further ideas if they can.

Feedback and answers:

- have realistic expectations of them
- are motivated themselves and put their souls into their work
- believe in pupils
- are creative and passionate
- are supportive, caring
- are in control and confident but not too strict
- give praise to positive attitude towards learning
- do not embarrass pupils

Learners need classes where:

- they are met warm and with enthusiasm
- they feel involved
- they can express what they think
- they learn how and why, not just facts
- they can work on topics and activities which match their interest.

III. Motivating pupils/ Motivational factors

Form of work-work in pairs, teachers/students decide which motivational factors are important to grow up pupils motivation.

IV. Individualization, Autonomy, Reward, Self-confidence and Motivational atmosphere

Form of work-Discussion –how they influence the pupil`s motivation.

V. Factors that diminish pupils motivation

-Learning atmosphere/climate;

-Teacher-pupil`s relationship;

-the change of learning process.

Form of work-groups discussion

VI. Reflection

Teachers/ students reflect on the motivational factors that they found as being important

Teacher`s reflection on the teaching-learning process allows to identify strengths and weaknesses of the classroom activities. The play and a good management of motivational strategies will lead to wished outcomes. Creating intrinsic and less extrinsic motivation environment will contribute to positive attitude and great achievements in classroom setting.

Bibliography

1. Chen J. F., Warden C. A., Chang H. T. Motivators that do not motivate: The case of Chinese EFL learners and the influence of culture on motivation. TESOL Quarterly, 39(4), 2005. p. 609-633.
2. Gardner R. C., Lambert W. E. Attitudes and motivation in second–language learning. Rowley, MA: Newbury House, 1972.
3. Dornyei Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. The Modern Language Journal, 78(3), 1994. p. 273- 284.
4. Lamb M. The impact of school on EFL learning motivation: An Indonesian case study. TESOL Quarterly, 41(4), 2007. p. 757- 780.
5. Liu M. Chinese students' motivation to learn English at the tertiary level. Asian EFL Journal, 9(1), 2007. p. 126-146. Retrieved from http://www.asian-efl-journal.com/March_2007_EBook.

STRATEGIES TO ENABLE STUDENTS' LITERARY TEXTS COMPREHENSION

Ciorba-Lașcu Tatiana, lector universitar
Catedra Limbi și Literaturi Străine, UST

The use of literature in the ELT classroom is enjoying a revival for a number of reasons. Literature became less popular when language teaching and learning started to focus on the functional use of language. However, the role of literature in the ELT classroom has been re-assessed and many now view literary texts as providing rich linguistic input, effective stimuli for students to express themselves in other languages and a potential source of learner motivation.

The literature used in ELT classrooms today is no longer restricted to canonical texts from certain countries e.g. UK, USA, but includes the work of writers from a diverse range of countries and cultures using different forms of English.

Literary texts can be studied in their original forms or in simplified or abridged versions. An increasing number of stories in English are written specifically for learners of other languages. The types of literary texts that can be studied inside and outside the ELT classroom include: short stories, poems, novels, plays, song lyrics. Literary texts are representational rather than referential. [2] Referential language communicates at only one level and tends to be informational. The representational language of literary texts involves the learners and engages their emotions, as well as their cognitive faculties. Literary works help learners to use their imagination, enhance their empathy for others and lead them to develop their own creativity.

Most of teachers still think that students come to university with the necessary reading abilities to deal with highly structured and marked texts such as literary materials. In fact, research has proved that students in most of times cannot read just at fundamental levels let alone advanced levels in which reading becomes more complex with content based materials. Usually teachers and students lack the essential requirements for reading and processing literary texts. Teachers actually assign literary texts for reading without considering the fundamental criteria and requirements for successful reading.

In most cases teachers come to class with their preferable texts then ask their students to read and answer some comprehension questions. Actually, teachers make a mistake when teachers have the idea that students know how to read literary texts, or teachers themselves ignore the most useful techniques and strategies used in treating literary texts, thus leaving the task to chance and improvisation. Accordingly, teachers of literature are required to provide students with a number of skills and

strategies beyond what has been learnt in secondary or preliminary school in order to help them improve their reading abilities in general and literary reading in particular.

Reading comprehension is more than decoding shapes and figures as many teachers and learners think. Comprehension occurs when the reader knows what skills and strategies are necessary and appropriate for the type of text and understands how to apply them to accomplish the reading process and reach high degree of comprehension and retention

Proficient strategic readers, in fact, understand that different texts require different approaches and strategies. Teachers need to develop effective activities and strategies for reading different texts and should encourage students to respond to texts both personally and critically. To this end, with the appropriate skills and strategies, students can become more competent and confident readers.

In order to foster students' interests, teachers need to involve students in text selecting, by providing them with several types of texts from all the literary genres and raise their curiosity in reading texts that they feel close and interested. They should also include intensive and extensive reading materials for both study and pleasure. Teachers can encourage students to become active participants and proficient readers by incorporating instructional activities and strategies which might consider the following skills:

- Pre-reading skills: establishing interest a purpose for reading.
- While-reading skills: constructing meaning
- Post-reading skills: reconstructing and extending meaning.

Reading strategies involve intentional mental actions during reading that improve comprehension. These strategies help readers overcome difficulties in comprehension and compensate for weak textual knowledge. Reading strategies should not be confused with instructional activities such as completing worksheets. These activities rarely include instruction in how to mentally improve comprehension. Reading strategies should also not be confused with exercises aimed at giving students practice with other skills, like sequencing or drawing conclusions, which lack explicit instruction in how to think in these ways while reading.

Teachers can implement reading strategies individually or in combination. They can also choose the approaches they feel are most effective for their students.[4].Some efficient strategies to decode a text message should be taken into consideration.

- *Activating Prior Knowledge/Predicting*

Students think about what they already know and use that knowledge, along with other clues, to better understand what they read or to predict what will happen next. It is assumed that students will continue to read to see if their predictions are correct. Teachers can promote this strategy by selecting a main idea from the text and asking students a question that relates the idea to their experience. Students can predict whether a similar experience might occur in the text. They develop an anticipatory attitude toward the text and learn to predict their way through the text. "Prediction means asking questions, and comprehension means being able to get some of the questions answered" [7]. Students use textual knowledge in combination with prior knowledge and experience to make predictions. As the text unfolds and they encounter new information, learners confirm, revise, or reject initial predictions.

Another option is that when students reach the halfway point of a story, teachers can have students predict what will happen at the end of the story. Students can explain how they came to this prediction, which will encourage them to look at what they are reading and gain a deeper understanding of words and passages in the text [1].

- *Questioning*

Students develop and attempt to answer questions about the important ideas in the text while reading, using words such as "where" or "why" to develop their questions. Teachers can promote this strategy by putting words that are used to formulate questions (such as "*where"* and "*why*") on index cards for students to use. Teachers can also have students form small groups and ask questions using these words.

- *Visualization*

Students develop a mental image of what is described in the text. Teachers can explain to students how visualizing what is described in the text will help them remember what they read. A sample activity to promote this strategy involves students examining objects placed in front of them. Later, they look carefully at a picture that depicts a scene. Finally, the teacher removes the objects and picture, and then asks students to visualize and describe what they saw [4].

- *Monitoring, Clarifying and Fix-Up*

Students are instructed to pay attention to whether they understand what they are reading, and when they do not, they re-read or use other strategies that will help. Teachers can relate each strategy to a traffic sign. For instance, a *stop sign* for the students to stop reading and then try to restate in their own words what is happening

in the text. Another way to use this strategy is to write different reading comprehension strategies on cards with their traffic signs, and then have students work in pairs to apply them.

- *Drawing Inferences*

Students generate information that is important to constructing meaning but that is missing from, or not explicitly stated in, the text. Teachers can help students look for key words that will help in understanding the text, demonstrating how they can draw inferences from these words. Teachers can also identify key words in a sample passage and then explain what students can learn about the passage from these terms.

- *Determining importance*

Students identify main ideas and significant themes as they read. They use these ideas and themes to determine the difference between important and unimportant ideas. Determining importance of ideas or information in a text is a critical factor in summarizing, analyzing, and synthesizing that text. [1, p.9-10]

- *Summarizing/Retelling*

Students briefly describe, orally or in writing, the main points of what they read. Teachers can ask students to describe the text in their own words to a partner or a teacher. If students are having trouble with this activity, teachers can prompt students with questions like “What comes next?” or “What else did the passage say about [subject]?”

Summarizing (or review) involves allocating attention to the major content and checking for understanding. Learners integrate important ideas and information in the text and ignore unimportant or irrelevant information in order to review the content or retell a narrative. Students in analysis by examining basic elements of a text, its structure, or its story grammar. They analyze the author’s craft by examining his or her language, literary techniques, and style and posing questions about the choices the author made in composing the text. Students move from analysis to synthesis by integrating text knowledge and their own prior knowledge to create new insights or understandings or larger meanings that reach beyond the single text.

Teaching reading strategies in an accessible way can help students think actively while they read. When combined with fun reading activities for kids, teachers can develop students’ reading comprehension in an engaging fashion.

Without practice in reading comprehension, nuances like these can become lost. And so it can happen that someone may find themselves reading, but not truly comprehending the full meaning of a text.

Reading comprehension involves many processes happening in your brain at once, and thus it can be easy for some aspects of a text to get lost in the muddle. But the good news for anyone who struggles is that reading comprehension is a skill just like any other. It must be learned through practice, focus, and diligence, but it absolutely CAN be learned.

Bibliography

1. Joy F. Moss, Literature, Literacy&Comprehension Strategies in the Elementary School. National Council of Teachers of English, 1111 W. Kenyon Road, Urbana, Illinois 61801-1096, 800-369-6283 or 217-328-3870.
2. McRae J. Literature with a small 'l'. Macmillan Education, 1994).
3. Teaching reading and viewing. Comprehension strategies and activities for Years 1–9. September 2010. https://online.seu.edu/teaching-reading-strategies/
4. http://www.ascd.org/ascd-express/vol5/511-breiseth.aspx
5. Smith F. Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning. Lawrence Erlbaum, 2004.
6. Smith F. Joining the Literacy Club. Portsmouth, NH. Heinnemann, 1988.

TEACHING VOCABULARY THROUGH PICTURES

Gabura Ana, teacher of English
Lyceum "Alecu Russo", Cojusna village

English teaching involves four language skills; they are speaking, writing, listening and reading. There are some aspects in teaching and learning a language such as grammar, pronunciation, spelling and vocabulary. Vocabulary is one of the most important aspects in teaching language because without vocabulary we cannot communicate with others well in both oral and written.

What is vocabulary?

- According to Hach&Brown a list of words that speakers of a language use.

Many scholars state the importance of vocabulary:

- McCarthy underlines the importance of vocabulary by saying: No matter how well the student learns grammar, no matter how successfully the sounds of L2 are mastered, without words to express a wide range of meanings, communication in an L2 just cannot happen in any meaningful way [1].
- Harmer also states the importance of vocabulary by saying: "if language structure makes up the skeleton of language, then it is vocabulary that provides the vital organs and the flesh [2].
- Porter and Margaret assert that using visual materials not only make what you have to say more comprehensive to YL, they can make it more interesting as well.

Vocabulary is one of the important things in language skills and language components. Vocabulary is a possible material that should be taught to students, but improving vocabulary is not easy for the teachers. Teachers should be able to create or choose a technique or use media, which are good for the students. They should use pictures to teach vocabulary for the following reasons:

a) Students of elementary school have problems in mastering the vocabulary items they learn. They cannot communicate their ideas clearly because of their limited vocabulary.

b) Most students have difficulties in learning vocabulary. They feel bored and not pay attention because there is nothing interesting in the material, which the teacher presents.

c) Picture is an interesting approach. It will be more effective, efficient, and helpful in learning process.

Vocabulary plays an important role in any language learning. Everybody who learns a language as a foreign language hopes to know and master the vocabulary to

improve the language skills.

Consciously teaching vocabulary is one of the slightest competent ways of developing learners/vocabulary knowledge but on the other hand it is an important part of a well-balanced vocabulary programmed. The main problem with vocabulary teaching is that only a few words and a small part of what is required to know a word can be dealt with at any one time.

One of the methods to develop learners' vocabulary is using *visual aids*, some researchers believe that using visual aids can help in teaching vocabulary.

Using visual aids is an essential teaching strategy in the English classroom as Foreign Language classroom. Some teachers utilize such as pictures, posters, postcards, word calendars, realia, charts, graphic organizers, picture books, television, videos from iTunes, and computers can help students easily understand and realize, the main points that they have learned in the classroom.

Using materials in EFL classroom can help the students get the deep meaning of the topic. They enhance the children's credibility, make teaching clear, and more effectively. However, as a teacher in 21st century we should face the fact that technology provides support to the topic we need. In that way (visual), students could be more interested and more engaged to learn the material.

Visual aids can powerfully help the effectiveness of speech. Many speeches benefit from having objects, images, key quotes, or data presented in a clear and dramatic fashion.

In the process of learning vocabulary, there are a lot of students who find difficulties, they cannot understand the meaning of the words. Therefore, the teachers use several ways in teaching vocabulary such as games, songs, short story and pictures.

Pictures

Pictures as a part of visual aids are used as a technique in teaching English vocabulary at elementary schools. Pictures that can be sketches, drafts, graphs, comic, poster, cartoon, board drawing, picture in newspapers, magazines, posters, family photograph, calendars, wall chart, slides, diagrams and maps are widely used as media. According to Webster, picture is an image or likeness of an object, person, scene, reproduced, on flat surface, especially by painting, of photography; a metal image or impression; an idea.

Pictures can be used to explain the meaning of vocabulary items. Virginia French says that for helping students to understand the meaning of a word, a picture is useful [5].

The Use of Pictures in Teaching English Vocabulary

In teaching and learning process, the role of using pictures as media has become the best choice in teaching English especially in vocabulary to the elementary students. Pictures are important to help the students in learning English vocabulary and memorizing the meanings. Ur says that visual aids have an important function in the process of teaching and learning English because they attract students' attention and help encourage them to focus on the subject in hand [3].

Wright states that pictures can play a key role in motivating students, contextualizing the language they use, giving them a reference and helping to discipline the activity [4]. Wright states some roles for pictures in speaking and writing: a. Pictures can motivate students and make him or her want to pay attention and take apart; b. Pictures contribute to the context in which language is being used; c. Pictures can be described in an objective way or interpreted or responded subjectively; d. Pictures can cue responses to questions or cue substitutions through controlled practice; e. Pictures can stimulate and provide information to be referred to in conversation, discussion, and storytelling.

From the explanation above it can be seen that pictures are useful to focus the students' attention to imagine on what the text says. Pictures are not ambiguous; a picture should contain only what the word means. Using picture is also an effort to help students to understand and comprehend something clearly and easily. However, teaching using pictures have an important role in understanding. It means that using picture can be a good technique in teaching English vocabulary to children.

Teaching vocabulary through pictures has several advantages in increasing the students' vocabulary.

- Firstly, the pictures can motivate the students to learn vocabulary. Motivation can be from either inside or beyond the student self. Some of students are curious about the words that they do not know, so by looking at the pictures they will have high motivation in learning new words. Besides, the teachers should give the interesting and colorful pictures which can increase the students' motivation. Their motivation and interest depend on the activities in class; therefore, activities should be made fun in order to decrease students' bored.
- Secondly, teaching vocabulary through pictures can improve students' words. The students will pay attention on the pictures more than learned material. In every section, the teachers give the different objects related to recreation places, part of body, transportations, traffic light, occupations, animals, family and so on which those can add students' vocabulary. In this activity the teachers may give

reality objects to the students and then they will get some new words every meeting. Therefore, in the end of the school year, they will have a lot of new words that can be used in communicating.

- Finally, pictures can ease the students to understand the topic given. Everything can be seen while the language is being spoken a visual aid. Pictures will help students a lot in understanding and memorizing vocabularies. Actually, when teachers use the pictures as their media in teaching, the pictures can explain clearly the teacher's explanation.

To conclude, teaching vocabulary through pictures will give some advantages for the students. The pictures can motivate the students to learn vocabulary because of the interesting and colorful pictures. Then, the pictures can improve students' vocabulary because each picture contains of different objects which add the students' vocabularies. Finally, Picture is an easy way to the students to remember and understand what they have been studied.

Mastery of vocabulary is not an easy thing for students, especially for young learners. Because young learners have limited ability in learning and memorizing the vocabulary. It is not an easy task for teacher to teach vocabulary, because of the limitation of students' ability. So, the teacher needs to apply appropriate technique in his classroom. Using pictures in teaching vocabulary are appropriate technique to applied in class because pictures are one kind of media that can help teacher draw students' interest and arouse their motivation in the teaching learning process more effective.

Bibliography

1. McCarthy M. Vocabulary. Oxford: Oxford University Press, 1990.
2. Harmer J. The practice of English language teaching. 2 ed. L: Longman, 1991.
3. Wright A. Picture for language Learning. Cmb: Cambridge Un. Press, 1997.
4. Ytreberg L. H. Wendy A. S. Teaching English to Children. Addison Wesley Longman Limited, 1998.
5. French A. V. Technique in Teaching Vocabulary. NY: Oxford Un., 1983.
6. Brown H. D. Principles of Language Learning and Teaching. 4 ed. NY: Pearson Education, 2000.
7. Brumfit C. J. Moon and Tongue R. Teaching English to Children. NY: Longman Group Ltd., 1995.
8. https://haryati18andy.wordpress.com/2011/06/09/teaching-vocabulary-through-picture/

PRODUCTIVE MEANS TO DEVELOP LEARNERS' READING SKILLS

Gheorghiu Cristina, teacher
Lyceum "I. Hajdeu" Chisinau

Reading acquired a different meaning for the last two decades, it seems to be going in a direction in which is a greater desire for a nonverbal communication. The reality shows that most of the people don't read for pleasure but for the need of the studying process or for the professional development. The key to encouraging reading habits in the society is reading with our kids at home from a young age. It helps kids to feel the reading joy and to develop a motivation to read. Reading is a skill required for the lifelong success, it "develops vocabulary, increases attention span, and promotes stronger analytical thinking" [1].

It is a well-known fact that the user is assaulted from all the sides with information that takes various forms – books, periodicals, microfilms, documentaries, scientific papers, CDs, PDF books, on-line etc. Therefore, reading became a caprice and teachers, in large part, of language and literature have the big challenge to promote reading among learners and to make them understand that it should be fun, not frustrating. It is one thing for learners to enjoy reading some texts during a lesson but it is more precious when getting home at the end of the day they will open another book.

The National Literacy Trust noted that becoming a lifetime reader is based on developing a deep love of reading. Research has repeatedly shown that for younger readers in particular, their *home environment* is critically important in shaping the *motivation* to read. It is important to emphasize that supportive and understanding parents are key to developing their child's reading. A crucial part of encouraging reading for pleasure can be the promotion of reading as a form of *escapism* from the general pressures of school and social life. If there is too much pressure on children, they won't find reading pleasurable. For instance, an English teacher should encourage classes to see reading as a form of self-indulgent relaxation, instead of another intelligence test. As a result, the learners can be among the most prolific readers.

One of the biggest jobs for teachers is to help students develop a love of reading. After all, without reading, one cannot engage fully in the world. But what if the learners have trouble accessing or reading print in the normal way? It is important to emphasize that are three types of reading:

- *Eye Reading* is what 90% of us think of as true "reading." It includes taking in words, sentences, and phrases through our eyes to develop meaning, which is

the basis for almost all reading and ultimately comprehension for a majority of people.

- *Ear Reading* is defined as reading using audiobooks or similar text-to-speech software. The verbal words are processed through the ears and eyes simultaneously and then processed in the brain.
- *Finger Reading* – better known as "Braille Reading", is how students with blindness and visual impairments engage with the written word. Just like ear and eye reading, finger reading helps unlock doors for students, adults and learners who cannot access print in the normal way [2].

The main question is which are the productive means to develop learners' reading skills nowadays? Many researches tried to identify them and we classified it as follows:

- ***Classroom activities*** ⇒ are meant to teach and guide the learners in the matter of literature, to make them acquainted with the peculiar notions and definitions and, the most important, to understand what kind of texts, authors, style they really like (*e.g.:* Literary plays, Summarizing the text, Reading discussions).
- ***Extracurricular activities*** ⇒ are usually organized in group/ groups by some mentors, teachers or other persons interested in literature (*e.g.:* Reading Challenge, Book Club, Authors meetings, Book launch).
- ***Individual activities*** ⇒ are directed and controlled by each person individually. It includes a variety of activities for somebody's spare time when the reader enjoys a book, a magazine, a newspaper or listen an audio book (novel, play, poetry etc.) (*e.g.:* The Time Tree, Virtual Library, Audio books, The journal of readings).

All the teachers, librarians have to encourage *additional reading*. Let students choose their own books and provide students with access to high-interest books at a variety of reading levels. Nelson Trudy in an article says that "it is important to have high-quality literature surrounding the students in the classroom, and when selecting books for the classroom library it is also important to consider children's interests" [3, p. 120-121]. Studies have shown that when students choose books they want to read it will boost their reading ability. Teachers should make sure they have an abundance of different genres and themes in their classrooms libraries from which students may choose.

According to the "Kids and Family Reading Report", children are more likely to enjoy reading books they have chosen to read for themselves than ones chosen for

them by others; 91% of children ages 6-17 said their favorite books were those they had selected by themselves [4].

Multiple studies support that even a small amount of independent reading increases primary and elementary students' reading comprehension, vocabulary growth, spelling facility, understanding of grammar, and knowledge of the world.

As educators we are aware of student resistance to homework that is why I set for my students, most of the time, the assignment to pick up the habit of daily doses of reading. Research supports the strong positive correlative effect of 20-60 minutes of daily reading: low-level readers benefit from 15-20 minutes whereas high level readers get the greatest benefit from reading 45 minutes or more. Regardless of the best individual amount, research consistently shows that time dedicated to independent reading pays off [5].

Because teachers have a significant influence on their students' habits and performance, solutions can vary:

- Beginning each Monday morning by asking students what they have read over the weekend with insightful discussions of newspaper articles and books. In the end appear suggestions of new reading and the great desire to learn something new.
- Asking students to keep a record of their reading as a method of reflecting upon and rewarding the effort they have put into their daily habits. It usually includes notes about the book, characters etc., quotes, ideas what the reader liked most of all.
- Applying the Reading Tree method that encourages very well the independent reading time of the learners from primary school, for example. Pupils are required to dedicate at least 20 minutes for reading per day by noting on a leaf the date and how much time it last. When they have group talks and discussions about their readings they can share their *trees* to the classmates and total the reading time. This method will develop the lifelong reading skill.
- The use of interactive methods combined with classical ones during a lesson of teaching literature that will lead to the achievement of the settled goals. As a result, all this ensure the reading guidance according to the learners' age, interests and likings; the awakening and maintaining the yearning for reading; developing the skills of working with a literary text. Comprehension methods and strategies like Brainstorming, Six Thinking Hats, Cube, Pyramid of the story, Cluster, Role Playing, Venn Diagrams, Story Map, Chain of Events etc. train students and, in brief, help them become good readers – purposeful and active who use to make sense of text and are in control of their own reading comprehension.

▪ Hosting book clubs and reading groups are a great way for students (from gymnasium, lyceum) to socialize, to cultivate a community of readers that fosters connectivity through shared reading and discussion. This interaction makes reading so much more enjoyable, and it enhances their comprehension skills. Let the club members choose the books collectively – this encourages students to step outside their comfort zone and explore new genres [6]. Book clubs are a wonderful way to engage students and contribute to the reading culture at school.

▪ Familiarizing lyceum students with the up to date definition – virtual library. What is it? It is an entity that does not pre-suppose a physical existence, that only exists on the net, and that is mainly destined to signal the existence and location of electronic documents. Terms such as electronic library and digital library are used synonymously.

A Virtual Library has been defined by Gapen (1993) as, "the concept of remote access to the contents and services of libraries and other information resources, combining a non-site collection of current and heavily used materials in both print and electronic form, with an electronic network which provides access to, and delivery from, external worldwide library and commercial information and knowledge sources" [7, p. 536]. In this context, it might be possible that most of the students will enjoy more online and PDF readings than an ordinary paper book!

▪ Literary seating – inviting students to listen to audio books or to play short passages – role-playing game. Sometimes audio books count as reading. While you are not developing decoding or fluency skills, you are acquiring vocabulary, applying comprehension strategies, and enjoying stories or accruing information.

▪ Inviting local authors to speak and discuss their book is another activity that can be supported by admin and parents. Kids can be greatly impacted from hearing an author speak about reading and writing. This is a great way to promote a love of a reading and may be just the thing to inspire students to read or even be an author themselves someday.

▪ The use of technology to create an e-book because children love technology, and there is nothing better than using these tools to get students to love reading. Downloading an app like Book Creator or e-book Magic is a good way to have students involved in creating their own works. Kids will love sharing their books with their peers and they can even submit their stories to iBooks.

▪ Setting a students' blog about the reading they have done and to give them tangible rewards, marking their progress with paper books. The rewards encourage competition between classmates and the blog entries may pique the interest of other

students, who then reading the same book generate discussions with their fellow readers.

The Internet Era after some recent statistics researches has a picture like this: the map of leisure preferences for teenagers (15 and 18 years of age) from 2300 questioned, 46,6% – are entertaining outdoor, 13% – are doing sport, 9,1% – are playing on PC and only 8,6% – are reading or learning. With an image like this the phrase *reading crisis* is largely justified [8, p. 27]. Nowadays, school, library and family have to make the strong team so as student will be able to understand the meaning and importance of additional readings in his/ her life. Reading is a passion or a need? How can we guide the learners to reading? Are there means to develop their reading skills? Only patiently and masterly we can train aware reading abilities for the reader who is in full development. It is very important as well to lead him to the appropriate readings for the age and hobbies and interests. Jorge Luis Borges said "I have always imagined that Paradise will be a kind of library", this is a good cheer to maintain together that piece of Paradise, growing and spreading all around us.

Bibliography

1. Oxford learning. How to encourage good reading habits in kids. https://www.oxfordlearning.com/encourage-good-reading-habits/
2. http://www.lindseylipsky.com/the-three-types-of-reading/
3. Trudy N. Building Empathy and Character: Children Reading and Responding to Literature. In: Exploring Culturally Diverse Literature for Children and Adolescents: Learning to Listen in New Ways. Boston: Pearson, 2005. p. 118-132.
4. Scholastic. Kids and Family Reading Report 5th Ed. Scholastic/YouGov. http://www.scholastic.com/readingreport/index.htm (8 Jan. 2015).
5. Fuglei M. How Reading for pleasure helps students develop academically. 2013.
6. https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/how-reading-for-pleasure-helps-students-develop-academically/
7. Stinchcomb S. 10 Ways to Promote Independent Reading. https://www.literacyworldwide.org/blog/literacy-daily/2017/11/30/10-ways-to-promote-independent-reading (Nov 30, 2017).
8. Koganuramath M. Virtual library: an overview. 5th International Caliber - 2007, Panjab University, Chandigarh, 08-10 February, 2007. p. 535-542.
9. Nistor D. Formarea/ dezvoltarea/ evaluarea competenţei lectorale. Forme şi modalităţi de monitorizare a lecturilor extracurriculare. In: Didactica Pro…, nr. 3 (79), 2013. p. 27-29.

PICTURES/PHOTOS USED AS AIDS TO ENHANCE COMMUNICATION

Gligor Diana, professor școlar, grad didactic II
IP.LT ”Ştefan cel Mare”, Şoldăneşti

Teachers must teach communication comprehensively in all forms. We live and work in a visually sophisticated world, so we must be sophisticated in using all the forms of communication, not just the written word.
George Lucas

Photography or picture are important didactic resources. They are used in many ways depending on the specific genre. Various genres of photography include portraiture, wedding, fashion, glamour, fine art, photojournalism, sports, wildlife, landscape, forensic, military, medical, underwater, travel, commercial, editorial, documentary, etc.

As language teacher, I try to focus my attention on the role of picture in the process of learning, speaking, writing and discussing during English lessons. Scientists have shown that the human brain processes images quicker than it process words, and images are more a likely than text to remain in our long-term memory [3].

The vast majority of language teachers use images in their classroom. In today’s increasingly visual world, it’s difficult to imagine the language classroom without course book images, photographs, paintings, cartoons, flashcards, wallcharts, YouTube videos, films, student-created artwork and media, and so on. However, despite the ubiquity of images in language teaching, we need to ask whether images are being approached merely as an aid or support, or as a significant component of communicating competence and creativity.

Communication language classroom are the best place to cultivate the visual literacy skills involved in viewing and creating images. From the beginning, let’s try to define the meaning of visual literacy and to provide a rationale for connecting visual literacy to the language classroom.

Visual literacy is the ability *to interpret*, negotiate, and make meaning from information presented in the form of *an image*, extending the meaning *of literacy*, which commonly signifies interpretation of a written or printed *text.* Visual literacy is based on the idea that *pictures* can be "read" and that meaning can be through a process of reading.

The term visual literacy, however, didn’t appear in education literature until 1969, when was described the concept as a set of competences that ‘’a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences’’ [3]. The scholars say that visual competencies enable individuals to

communicate with others, establishing a clear connection between visual literacy and language education.

Connecting visual literacy with language learning, images have played an important role in work as an English language teacher. Picture are used to support comprehension, as a scaffolding tool to help students quickly associate unfamiliar words with concepts. However, images also hold the power to stimulate complex language use, pushing students to extend their abilities. Therefore, while visual literacy can be integrated with different content areas, activities with images make an especially effective contribution to language learning.

There are many different formats of visual literacy and also many different ways of teaching students how to interpret visual literacy. Questions to be asked when looking at visuals can be "What is going on in this photograph?" and "What comes to mind when you first look at this photograph?". This allows students to begin the analyzing process. When looking at visuals, students should be able to see, understand, think, create and communicate graphically. In order to do all, the student must always carefully observe. When using images in the English language classroom, challenge students to share the feelings that an image provokes or express why they like or dislike particular photographs. This kind of interaction is truly communicative.

Visual literacy offers ***a deeper connection*** with all kinds of texts and encourages analytical interpretations of what is represented and their hidden meanings. It is a skill that eliminates barriers to learning. Rarely is there only one way to understand an image, and expressing opinions takes infinite forms. Interpreting images requires skills high on Bloom's taxonomy, such as *evaluating, synthesizing, and analyzing*. Often called *critical thinking skills*, Bloom's higher order skills are essential when communicating abstracts thoughts through language. Visual literacy activities can help students develop these skills. Much of the information that comes at our students is a combination of both written text and images. It is essential that our students are fully equipped to process that information in all its forms.

Considering how visually orientated we are as humans, it is no surprise that images have such a powerful impact on us. Research shows that there are a wide range of benefits derived from improved visual literacy including:

Visual Information is More Memorable. One of the most effective ways to encourage information to make that important jump from the limited short-term memory to the more powerful long-term memory is to pair text with images. Studies

show that we retain approximately 10-20% of written or spoken information, but around 65% of information when it is presented visually.

Visual Information is Transferred Faster. Information presented visually is processed extremely quickly by the brain. The brain is even being able to see images that appear for a mere 13 milliseconds. Around 90% of the information transmitted to the brain is visual in nature.

Helps Students Communicate with the World Around Them. Traditionally, we think teaching literacy as the two way street of reading and writing. We can think of visual literacy as involving the similar processes of interpreting images and creating images. In a fast-moving world, with ever-increasing diagnosis of attention deficit disorders, we increasingly rely on images to quickly convey meaning.

Enriches Understanding. While images can be used in isolation, they often accompany text or audio. Images can greatly enrich the students' understanding of a text or other media, but to be able to interact with these deeper levels of meaning, students must possess the necessary skills to access those depths.

Increases Enjoyment. Not only does increased visual literacy enrich the understanding of our students of the media they consume, but it can also enrich their enjoyment too - especially of visual art. If you have taken younger students to an art gallery you may have heard protests of 'This is boring!' However, when students have a deeper understanding of the 'meaning' behind the art pieces, or are familiar with the context around the art, insights into the lives of the artists, or experienced with some of the techniques that produced the pieces, students often derive greater pleasure from their visit. The same is true of their engagement in terms of visual literacy. As informed readers of images in a range of modalities, students are opened up to an exciting dimension of shape, color and texture and more.

Creates More Educated Image Readers

In an era of fake news and ceaseless advertising, a responsible approach to the duty of educating our students must involve encouraging them to become informed viewers of the world around them, including the media they engage with. Through the teaching of visual literacy we can help students understand the different ways the images they consume can be used to manipulate their emotions and persuade them to act in a given way.

Supports EAL Learners

The use of images in the classroom can be of great benefit to students who come from non English-speaking backgrounds. As these students travel on their road to fluency in English, images can provide an effective bridge in that learning process.

While the use of images in the forms of flashcards, writing frames etc., for the purposes of teaching EAL learners may be obvious, the creation of images by the students themselves can also be a great way to assess their understanding of more abstract concepts and vocabulary.

Visual literacy activities also provide an opportunity to link language to content. Language researchers have a long called for language education to be linked to content, whether it be through a structured instructional program, such as Content and Language Integrated Learning or Sheltered Instruction Observation Protocol. Using images in the classroom is one way to enhance the content so that students interact with language to communicate about a particular concept rather than memorizing grammar or vocabulary in ways that may seem arbitrary. Images are form of authentic material. Just as educators intentionally choose texts they use in the classroom, they should also strategically select images to complement content learning goals. Content materials can be integrated into any of the strategies describe in this article, thereby transforming a language lesson into one that meets the goals of the content classroom as well.

Classroom work suppose more strategies while using visual pictures.

Strategy 1. Photo Analysis

The practice of photo analysis facilitates students' observation skills while challenging them to identify and use the language that is part of the photograph. This activity, which is adapted from an online lesson at the National Archives and Records Administration, works best when student work in groups of four.

Adaptation and supports

Vary the items that students write on their three column list to match the content of the photograph or class-wide language objectives. For instance, rather than listening people, things, and action, a class that is focusing on descriptive words might list color, shapes, and texture.

When instructing students to make interferences, require that they use the words they compiled in complete sentences. If necessary, provide sentences stems such as, ''I infer_____ because I see_____ and_____.

To help students grasp the concept of inference, provide a graphic. One example is a math equation: the word inference equals an icon of a pair of eyes, to represent observable items, plus an icon of a thought bubble, to represent background knowledge.

As a follow-up to this activity student can postulate answers to their questions or brainstorm ways to find the answers.

Strategy2. Mystery Photo

In this activity, the instructor obscures a photograph and gradually reveals parts of it for student to guess the image. Like the Photo Analysis activity, Mystery Photo elicits descriptive language. This activity also engages students in inductive reasoning that involves the language of prediction.

Adaptation and support

When describing pieces of the photograph, students with beginning English proficiency may use one-or two-word utterance; more advanced student can be challenged to use complex sentences.

Students might also move from describing concrete objects in the photograph to expressing subjective impression of each part, such as feelings or memories that the image provoke.

As an extension, students might work in groups to develop their own mystery images and facilitate the activity with peers. To enhance language use, students can give hints about photo to help their peers identify the full image.

The activity might work well as a warm-up, especially once students are familiar with the procedure. Select a photograph that is pertinent to an upcoming topic as a way to introduce students to the new content and pique their interest.

Strategy 3. Collaborative Stories

As its name suggests, Collaborative Stories involves storytelling by a group of students and reinforces narrative structure, a concept required in content-area literature classes. Using images as prompts, students work together to produce a story with a beginning, middle, and end.

Adaptation and support

If students struggle to think of a story, ask them to consider questions such as, ”Who is the person in the photograph?”; ”What is the person doing?”; and ”What happened right before this photo was taken?”.

Provide supportive scaffolds by giving story-starter prompts such as ”Once upon a time there was ….”. Or sequencing terms such as, ”Fist”, ”Next”, ”Then” and ”Finally”. Another way to support students is to provide vocabulary words or phrase related to the photograph.

Create a graphic organizer showing the elements involved in the beginning, middle, and end of the story.

To facilitate fluency and speed, limit the time allotted for students to describe the photograph. Select photograph that elicit target vocabulary or sentence structure,

or photograph that include themes from content-area classes, such as photograph of historical events that students may be studying in their history classes.

*Students might also work collaboratively. Partners or small groups could write or tell a story about an image together. Groups could approach the story holistically, writing a story with a beginning, middle, and end, and then tell or read their story to the class.

Conclusion. Visual literacy is, by nature, a concept that requires teachers to continually define and re-define as our world changes around us. Digital technology has greatly impacted our understanding of visual literacy as we now see children growing up with tablets and computers and what appears to be highly developed visual literacy instincts. But are they instincts, or are they picking up this new 'language' as a result of their interactions with digital technologies? These are the questions that we ask and explore day by day. Exploiting visual literacy has the potential to trigger any number of enlightened responses and interpretations. Language learning today has to take into consideration that the messages we receive on a daily basis do not just arrive to us via the written word but in multimodal ensembles that need analyzing and unpacking. Designing materials to embrace these ensembles and all things visual will be one of the most stimulating challenges we face in the future.

Bibliography

1. Bamford A. The visual literacy white paper. 2003. [online] Available at: http://wwwimages.adobe.com/content/dam/Adobe/en/education/pdfs/visual-literacy wp.pdf, Last accessed 10/06/2016.
2. Beck I.L., Mc Keown M.G., Kucan L. Bringing words to life; Rebust vocabulary instruction. New York: Guilford, 2002.
3. Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives. Handbook1: Cognitive domain. White Plains, NY: Longman, 1956.
4. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
5. Debes J.L. The loom of visual literacy. Audiovisual Instruction 14(8), 1969. p. 25-27.
6. Levie W.H., Lenz R. Effect of text illustrations. A review of research. Educational Communication and Technology Journal Visual literacy in English language teaching /Parts of the Cambridge papers in ELT series. August, 2016.

EFFECTIVE DIGITAL TOOLS IN TEACHING VOCABULARY FOR ESL STUDENTS

Gorea Olga, English teacher, 2nd didactic degree
”Elimul Nou” High School, Chișinău

Abstract. In the last 25 years, interest in learning and acquisition of vocabulary have been resumed. There are many aspects which have been investigated in different areas of research being done on the topic. In spite of this fact, many students still use traditional methods to learn English vocabulary, such as rote memorization, learning new words through teachers' explicit instruction, reciting from word lists, and so forth.

In today's 21st century classrooms, digital tools must coexist alongside more traditional tools of teaching and learning vocabulary. However, there are a few things that have to be remembered by most English teachers if they want to present a new vocabulary or lexical items to their students. It means that the English teachers want students to remember new vocabulary. Then, it needs to be learnt, practiced, and revised to prevent students from forgetting.

Key words: vocabulary, communicate, tools, site, techniques, Web application, process, teaching, importance, effective, online.

“A word is a microcosm of human consciousness”, Vygotsky

Vocabulary can be defined as “words we must know to communicate effectively; words in speaking (expressive vocabulary) and words in listening (receptive vocabulary)” [4]. Hornby defines vocabulary as” the total number of words in a language; vocabulary is a list of words with their meanings”. While Ur states: “Vocabulary can be defined, roughly, as the words we teach in the foreign language [5]. However, a new item of vocabulary may be more than just a single word: for example, post office, and mother-in-law, which are made up of two or three words but express a single idea. A useful convention is to cover all such cases by talking about vocabulary “items” rather than “words”. In addition, Burns defines vocabulary as “the stock of words which is used by a person, class or profession”. According to Zimmerman cited in Coady and Huckin vocabulary is central to language and of critical importance to the typical language learning [6].

Furthermore, Diamond and Gutlohn in *www.readingrockets.org/article* state that vocabulary is the knowledge of words and word meanings. From the definitions above, it can be concluded that vocabulary is the total number of words that are needed to communicate ideas and express the speakers' meaning. That is the reason why it is important to learn vocabulary [6].

Digital tools provide a broader array of information about words and word meanings. In addition, some tools allow me to easily customize words so that students can practice, review, and play games with content or unit-specific words. I use free digital tools and Internet resources to engage my students in vocabulary

learning. Many of them are designed to support the teaching of words and word learning strategies, promote students' strategic use of on-demand web-based vocabulary tools, and increase students' volume of reading and incidental word learning [1].

Digital tools have to be integrated to support word learning because of their advantages. For example, many allow students to:

- hear pronunciations;
- read words in a variety of authentic examples;
- view photos and images related to words (important for English language learners);
- reinforce word learning through interactive games;
- discover rhyming words [6].

There are a great variety of digital tools and resources that are readily available and feasible to implement in today's schools. Nevertheless, teachers are encouraged to select one or more of these digital tools, to try out and adapt to their particular students, curricula, and teaching context. Technology, when used flexibly in response to students' varied needs and interests, can and should be part of the solution to the vocabulary gap [1].

Digital tools during my classes focus on explicit teaching of vocabulary and helping students become independent word learners. They are welcomed and effective for any stage of the lesson. I make use of *Wordle* or *Wordsift* (free Web applications) that allow me to create a word cloud based on the frequency of words in a particular text. In this way I stimulate students' thinking about the meaning, importance, and relationship of words as they analyze, create, and publish *Wordles*.

Figure 1. Three Little Pigs Wordle

Tagxedo is a word cloud app with style, it provides a good deal of customization for users. For example, if my students or I want to create a word cloud in a shape such as the apple, then Tagxedo is the right tool for the job. For my younger students, Wordle is much more straightforward to use; however, my older students love the customization Tagxedo provides which includes colors, shapes, fonts, and themes [6].

Figure 2. Tagxedo Word Cloud

I also take digital vocabulary field trips with my students. *TrackStar*, a free online program, allows me as a teacher, to collect a series of websites and annotate them so that students can follow an online journey. With a little work, I create a visual vocabulary field trip for students on determined topics which support units of study. TrackStar is a great way for students to experience multiple exposures to words in varied contexts [6].

English is FUN. So, I connect fun and learning with online vocabulary games. No list of technology applications for vocabulary would be complete without mention of the vocabulary games that are available for free on the Internet. I strongly recommend two sites that offer a variety of activities to engage students in playing with words and word meanings: *https://www.vocabulary.co.il/* (VocabularyGames) [11] and *https://www.vocabulary.com/* (Vocabulary) [12]. Games include crossword puzzles, picture-word matches, word scrambles, and 8 Letters in Search of a Word (a game that draw my students in unexpectedly as they race to create as many words as possible from eight letters within the time limit). The games are supplemented with themed word lists, test preparation items, and activities on prefixes and suffixes. I advise my students bookmark them for independent practice [1].

I support reading and word learning with just-in-time vocabulary reference aids. Rather than using print dictionaries or asking me as their teacher, my students learn to use online dictionaries and thesauri.

Many online word reference tools are also excellent teaching resources. For example, the *Visual Thesaurus website* complements its fee-based content with free information such as the Behind the Dictionary and Teachers at Work columns and teacher-created themed word lists. Many use multiple distribution platforms to reach learners wherever they are.

For example, the Back in School webpage of *Dictionary.com links* to Facebook, has an iPhone application, a free toolbar application, a word of the day that is communicated on Twitter or as a text message on mobile phone [1].

Merriam-Webster offers an online visual dictionary *(visual.merriam-webster.com/index.php)*, and *Enchanted Learning* [9] provides a picture dictionary for my young students. I am always on the alert for educational sites that offer specialized picture glossaries, such as *NASA's online space picture dictionary* [10]. Also, the site https://ro.oxforddictionaries.com/ [8] provides a good Romanian translation, phrases verbs and pronunciation of the words. I added these sites to browser favorites, so they can be easily accessed.

An all-in-one reference tool, *Word Hippo* that does the following: defines a word, provides a meaning, provides a word that is opposite, pronounces a word, provides rhyming words, places the word in many different contexts, and translates the word. Whew! That's a lot. I use it for young students [6].

Figure 3. Word Hippo Activity

I always try to combine vocabulary learning and social service. One resource that I explore to model and teach English words and phrases is the *Web site, http://freerice.com/*, which calls itself "the world's only vocabulary game that feeds the hungry." Through the *World Food Programme* (WFP), this site allows those with Internet access to check their vocabulary knowledge using multiple-choice questions. For every correct answer 10 grains of rice are donated through the WFP to help feed the hungry. Students can even practice listening to target words by clicking on an icon, which can help with hearing and repeating the spoken form [3]. When a student

plays, there is a visual display of rice which is added to a bowl each time the student makes a correct response [6].

Conclusion

I challenge everyone to go digital with word learning. These digital tools are supposed to support the active learning, and interest in essential words to vocabulary development. In a digital world, knowing how to use the tools and resources available online is part of becoming a strategic learner. I hope that this list provides a useful and evocative jumping off point for integrating technology and media into students' vocabulary learning experience.

Bibliography

1. Dalton B., Grisham D. L. eVoc Strategies: 10 Ways to Use Technology to Build Vocabulary. The Reading Teacher 64, 2011, p. 306–317.
2. Iman A. Vocabulary Teaching Techniques: A Review of Common Practices, Lahijan Branch: Islamic Azad University, 2016. p. 22-30.
3. Lessard-Clouston M. Teaching Vocabulary. Vocabulary and Its Importance in Language Learning. USA: TESOL International Association, 2013.
4. Mofareh A. The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. International Journal of Teaching and Education, Vol. III (3), 2015. p. 21-34.
5. Penny Ur., Thornbury S. Penny Ur's 100 Teaching Tips. Cambridge Handbooks for Language Teachers: Cambridge Press, 2016.
6. Kimberly T. 21 Digital Tools To Build Vocabulary. Teach Thought Staff. In: Literacy, 2016. https://www.teachthought.com/literacy/21-digital-tools-build-vocabulary/
7. http://freerice.com/#/english-grammar/1322
8. https://ro.oxforddictionaries.com/
9. https://www.enchantedlearning.com/
10. https://www.nasa.gov/
11. https://www.vocabulary.co.il/
12. https://www.vocabulary.com/

PECULIARITIES OF TEACHING VOCABULARY TO DIFFERENT AGE GROUPS

Imihteev Angela, English Teacher
Theoretical Lyceum "Ion Creangă", Coșnița, Dubăsari

Learning vocabulary is basic to the learning of a foreign language – you cannot communicate unless you know "the code.". To know a language means to master its word and its structure. That is why, teaching vocabulary has always been a central element in foreign language learning; however, the way different generations of teachers approached vocabulary has been quite varied. Vocabulary, therefore, must be carefully selected in accordance with the principles of linguistic material, the conditions of teaching and learning a foreign language at school.

Methodological Recommendations of Teaching Vocabulary to Different Age Groups

Teaching vocabulary is a three level process: *presentation*, *practice* and *application*.

1. The first stage consists in the introduction of new words, of their spelling, pronunciation, meaning(s) and usage. Whatever approach the teacher might use, the procedure for introducing vocabulary is generally similar:

- The teacher pronounces the word clearly several times;
- The class repeat it in chorus, then individually;
- The teacher writes the word on the blackboard, in isolation and/or in a sentence;
- The teacher gives the meaning of the new word, with the help of visuals, through paraphrase or translation.

At lower levels, one of the basic problems regarding vocabulary is the great gap between the English spelling and pronunciation. That is why teachers must pay special attention and vote some extra time to building good spelling and pronunciation habits. To teach correct spelling, teachers use a variety of techniques, among which *copying* and *dictation exercises* hold an important place.

Experience has taught me that students, even the very young ones, write down the pronunciation of the new words so as to be able to read and learn them correctly for the next class. Naturally, they do so by using Romanian spelling (e.g. *ă* instead of [æ], *ci* instead of [tʃ]), in connected handwriting. To avoid this, the teacher should use the phonetic alphabet even with very young students, i.e. write down the phonetic transcription of the new words. Using phonetic transcription will also help the students in their individual work with the dictionary.

Generally, the new vocabulary is introduced during the pre-reading activities, together with the informational content of the new lesson. The teacher presents the

text orally and writes an outline on the blackboard. The new words are underlined, and then dealt with individually in terms of pronunciation, meaning and usage.

When introducing the new vocabulary, the teacher can choose to provide all the necessary information (e.g. pronunciation, meaning, usage). However, acquisition of vocabulary is more efficient if the students are actively involved in the process of decoding the new texts, e.g. they may be asked to infer meanings or look up words in the dictionary. To explain the meaning of the words, the teacher can use *realia* (i.e. real objects) or *visuals* (e.g. pictures that illustrate their meanings), synonyms or paraphrase, or can resort to *paralanguage* (e.g. gestures, mimicry). Fig.1 illustrates types of visuals that can be used to introduce words expressing *feelings* (sketchy blackboard drawings, emoticons, etc.).

Figure 1. Faces and moods

At upper-intermediate and advanced levels, the students can work with the unknown words individually, i.e. extract the unknown words from the text and look them up in the dictionary.

2. Introduction of the new vocabulary must be followed by a second stage, that of *practice*. Now that the students know the meaning of the new lexical item, the teacher must proceed with the explanations: other meanings (for polysemantic words), semantic relations (homonymy, synonymy, etc.), province, register and style (British or American, formal or informal, neutral or pejorative), etc., then the students practice the new item in exercises, to facilitate its passage into their *active* vocabulary. At this stage, the new words are generally drilled with the help of objective tasks (e.g. substitution or conversion, question-answer exchange, etc.), which are preferred for their practicality and efficiency.

3. In order to make the new vocabulary functional, teaching and practice must be followed by *use*, i.e. the students must employ the new linguistic items in familiar, personal contexts. Practice is needed for the students to develop good linguistic habits and correct usage, i.e. they learn to use the new items to construct grammatically and semantically well-formed sentences.

Ways and Means of Teaching Different Types of Vocabulary

Instruction in vocabulary involves far more than looking up words in a dictionary and using the words in a sentence. Vocabulary is acquired incidentally through indirect exposure to words and intentionally through explicit instruction in

specific words and word-learning strategies. According to Michael Graves, there are four components of an effective vocabulary program:

1. wide or extensive independent reading to expand word knowledge;
2. instruction in specific words to enhance comprehension of texts containing those words;
3. instruction in independent word-learning strategies; and word consciousness and word-play activities to motivate and enhance learning.

There are a lot of options for presenting and revising vocabulary. Some of these options are presented below.

Option 1: Vocabulary presented by topic or theme

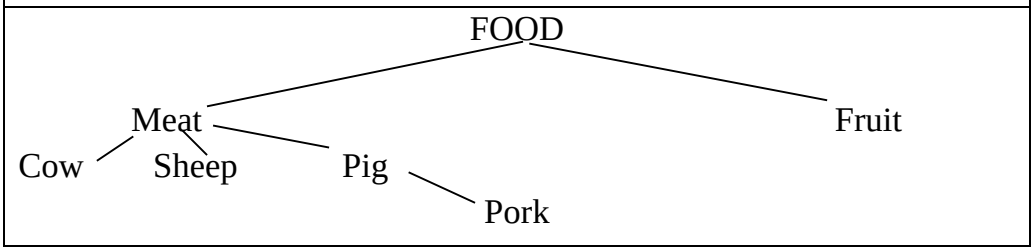
Exercise 1. This is the way most writers introduce vocabulary in course books, and it is a logical way to introduce the many important lexical sets that make up the bulk of learners' early lexicon. (*Topic activity1: Word groups*.)

There is no right or wrong answer for this task; the animals may be grouped in a variety of ways, for example, *herbivores/ carnivores/ omnivores/* or *pets/domestic/wild*

Topic ***Activity 1** Put these animals into groups: *sheep, dog, lion, parrot, owl, snake, cow, wolf,*		
Pets	Domestic	Wild

Exercise 2. *(Topic activity 2: Word webs).* The teacher begins by writing the topic FOOD in the large letters in the middle of the board. S/he then adds two categories of food: *Meat* and *Fruit.* S/he then extends the meat category by adding *Pig, Cow* and *Sheep*. Finally, the subcategory *Pork* is added.

Topic ***Activity 2**
Word Webs



The teacher then explains that there are more categories that can be added (for example, *Vegetables*) and many more words for each category. Students, working in groups of two or three copy the web on a large piece of paper and are given a time limit to extend the web as far as they can. The webs are then displayed and compared. Similar topics can be done using topics such as Cloths, Rooms in a house, Animals or Transport.

Option 2: Focus on meaning

Exercise 3. Which adjectives can be combined with which nouns? This activity nicely points to the different meanings of words may take when collocating with other words and the inherent dangers of teaching synonyms and antonyms too freely. For example, *rough sea* and *calm sea*; *rough surface* and *smooth surface*.

***Activity 1** Which adjectives can be combined with which nouns?	
Adjectives	**Nouns**
Strong or weak	sea
Hot or cold	cheese
Rough or calm	coffee
Sweet or sour	water

Option 3: Focus on form

This activity is mostly used with students from the upper grades. They have some knowledge of suffixes and prefixes and can work out for themselves the meaning of words. Prefixes are particularly important because, generally speaking, they change the meaning of word. Thus, students can learn that adding the prefixes *im-*, *un-*, and *in-* produce the opposite meaning of the word to which they are attached (impossible, unsatisfactory, inexpensive), which can provide them with useful strategy.

Teaching Idioms

An idiom is a phrase or expression in which the entire meaning is different from the usual meanings of the individual words within it. Idioms are fun to work with, because they are part of everyday vocabulary. Students enjoy working with figurative meanings, as well as imagining possible literal meanings for the expressions. They also enjoy finding out about the origins of idiomatic expressions, some of which are very old. Introducing idioms by topic can make them easier for students to remember. This sample lesson model focuses on introducing idioms that make use of animals or animal comparisons. The teacher tells students that the expression "to hold your horses" is an idiom, demonstrating its literal meaning by holding a bunch of small plastic toy horses in his hand. Tell students that when someone tells you "to hold your horses" it would be silly to think that they wanted you to hold a bunch of horses in your hand. The whole expression "to hold your horses" actually means "*to slow down, wait a minute, or be more patient*." For example, if you were impatiently waiting for your sister to get off the phone, your sister might say to you, "*Hold your horses. I'll be off the phone in a minute*!"

Exercise 1. The teacher can make a collaborative work while teaching idioms. He /She tells students that they are going to work together in groups to make a drawing of an animal idiom's literal meaning and then act out its real, or figurative,

meaning. They will see if the drawings and skits they make provide enough information for their classmates to figure out what the idiom really means. To begin, select a group of three students to demonstrate the activity. Tell this group that their idiom is "to let the cat out of the bag" and that this idiom means "to give away a secret."

Teaching Phrasal Verbs

Phrasal verbs (i.e. *verb + adverbial* particle) represent such an important area of the English vocabulary that teachers should dedicate considerable time and effort to explaining them and drilling them thoroughly. Learning phrasal verbs is not at all easy for the Romanian learners of English. The system is greatly different from the way the Romanian language works and, in most cases, the Romanian learner can find no apparent or logical explanation for the strange combinations. There are a lot of steps that can be used to help out the students in their work with phrasal verbs. For example, the teacher gives the students *3 test sheets*, each test assesses one pair of opposite adverbial particles (*on/off, up/down, in/out*)

Test sheet 1:

***Instruction*: Fill in the gaps using ON and OFF**

- 1. They took their cloths … and jumped into the sea.
- 2. The school puts … a disco every weekend.
- 3. I asked him to pass … the information to the others in the group.

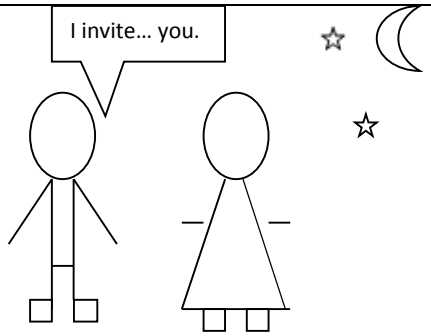
Teaching root words: verbs, adjectives

Extension activities:

1. Teacher checks each student's cards and asks questions.
2. Students in pairs test each other about the cards.
3. Students randomly pick one of their cards and write a paragraph about the idea expressed by the word. For example: invite – write a story about a time you were invited or you invited someone. What happened?
4. Students randomly pick 3-4 word cards and create a story using those words.
5. Teacher brings or says the word for an object. Students describe the object using words from their word cards.
6. The following table will help to check pupil's knowledge of the recently learned verbs. For example:

WORD: *to invite* /ɪnˈvʌɪt/

Meaning: ***to ask someone to do an activity with you***	Synonyms: ***to ask, request, call for***

Derivatives: ***invitation – noun*** ***inviting – adj.*** ***invited – past tense (reg.)***	Sample sentences: ***I'd like to invite you to dinner on Friday***
Notes about usage: ***"invite"***- formal ***"ask"*** - informal	Semantic map: **Invite** → **guest** **Invite** → **dinner** **Invite** → **home** **Invite** → **party**
	Collocations: ***Invite a friend*** ***Invite trouble*** ***An open invitation*** ***To invite someone over*** ***To invite someone out***

Thus, we strongly recommend a more teacher-directed and curriculum-directed approach to fostering vocabulary and language growth. If education is going to have a serious "compensatory" function, we must do more to promote innovative methods for teaching vocabulary. Educators may have to work harder with some students. We don't believe we can make all students alike; however, we think we could do more to give them similar tools to start with.

The author can also conclude that methods and techniques of teaching vocabulary should vary from grade to grade taking into account students' age. The present article can present interest for the people studying and teaching the English as the second language.

Bibliography

1. Morgan J., Rinvolucri M. Vocabulary. (2nd Edition). Oxford: Oxford University Press, 2004.
2. Nation I.S.P. New ways in teaching vocabulary. Alexandria, Virginia: TESOL, Inc., 1994.
3. Nation I.S.P. Teaching vocabulary: Strategies and techniques. Andover, Hants: Heinle, Cengage Learning, 2008.
4. Thornbury S. How to teach vocabulary. Harlow, Essex: Pearson Longman, 2002.
5. Ur P. Vocabulary Activities. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

A SUMMATIVE TEST IN THE 12TH GRADE USING DIGITAL CLASSROOM RESPONSE SYSTEM

Jelihovschii Sergiu, researcher, Universitatea de Stat din Tiraspol
Jelihovschii Diana, teacher, LT Meșterul Manole
Berger Matthew, teacher, Peace Corp of Moldova

In this article we are going to present the summative test for the 12th grade at the 1st Unit from the textbook [3]. In this test, we had several goals; to review several grammar topics, to check the understanding of new vocabulary learned, to evaluate comprehension of the texts read in the unit, to relate the text to culture and civilization, and to see how students understood story structure necessary towards writing in English. By using Turning Point, we were able to gather immediate feedback towards the usage of all these topics in English.

Technology is an efficient support for teachers and students and not vice versa [1]. For our grammar topics, we made extensive use of different verb tenses. We found it important, especially after a long summer, to make sure that our students could consistently use all 12 of the English tenses correctly. By the 12th grade, our students are expected to have a large enough vocabulary to be able to write the compositions necessary to excel on the Baccalaureate exam. As such, we did not focus so much on rules of the tenses, but rather the application of them into sentences in the first unit. Though tenses such as Simple and Progressive *[Table 1]* are taught early in the students' learning career, it is important to continuously emphasize the differences between those and the more complicated tenses.

Table 1. What tense is being used in the sentence, "He will have been in the army for 3 years after tomorrow." (Multiple Choice)

	Responses	
	Percent	**Count**
Progressive future	5,88%	1
Progressive perfect future *(c)*	82,35%	14
Simple future	11,76%	2
Progressive perfect present	0%	0
Totals	**100%**	**17**

We did this with several questions on our Turning Point test, and started with easier questions to build confidence, then ended with tougher concepts such as the Perfect Progressive. First, they simply needed to state the tense, as in the question, "What tense is being used in the sentence, 'I ate pizza for dinner on Friday.'" Then, they had to conjugate the tense itself, like in the question, "Choose the correct form of the verb in the sentence, 'I (to work) for this project all my life!'" It is certainly easier to reinforce the base before we move onto more subtle uses of English verbs such as the Passive Voice and the Conditional. Because our students had a strong feel for English, we found that they exceeded our expectations on our first Unit test.

On the other hand, because most of our students have had a long time to learn English, their word bank for their vocabulary is expected to be large. *[Table 2]* Many words found in the textbook, and furthermore the Baccalaureate exam, are for learners at an advanced level of English. Our Peace Corps volunteer, a native-level speaker of English, commonly found words in the book that would be found on the entry level exam for American universities (the Scholastic Aptitude Test, or SAT). We strongly felt that this situation called for alternative methods in the classroom rather than rote memorization.

Table 2. What is a „SNOG"? (Multiple Choice)

	Responses	
	Percent	**Count**
A HUG	17,65%	3
A KISS *(c)*	41,18%	7
A HANDSHAKE	35,29%	6
AN ELABORATE PLAN	5,88%	1
Totals	**100%**	**17**

Our classroom strongly encouraged students to use context clues, prefixes, suffixes, synonyms, antonyms, and cultural knowledge in order to gain comprehension of the new vocabulary. We aimed to present different strategies because different students learn vocabulary in different ways. Some do best with methods that emphasize reading, some do best with methods that emphasize writing, and others do best with methods that emphasize listening. Our test utilized this as well; different questions used synonyms, context clues, and so on. The question, "What is an antonym for the word, "ruin?" is a perfect example of this; in order to get

the correct answer, the student not only must successfully define the word ruin, but know another word to discover its antonym.

One of the most important tools for the 12th grade to practice is the reading comprehension of different texts. This is imperative because as university level students, they will be expected to critically think about different complex texts, the problems these texts present, and how to solve these problems both from the text and to relate to their own lives. This was paramount in the texts "Taking the Wheel – Student Responsibility," and "My Mother's Hands." *[Table 3]* These texts show how students can resolve problems both in their professional lives as they enter university and in their personal lives as well. We found it to be most effective to use higher order questions by having long form discussions and to write essays.

Table 3. According to the text, "Taking the Wheel, Student Responsibility," who is responsible for how students learn? (Multiple Choice)

	Responses	
	Percent	**Count**
Teachers	17,65%	3
Parents	17,65%	3
Students *(c)*	64,71%	11
Totals	**100%**	**17**

On the test itself, the structure of Turning Point led us to use lower-order questions to keep students responsible for reading the texts themselves. Multiple choice questions were not especially effective in indicating a deeper understanding of the text, so we linked reading comprehension towards different concepts, such as grammar, vocabulary, and story structure. For example, we gave the quote, "I'll go roam around town. Maybe I'll find him" from "My Mother's Hands" [3], and asked the students to give a definition of "roaming around town." We felt this was an effective mix of vocabulary and text comprehension, since the reader would need to know why the character was roaming around town in order to answer the question.

Another important aspect of the test is how the students are relating their knowledge towards culture and civilization. When one is learning another language, they must learn about the culture of those who speak that language. As English is now a global language, this is not only about the US, the UK, and other English speaking countries, but extends to the entire globe as well. Our test made sure to

include such questions, such as, “Which of these countries has a large Muslim population?” *[Table 4]* To be an English speaker is to be a global citizen, so on must be constantly tested about their knowledge of the world.

Table 4. Which of these countries has a large Muslim population? (Multiple Choice)

	Responses	
	Percent	**Count**
China	5,88%	1
Indonesia *(c)*	82,35%	14
The USA	5,88%	1
Moldova	5,88%	1
Totals	**100%**	**17**

Our final point involves our usage of story structure in the test. In a Turning Point test, we are unable to give the students a long form essay, so it is imperative that we include topics that reinforce the students’ ability to write in English. The first Unit accomplishes this task through the discussion on how to write a story correctly *[Table 5]*. Though story structure can be translated into any language, being able to explain it in

Table 5. What is a hook for an essay? (Multiple Choice)

	Responses	
	Percent	**Count**
A statement at the start of an essay that grabs the reader’s attention *(c)*	76,47%	13
A statement at the end of an essay that grabs the reader’s attention	5,88%	1
The main idea of an essay	17,65%	3
A weapon that goes on the hand of a pirate like Captain Hook from Peter Pan	0%	0
Totals	**100%**	**17**

English reinforces the creative aspect of learning, which is necessary in obtaining a foreign language. Thus, we asked questions on the task related to story structure, and made sure to relate to the texts we read to examine more comprehension. An example of this was the True or False question, “Ray and Grace were together at the end of the story. This is an example of a conclusion.” Furthermore, this is not just limited to story structure. The Unit, and by extension the test, asks about different concepts in creative writing such as moods and metaphors. The later chapters in the book explain how to write persuasive and expository essays, as well as letters, and professional documents. The theories of how to write in these forms make great Turning Point questions.

To conclude, Turning Point is an excellent tool to evaluate students in a quick, immediate way to see results. Both the students and teachers appreciated being able to see responses so quickly, which helped them as they continued to take the test. Its success is in short form questions, and alternative methods are necessary for essays and deeper topics. By saving valuable time for students and teachers, as well as its ability for feedback, Turning Point can enhance a class. Thus, in the digitalized classroom all participants in the educational process take part in a unique network even without an internet connection [2].

This work was done in the frame of institutional research project 15817.06.10A EDUSCIENCE.

References

1. Calalb L. Soluții interactive în evaluare. In: Materialele ediției III a atelierului internațional Clasa digitalizată. Realizări recente. p. 45 – 59. ISBN 978-9975-76-264-9. 2018.
2. Calalb M. et al. Aspecte ale evaluării digitale în medii de învățare activă. In: Materialele ediției III a atelierului internațional Clasa digitalizată. Realizări recente. p. 10 – 17. ISBN 978-9975-76-264-9, (2018).
3. Dușciac M. At the Crossroads. 12th Grade English Textbook. Editura ARC, 2015.

TEACHING SPEAKING THROUGH ONLINE TOOLS

Manolii Claudia, English teacher
IPLT "O. Ghibu" Chisinau

Rezumat. Articolul dat reprezintă importanța tehnologiilor moderne în predarea limbii engleze. Azi trăim într-o lume a tehnologiilor iar fiecare le utilizează în viața de zi cu zi. Utilizarea tehnologiilor moderne în procesul de predare a limbii engleze vizează o importantă implicare în cunoașterea limbii. În acest context elevii sunt puși în situația de a asculta dar și de a se implica în discuție, deci tehnologiile moderne au rolul de ai dezvolta pe elevi atât din din punct de vedere lingvistic cât și din punctul de vedere cultural.
Keywords: teaching, speaking, interaction skills, modern methods, speaking skills.

Teaching is an art, a calling, a summon from within, that it is among life's noblest and most responsible activities, an activity in which we have all engaged at one time or another as parents, teachers, and friends.

Teaching is not an easy job, it's rather difficult, necessitating a degree of devotion, responsibility, care, concentration, effort. Teaching is always a work in progress, it is never complete, so teachers must run to keep up with it. The teacher has to use all his/her creature: knowledge, imagination, creativity, love, kindness, despair and hope boring and captivating lessons [2, p.8].

One of the basic problems in foreign language teaching is to prepare learners to be able to use the language. How this preparation is done, and how successful it depends very much on how we as teachers understand our aims. For instance, it is obvious that in order to be able to speak a foreign language, it is necessary to know a certain amount of grammar and vocabulary [1, p.5].

Online learning is becoming increasingly popular, both in the field of language teaching and in mainstream education. Online course delivery has now been around for well over a decade and we are getting to the point where learners often expect some sets of online components or support as part of their course. Many teachers are embracing this new form of course delivery as an opportunity. And just as many teachers perceive the move towards online courses as an ordeal, a threat or at lest source of stress [3, p.7].

Interaction skills involve the ability to use language in order to satisfy particular demands. There are at least two demands which can affect the nature of speech. The first of these is the fact that speech takes place under the pressure of time. This we shall call **processing conditions** [1, p.7].

Nowadays technology plays a very important role including learning English language, because teachers use many modern methods of teaching English. These methods used by teachers have a special role in learning English, namely that because of the new methods the students are given the opportunity to listen to the pronunciation of the language.

Technologies and applications can be found to be used in different types of mobile learning, online learning environment etc. [5].

Most of time, English teachers use a lot of teaching and learning methods, including technologies.

Useful tools in developing/improving oral skills

Videos

The use of audio with video makes it more appealing and motivating to learners, specially to train in listening comprehension skill. Videos are a powerful tool because they provide not only context, but also authenticity, motivation, interest and confidence, such as gestures and body language, active involvement and participation and read vocabulary acquisition. We can use from audio and video lessons to television and radio broadcasts,including news and documentaries and music ideos that are avialable through different sources [5].

Today it is possible to communicate with people staying far away through various means such as mobile phones, SMS, Online hatting, social networking, and video-conferencing. Therefore, we can say that we live in an age of communication, not just because of decisive breakthroughs in communication technology but also because with each passing day, the impact of the words we say and write seems to grow manifold [4, p.10].

For Speaking & Listening

Duolingo has got to be number one in this category. Teachers can create free virtual classrooms to monitor student progress. Lingo Hut is an impressive site for beginning learners of many different languages, including English. Using a drop-down menu, you can easily select your native language and the language you want to learn, and then progress through a well-designed series of exercises including reading, listening and speaking.

I’ve long believed Henny Jellema’s online TPR Exercises to be not only one of the best listening exercises for Beginning English Language Learners on the Web, but one of the best ELL activities — period. English Central offers much of its content for free, and its ability to "grade" accuracy in pronunciation is a great feature. U.S.A Learns is an incredible website to help Beginners and Intermediates learn English. It’s free to use. Students can register if they want to save their work and evaluate their progress. And teachers can create free virtual classrooms, too. Lyrics Training and Lyrics Gaps are super-engaging sites where students can interact with music videos. Unfortunately, though, often school Internet content filters block the videos, so it's difficult to use them in class [6].

Videochat

Videochat provides up to six participants with an online application for videoconferencing and recording. There is no need to download anything for it to work or to export or send recordings –all features are integrated in the tool itself. In this way, learners can work independently, setting up sessions, recording conversations and archiving them in the virtual classroom without the need for teacher intervention.

Modern technologies in developing speaking skill

Technology can stimulate the playfulness of learners and immerse them in a variety of scenarios. Technology gives learners a chance to engage in self-directed actions, opportunities for self-paced interactions, privacy, and a safe environment in which errors get corrected and specific feedback is given. Feedback by a machine offers additional value by its ability to track mistakes and link the student immediately to exercises that focus on specific errors. Studies are emerging that show the importance of qualitative feedback in software. When links are provided to locate explanations, additional help, and reference, the value of technology is further augmented.

Modern technologies available in education today are:

- Communication lab
- Speech recognition software
- Internet
- TELL (Technology Enhanced Language Learning)
- Pod casting
- Quick Link Pen
- Quicktionary

Speech recognition software

Speech recognition software also helps improving the students speaking, this can convert spoken words to machine-readable input. The device recognizes the accuracy of what was read and then provides a positive reinforcement like “You sound great!” or gives the user an opportunity to try again, in this way the learner can figure if he is reading well or not. As the user’s skill improves, the technology reads less material so that the learner reads more. This software also evaluates and provides scores of grammar, pronunciation, comprehension and provided with the correct forms, for examples if a student mispronounces a word, the learning tool can immediately spot it and help correct it. This device can be a very useful device for distance learners because they don’t have a teacher who corrects their speech and this device can help improving their speaking skills.

Internet

Internet is a commonly acknowledged term and widely used by people throughout the world. Students now use Internet in the class to learn English. Online teaching inside the classroom seems to be interesting and makes the students find out the suitable materials for them. Students are instructed to do the grammar exercises which are available online. Through Internet we can collect data from various sources for any instruction. To improve speaking, students can use Skype, MSM Messenger, Google talk (used to have conferences on line) and other applications where students can connect with friends, other students, teacher and even native speakers, these ways of learning have been observed to improve oral proficiency in students and make up for the lack of native speakers in the areas where students live and what is more, on line conferences also enhance intercultural awareness, motivation and raise the level of interaction. Over the internet, students can find a lot of learning materials, for instance, audio, video, radio and TV shows, games, voice recordings, quizzes, podcasts and so on, in this way, students get exposed to a great amount of target language and this help them develop their speaking skills.

Tell

TELL is the use of computer technology including hardware, software and the internet to enhance teaching and learning of languages. It allows the students to get access with all the technologies available for the enhancement of English learning. Students are allowed to use online dictionaries, chat, and to view the various happenings around the world.

Pod Casting

Podcasts can be uploaded or downloaded, this audio helps the learner familiarize with the target language and teachers can use them as useful audio material that can be used in class for activities like discussions, besides, in the web, there are even particular podcasts that are for ESL learners and these can include pronunciation for particular needs of students. Podcast undoubtedly help learners in speaking. Pod casting is the integration of audio files where we can feed our own materials and ply it inside and outside of the classroom. Students use i-pods to hear their favorite music files. In the same way they have their education in the form of entertainment. Podcasting allows students to use their tech-based entertainment systems for educational purposes. With it we are able to move away from the traditional face-to-face training without losing the student-to-trainer relationship that is so effective in any learning process. Podcasts enable students and teachers to share information with anyone at anytime. An absent student can download the podcast of recorded lesson and is able to access the missed lectures. They could also access

lectures of experts which may not otherwise be available because of geographical distance and other reasons.

Conclusions and recommendations

Using technology in learning a second language has become a real necessity nowadays. This paper has reviewed briefly how technology can be utilized in developing the speaking skill of the learners. Different methods for using technology in improving speaking skill were discussed thoroughly. As a result, the following concluding remarks and recommendations can be recorded:

1. As technology has developed the incorporation of this medium into the instruction process become necessary.
2. The computer is being viewed more as an integral part of the learning activity, and as a means by which skills are transferred to learners.
3. Theory and practice in second language learning can be matched together by the use of modern technology.
4. Modern technical ways should be followed for effective learning and teaching of the speaking skill [7].

References

1. Brigate M. Speaking. Oxford University Press, 1995.
2. Grădinari G. Make your lesson affective. U.S.”I. Creanga”, 2010.
3. Hockly N., Clandfield L. Teaching online Delta Published, 2010.
4. Shanjai K., Pushp L. Comunication Skills. Oxford University Press, 2015.
5. https://palomacli.wordpress.com/useful-tools-in-developingproving-oral-skills-listening-and-speaking-with-the-help-of-ict/
6. https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/larry-ferlazzo/larry-ferlazzo-online-tools?fbclid=IwAR2zw8jHScKdzpciCe4KgBWLO1HOWz-XS9Iyh13Oo54thKxd1FFiGnen804
7. https://www.researchgate.net/publication/315790125_TECHNOLOGY_IN_TEACHING_SPEAKING_SKILL?fbclid=IwAR0VlUYGk_tFPfppjazLJZrxCZH5sHgq_5-WFfDuHK9IIGwOy40Dvtmd9JI

THE DEVELOPMENT OF PUPILS` COMMUNICATIVE SKILLS THROUGH FAIRY-TALES

Popov Tatiana, teacher of English
Pedagogical College ”Alexei Mateevici”, Chisinau

“If you want your children to be intelligent, read them fairy tales.
If you want them to be more intelligent, read them more fairy tales.”
Albert Einstein.

Fairy tales are fictional stories intending to give a moral lesson for the reader using the conflict between good and evil at the end of which the good always wins. Fairy tales take place in a magical, enchanted world where is the product of a limitless imagination, containing humans, animals, giants, witches, royals, poor etc. They try to convey the universal truths via striking stories using the common motifs that are special to fairy tales such as magical words, talking animals, curiosity, very difficult tasks, supernatural characters, pure good and pure evil, common terminology and so on.

Fairy tales have a common frame, common words, common expressions, common plot, common ending, common messages and common characters which make them familiar to the reader. Also fairy tales have a secure plot in that in the end the reader is absolutely sure the good will win and evil will lose. The point in fairy tales is not who to win but how good will win and in this “how” part a universal truth or a moral lesson is subordinated.

In fairy tales, from the beginning to the end, only one grammatical structure is used; the simple past tense, or the present simple tense. Fairy tales have their own terminology containing common words and expressions such as “once upon a time”, “happily ever after” [5]. This means that learners have the background knowledge of core vocabulary beforehand making them to be more fluent when they write. Learners don`t have difficulty in describing the characters because characters and their descriptions will be at the present in learners` background. Fairy tales have been used for long as a productive resource in language teaching. Their lively and familiar nature charms both teachers and learners [6].

Fairy tales help to teach children an understanding of right and wrong, not through direct teaching, but through implication. They teach children that good always triumph and, while this may not be true in aspects of the real world.

Fairy tales, also teach children critical thinking. They see the consequences of characters decisions and learn that what will happen to them depends on the choices

they make. What the stories teach though, is that when bad things happen, you have decisions to make.

They can help children deal with emotions themselves. Not only do fairy tales prepare our kids for society and making moral decisions, they teach them how to deal with conflict within themselves. Fairy tales not only aid in child development, but they also offer a rich source of material to draw from in a therapeutic manner, this can be interpreted as internal conflict or the tension between the ID and EGO.

In contrast, some people may think of fairy tales as being dangerous for children and young persons. For example, psychotherapist Susan Darker-Smith`s research showed that girls who hear fairy tale classics such as *Cinderella* and *Beauty and the Beast* when they are children more likely to stay in destructive relationships as adults. The relationships portrayed in this fairy tale misrepresent the kinds of relationships that exist among many stepfamilies today.

Although opponents argue that fairy tales may be dangerous in terms of their underlying messages, the overall impact that fairy tales have on children`s lives does more good than harm. A positive of fairy tales is they can help with disorders that most people wouldn`t think are treatable by "reading a book", but in fact have positive effects.

Children with particular needs may require slightly different approaches to storytelling. For this kind of children we may use sounds and add props (a branch or potted plant may serve as a tree; children`s toys may be used for uncomplicated props (telephone, vehicles); puppets (both finger puppets and hand puppets); costumes, masks, pictures of main characters and sequencing cards of the main events; they will enhance the story for all the other children present. Puppets and masks do not need to be store-bought. Children love creating these as well. This also provides a great opportunity for them to take them home and share the story with family members.

Fairy tales offer great opportunities for learning. After reading *Little Red Riding Hood*, a child may imitate the bad wolf and express his aggression towards a situation, which fears may overwhelm him. In *The Ugly Duckling*, the duckling is different from the others and no one wants to be around him, because they think he is ugly. The duckling feels helpless and unhappy. But when he looks at his reflection in the pond he finds that he is beautiful. *The Ugly Duckling* is a story about accepting oneself [1].

Fairy tales have many layers of meaning. The struggle between good and evil and the conflicts encountered child learns life strategies, recognizing the consequences of actions and attitudes and reinforces positive social behaviors.

Without having to go through a negative experience, so the child can learn to discover the world around people and how they act in different life situations. In "Capra cu trei iezi", children understand through metaphor that up to a certain age they must obey and respect parents` advise to avoid imminent dangers. This story is full of examples in which the child is exposed to the educational plan of imaginary dangers faced when word comes from parents. *Little Red Riding Hood*, also talks about the risks and dangers that we face when we stray from the path set out to reach a goal. Tale narrative context, facilitating access to child words and phrases we allow understanding the meaning of words abstract or metaphorical language and develop such thinking. Stories enrich emotional life of the child, through them, the child is to live with the characters, in terms of emotional experiences to which they are subject and learn to express their own emotional agent depending on the context and unfolding story. Children ask questions, enjoy victory of the character with which they identify, become sad or worried when that character is in difficulty and learn to define their own emotions in relation to certain life situations. In this context, the child learns to define their emotions and develop positive social behaviors type. Children identify with the character and understand that when he is out the family, must learn certain behaviors that prove to be vital for the development, adaptation and its success in the future. Statements like "The dragon will come to devour you if you are naughty" can fix certain fears which later can turn into phobias or dependent on others.

Tales exciting the children's mind, heart and imagination will help them understand complex situations, boost their sensitivity to good and bad and encourage finding the right answers to difficult ethical questions.

Every tale ends well, good triumphs over evil, human rights violations are eventually punished because there is always a defender or a hero who advocates his or her rights himself or herself or looks for protection from the strongest. Students should be aware that they are entitled to special care and assistance from parents, schools, guardianship authority and state.

Thus, fairy tales are the real encyclopedia of the past, present and possibly future, they are an effective tool in the education. You do not have to be young to enjoy fairy tales. No matter what age the pupils are, you can have fun while practicing listening, speaking, reading and writing skills.

Teaching with fairy tales is fun and engaging and gives pupils an opportunity to share a little of cultural history with others as well as their imagination.

PLANNED ACTIVITY 1: Choral reading

ORGANIZATIONAL FORM: Whole class work, group work

DESCRIPTION: The students read aloud the extract from the fairy tale and are encouraged to infer the meaning of new words from the context. When familiar with the text, the students are divided into the four groups and each is given particular passages to read. The teacher rehearses the choral reading with students and assists them with correct intonation and rhythm. When performing the teacher plays a role of narrator.

AIMS: 1. Linguistic: reading aloud - pronunciation, practice of intonation, rhythm and stress, practice of unknown grammar patterns, vocabulary expansion.

2. Others: to create supportive and challenging classroom atmosphere, to build up sense of cooperation, to increase students´ involvement – this activity is a sort of back-up for shy and weak students who lack confidence in performing on their own, physical movement- possible usage of gestures [4].

IN CLASS: The activity was an enormous success. When I heard the harmonized groups´ performances I felt it was one of the moments when a person knows that what he or she is doing does make a sense. Regardless of the fact that the preparation is sometimes time-consuming, teaching young children is worthwhile and very rewarding. The students enjoyed the activity very much as well since they responded wholeheartedly and with a complete involvement [2].

PLANNED ACTIVITY 2: Students´ presentation

ORGANIZATIONAL FORM: Group work

DESCRIPTION: The class are provided with the worksheets and divided into five groups of three. Each group reads a particular passage from the extract which is colorfully numbered for them. The students look up the new vocabulary in dictionaries and write them into the glossary in the worksheets. The task is to prepare presentation for the rest of the class (1 student – makes the glossary on the board, 1 student reads the particular paragraph and 1 student translates for the others).

AIMS: 1. Linguistic: oral practice, listening, vocabulary expansion

2. Others: to make the students explore the value of group cooperation and thus, teach them to come to the terms (to assign individual roles and negotiate the form of the presentation), to elicit students´ excitement, to increase students´ confidence in performing before the class, to develop students´ creativity, to bring an element of movement

IN CLASS: After my ensuring that everybody knew what he was supposed to do, the students started working on their tasks. The groups were ready to perform very soon

since the individual passages were short and of an adequate difficulty. The course of the individual presentations went smoothly and from the students´ positive responses and engagement I recognized that they enjoyed the activity. Sometimes, I helped the students with the correct pronunciation or spelling of new vocabulary or encouraged them to speak up. The commentary from the observation sheet was following: the activity provided the space for students´ creativity and thus, elicited their great enthusiasm to participate. In addition, it supported students´ sense of achievement as the task was relevant to the level of their language knowledge [3].

In conclusion, we could say that storytelling is obviously a means of expressing different experiences, emotions, feelings and also ideas in different forms of transfer and dates back to ancient times despite all the modern innovations and nowadays is used in education as an important teaching technique. According to Hendrickson "stories are valued as providing comprehensible input that facilitated language acquisition".

Bibliography

1. Andersen H. C. The Ugly Duckling. Fairy Tales. Harmonds: Penguin, 1994.
2. Collie J., Slater S. Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities. Great Britain: Cambridge University Press, 1987.
3. Morgan J., Rinvolucri M. Once upon a time: Using stories in the language classroom. Great Britain: Cambridge University press, 1987.
4. Meek M. How Texts Teach What Readers Read. London: The Thumble Press, 1992.
5. Hunt P. An Introduction to Children`s Literature. Oxford, New York: Oxford University Press, 1994.
6. Philips S. Young Learners. Resource Books for Teachers. Series editor: Alan Maley. England: Oxford University Press, 1993.
7. www.ij-lt.eu
8. http://iteslj.org/

THE EFFECTIVE WAYS OF TEACHING VOCABULARY

Turuta Alina, teacher of English
Liceul teoretic “Nicolae Balcescu”, s. Ciorescu

Understanding vocabulary words and how they relate to other ideas and concepts is a critical sub skill that influences reading comprehension. Pupils with deficient vocabularies are likely to have difficulty comprehending written material. Learning a foreign language needs some skills and components to be mastered. Among those skills and components, vocabulary is one of the most crucial ones in language learning without which communication is not possible. *Harmer* argues that ,,If language structures make up the skeleton of language, then it is vocabulary that provides the vital organs and the flesh” [1, p.246]. *Wilkins* states that without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed [6, p.145]. Thornburry stated:,,If you spend most of your time studying grammar, your English will not improve very much. You will see most improvement if you learn more words and expressions. You can say very little with grammar, but you can say almost anything with words” [5, p.114].

This article concludes with recommendations for future research on vocabulary instruction. It is especially needed to determine effective ways of teaching pupils to become independent word learners and efficient ways of helping pupils develop through understanding of important words and concepts. The arts can improve cognitive skills, processing, attention, and sequencing [2, p.89]. Physical activity as an avenue to produce new brain cells, which has been associated with increasing learning and memory [5, p.345]. Computer instruction in which students identify, count, and remember objects by holding them in working memory can increase working memory within a matter of weeks [4. p.236]. Training in music can improve the brain's operating systems as it enhances focused attention, which will assist in memory [1, p.479].

The arts, movement, computer use, and music are some of the strategies that will be helpful in teaching all of our pupils the vocabulary of the standards. Understanding and being aware of some of the challenges that our at-risk pupils face will help us to focus our vocabulary teaching in a way that will improve the minds and memories of our pupils.

Nation puts forward that meaning can be conveyed to students by demonstration or pictures (using an object, using a cut out figure, using gesture, performing and action, photographs, blackboard drawings or diagrams and pictures from books) and by verbal explanation (analytical definition, putting the new word in a defining

context, and translating into another language) [3, p.76]. Shrum and Glisan offered many pedagogical methods for developing vocabulary skills. They claimed that new words should be presented in a context using familiar vocabulary and grammar. To learn new vocabulary more effectively, they suggested the use of visuals for presenting new words [4, p.97].

The majority of writers conclude the following ways of teaching vocabulary:

1. *Create a Word Map* that help pupils learn new words by associating it with its antonyms, synonyms, writing their own definition or using the word in their own sentence and make connections with each word in relation to other
2. *Music for Memorization.* Music has always been a great tool to help with memorization. It allows pupils to memorize at their own pace.
3. *Root Analysis.* Instead of teaching the definition of a word, teach root words. Teach your pupils the meanings of specific root words and have them guess what the definition is. Pupils can take these root words and use them to decipher words they don't know in the future.
4. *Personalized Lists.* Why not empower pupils to build their own vocabulary lists? Pupils will come across new words they don't know every day in readings and discussions across the content areas. When pupils pick out their own words, not only will they be more motivated to learn them, but it allows the vocabulary lists to be personalized to each pupil, too.
5. *Use Context Clues.* With this instructional approach, the teacher provides reading passages or sentences with new vocabulary words embedded in them. Students then attempt to guess the definitions. Teaching vocabulary through context clues encourages critical thinking skills and helps them make connections to the word, ultimately helping them remember its meaning.

According Wilkins for effectively acquire new vocabulary, pupils must go through four essential stages:

- first, they notice a new word with help;
- secondly, they recognize the word at first with help, then later on their own;
- and lastly, they are able to both recognize and produce the word [4, p.346].

It is essential that you, as the teacher, make use of activities that target each of these stages; more often than not, we make the mistake of merely introducing new vocabulary, and we don't give pupils the opportunity to put these new words to use.

Learning vocabulary may not be the most exciting thing pupils do school, but by using interesting and fun ways to teach vocabulary words, educators can increase student interest and help with both memorization and retention.

Some effective ways of teaching vocabulary should be taken into:

The first is *Drawing*

When it comes to teaching vocabulary words to pupils, there are plenty of easy options. Coloring pages and picture books help pupils visualize the words that they are being taught, which helps with comprehension. Teachers who want to up the creativity level and really ingrain vocabulary into pupil's minds might want to kick it up a notch by having pupils draw an image of each vocabulary word. By encouraging pupils to make images funny, teachers increase the chance these visual learning devices will be memorable.

The second way is *Online Videos*

Another visual way to teach vocabulary is to find videos that showcase the words used in lesson. Videos created for people learning English as a second language are also ideal for teaching pupils words with which they have had little or no exposure. YouTube Teachers' Language Arts section is a good place to look for video content that is safe for classroom viewing.

The third way is *Brainstorm*

One method of associating vocabulary words with familiar words is to brainstorm with pupils. Once pupils have heard a word and its definition, teachers can write the word on the board and ask pupils to say words that go along with the new vocabulary word. If the word is "mare," for instance, pupils might say "horse," "barn" and "hay." By writing the words down together, it creates a visual reference for pupils.

The fourth is *Act it Out*

Teachers can make vocabulary words more fun to learn by turning the process into a game, like charades. Pupils can take turns acting out one of the vocabulary words, while the other pupils guess the word. In order for charades with vocabulary words to work, pupils need some basis in the vocabulary, so teachers should schedule the game of charades a few days after students first get their vocabulary words.

The fifth way is to *Write a Story*

A larger vocabulary enhances pupils' writing and reading abilities, so what better way for pupils to retain words than to use them in stories? Teachers can assign stories on an individual basis, or make it a class project.

By having pupils incorporate all their vocabulary words correctly into the text, pupils get the opportunity to learn proper spelling and definitions, and also how to use the words in context.

Even teachers will admit vocabulary isn't the most exciting thing to teach, but adding fun ways to teach vocabulary words can help keep the process fresh and entertaining.

The sixth way is to *Make students responsible.*

- Share with pupils why they need to learn a lot of vocabulary: it's probably the most important aspect of language that they need to know.
- Tell students that they'll need to work on vocabulary expansion themselves outside the lessons: there's simply no time during lessons to teach them all the vocabulary they need and review it.
- Pupils do vocabulary work online. See Section D. (More resources) for some recommended websites.

The seventh way is All You Know about a Word

1. Tell pupils they are to work in pairs researching an English word (given by you, or selected by them), using paper or online dictionaries or thesauruses.
2. Check which word each pair chooses, in order to make sure that they each choose a different one.
3. Their research may include some or all of the following:
    - the word's main meaning and connotations;
    - other meanings;
    - other words it goes with (collocations);
    - phrases or idioms in which it appears;
    - its synonyms and antonyms;
    - derivatives (other members of the same word family);
    - etymology.
4. They present these to the class later (perhaps using Powerpoint presentations).

The eighth way is Vocabulary-centered projects or mini projects ;

1. The teacher chooses an umbrella theme – such as Countries.
2. She elicits as much as they know, and then teaches any further general vocabulary needed (trip, accommodation, passport etc.).
3. The pupils work on the vocabulary together – so by the time they start looking for material for a project on the subject, they will have most of the

The ninth way is Dictations

(Note that normally we don't remember what we don't understand, so if a pupil can spell a word that you say, that probably means he/she knows what it means.)

1. Simply dictate words or phrases, pupil writes them down. OR:

2. Translation dictation: Say the word or phrase in L1, students write it in English. OR

The tenth way is Pictionary

1. A pupil draws a picture which represents or gives the meaning of a phrase or word.
2. The other pupils need to guess which learned word it is. The "artist" cannot use words in the picture and can only answer yes or no to questions.
3. The picture can be embellished as the guessing continues until the word/words are said.

A lot of exercises also help the students to improve their vocabulary:

1. Fill the gap (receptive vocabulary knowledge)

Aim: assessment of receptive knowledge

A _____ is used to eat with.

a. plow b. fork c. hammer d. needle

2. Gap fill (productive vocabulary knowledge)

Aim: assessment of productive knowledge

As above, but without the multiple choice or word bank.

Variation

Provide the first letter(s) of the missing word:

1. I'm glad we had this opp_____to talk.
2. Every working person must pay income t_____.
3. The pirates buried the trea_____on a desert island.

3. Translation

Aim: assessment of receptive or productive knowledge

Students translate target items (words or phrases) into the L1, or from L1 to the target language

Translate into Romanian:

1.night

2.the sky

4.to think

Variation

5.Provide a context to clarify the meaning.

6.Translate the underlined word:

7. can see how the town has developed.

8.I cannot say much about his character.

9.Her idea is a very good one.

Vocabulary is one of the important factors in all language teaching learning. And the pupils must continually learn new words as they learn structure and as they practice sound system, but most of the pupils are not interested and motivated at all. Therefore, the teacher uses pictures as one of the strategies in teaching that benefits the pupils in many ways.

Based on the article, we can conclude that:

- Pictures help the students to understand the difficult words easily by looking at the pictures.
- The use of pictures make the vocabulary learning more enjoyable and interesting because they can memories the meaning of the difficult words by singing the song with the pictures as key words and without asking another person or looking them up in the dictionary.
- Pictures are possibly used in teaching pronunciation and structure also.
- The use of Pictures makes the class more active and alive.
- The use of pictures could attract the students' curiosity in learning new vocabulary.
- The teacher should choose the technique and materials that are appropriate with the students' needs and experiences so the class atmosphere becomes enjoyable and interesting.
- The teacher should give short, clear and simple instruction.
- The teacher should keep in control the students activities.
- The teacher should present the language in an enjoyable and relaxed way. It could be done by using pictures, songs, games etc.

The teacher should be creative and active to find various methods to teach the pupils.

Bibliography

1. Harmer J. The practice of English language teaching. Longman, 1991.
2. Harmer J. The practice of English language teaching. Longman: Pearson, 2001. Retrieved from http://www.scribd.com/Jeremy- Harmer-The-Practice-ofEnglish-Language-Teaching-New-Edition1/d/15602107.
3. Nation I.S.P. Teaching and Learning Vocabulary. NY: Harper & Row, 1990.
4. Shrum G., Glisan E. W. Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction. Boston, M.A.: Heinle & Heinle, 1994.
5. Thornburry S. How to teach vocabulary. London: Longman, 2002.
6. Wilkins D. A. Linguistics in language teaching. London: Edward Arnold, 1972. p. 111.

THE EFFECTIVE WAYS OF TEACHING WRITING SKILLS

Turuta Cristina, teacher of English
Liceul teoretic “Nicolae Balcescu”, s. Ciorescu

Writing skill is specific abilities which help writers put their thoughts into words in a meaningful form and mentally interact with the message. Writing skill helps the learner gain independence, comprehensibility, fluency, and creativity in writing [1, p. 30]. If learners have mastered this skill, they will be able to write so that they can not only read what they have written, but other speakers of that language can read and understand it. Here are some kinds of writing skill that the pupils are expected to master: comprehensibility skill for writing includes understanding that writing is communicating messages or information [5, p.45]. Fluency skill for writing includes recognizing the linear sequence of sounds, mastering writing motions and letter shapes, recognizing the chunking of words, recognizing the need for space between words, and writing quickly. Creativity skill for writing includes the ability to write freely anything the learner wants to write. Independence is the ability to function in a given area without depending upon another's help. Independence in writing is the ability to read and write anything one can say or understand in his or her language without depending upon another's help. Comprehension is the ability to grasp something mentally and the capacity to understand ideas and facts. Fluency is the ability to write easily, smoothly, and expressively [2, p.50].

According to Harris “writing is a process that occurs over a period of time, particularly if the writer takes account the sometimes extended periods of thinking that precede initial draft. In writing, the writer needs a time to do some processes inside” [4, p.30].

The next definition is given by Byrne. He states that ,,writing is producing a sequence of sentences arranged in a particular order and linked together in certain ways. A sequence of sentences whether it is short or long after being put in order and linked together, they will form a coherent whole” [3, p.40].

Based on the theories stated above, it can be concluded that writing is a process that occurs over a period of time to produce a sequence of sentences arranged in a particular order and linked together in certain ways that is cohesive and coherent.

Generally, in this research, the writing problems identified through pre-test, interview, questionnaire, and observation that students had difficulty in producing a grammatically correct sentence, expressing their idea logically, using the appropriate words, producing cohesive and coherence text, and producing accurate spelling and

correct punctuation. They had low in writing skill. Besides, during writing class, it was identified that:

(1) teacher does not use interactive media;

(2) pupils do not participate actively in learning process;

(3) pupils get bored with the monotonous technique of teaching; and

(4) the classroom situation is very noisy.

Those problems were mainly caused by five things:

(1) teacher does not use interesting media, methods, and techniques in teaching;

(2) the pupils do not like English subject because they think it is a difficult one;

(3) the topic is not interesting for the pupils;

(4) the pupils dislike write something; and

(5) teacher speaks in Indonesian during the lesson, so the pupils are not familiar with English words [6, p.54].

With a purpose to overcome the problems I propose some ways and interesting techniques. From the beginning the teacher must respect the following steps:

1. **Teach letters.** Teaching the fundamentals of letters (what a letter is, what each letter is called, and how it sounds) is where you should begin if you want to teach literacy effectively. Regardless of age level or language, literacy must begin with an understanding of letters. If you are teaching a language with a non-roman alphabet, the same principle applies: teach the characters first.

2. Teach phonics. Phonics is all about learning what sound letters make, how to identify those sounds, and how to work with them. Developing your pupils' understanding of phonics will be key to teaching them to read and write. Teach your students to *hear*. They need to be able to listen to speech and recognize that those words are composed of individual sounds.

3. Teach the forming of words. An important part of teaching word formation is teaching your pupils the difference between vowels and consonants. Teach them which letters are which and explain the necessity of vowels within a word. Teach the basic principles regarding where in a word vowels can go. For example, it is very rare for the only vowel in a word to go at the very end of the word but quite common to have the second letter or sound of a word be a vowel.

4. Understand sentence structure. Your pupils will need to learn and understand sentence structure once they have mastered forming words. Sentence structure is the order in which words or parts of speech go, the sequences in which they are used. Understanding sentence structure will be necessary if they are to form written sentences which sound correct.

5. Teach proper grammar. Teaching proper grammar will be absolutely essential to your students' learning to write sentences which can be understood and sound natural. Using parts of speech together is an important concept in grammar. Your pupils should develop an understanding of how nouns, verbs and adjectives interact and how they fit together. Where these words go in a sentence and when they must be preceded or followed by another is also important to understand. Tense is a key concept to understanding how to form proper sentences. Your pupils should learn and practice creating sentences which take place in the past, present, and future.

6. Don't forget punctuation. A difficult skill to master, the use of proper punctuation will be vital to creating well constructed sentences. Later in life, proper punctuation is often seen as a mark of intelligence and education, so building your students' skills in this area will be very important for opening up opportunities for them in the future.

7. The pupils must know the different types of writing. There are many different types of writing which your pupils will need to learn about. Knowing how to recognize and reproduce different styles for different contexts will be very important later on in life.

Teach your pupils to recognize narrative writing. This is writing which conveys a story and is the form most often read for pleasure. Examples of narrative writing include novels, biographies, history, and newspaper articles. It is easily recognized by the format: "This happened, and then this happened, and then this happened." and so on [1, p.55].

Teach your pupils to recognize persuasive writing. This is writing which lays out a logical argument. Examples of persuasive writing can be seen in job applications, editorials, and academic papers.

Teach your pupils to recognize expository writing. This is writing which explains, informs or describes something. What you are reading now is an excellent example of expository writing. Newspaper articles can also fall into this category, along with encyclopedias and reports.

8. Teach the use of voice. Voice refers to who is "speaking" in a text. Voice *can* be but should generally *not* be mixed within a text. Being able to identify and manipulate voice will be important for your students to learn, as this will help them analyze the things they read.

9. Avoid setting limits. Especially with elementary age children, try to leave as many doors open as possible within their exercises and assignments. Children at this age

are very creative (a trait which will be very helpful later in life) and it is better for them if this creativity is not discouraged or downplayed.

10. **Keep it as fun as possible.** Make learning fun. Children will be distracted easily if they find their work too boring or non-engaging. In fusing learning and play, you will ensure that your pupils are engaged and absorbing information.

For example, with middle-school age children you can have them create a game and then write rules for the game. This will be fun but it will also force them to think about writing specific language which is also easy to follow[6,p.56]

For elementary children, let them write, edit and illustrate their own books. This will work on developing their understanding of story and character, while simultaneously improving their ability to form correct sentences with proper spelling.

11. Teach pre- and post-writing process skills. It will be important for children to learn that there is more to writing that just putting words on a page. Teaching pre- and post-writing skills will teach children to analyze writing, as well as working to build their language skills.

Outlines are an example of a pre-writing skill. Outlining what they intend to write will help learners work through logical processes.

Editing is an example of a post-writing skill. Editing their own work, as well as the work of others, will build language skills. This will make your students more competent writers, as well as increasing their confidence in their writing. If they know how to look for mistakes and correct them, they will be less restrained by fear of failure.

12. Encourage creativity. By this older stage, many people will have a reduced capacity for creativity. Creative thinking skills, however, lead people to be better problem solvers and innovators, so such skills should be fostered in any way possible. Writing is one of the best opportunities for students to bring creativity into their academics. Encourage them to take new approaches to assignments and methods of reading.

13. Emphasize critical thinking. During this time in their lives, children should be developing the skills necessary to prepare them for higher learning. This will ensure that they have the most opportunities possible. An absolutely necessary skill for higher education, as well as a vital life skill, is critical thinking. Encourage your students to *really think* about the things they are reading and writing. This will prepare them to do everything from analyze news stories to participating fully in the political process.

The teacher must use in teaching writing skills different interesting techniques, for example: graphic organizes, audio record it, peer talks, story starters, create a name, spin a wheel, integrate art, color coding, use a rubric, create an incentive.

Photographs can be used as teaching strategies. Challenge students to search their family photos, and look through magazines, books, newspaper, or even the Sunday funnies to find a little writing inspiration. Have them cut out all of the pictures that inspire them, and glue those pictures to their writing journal. When it's time to write, all pupils have to do it look at one of their pictures for a little inspiration.

Graphic organizers

Graphic organizers are great for visual learners, and anyone who needs to see their ideas in an organized manner. Try using a story map to motivate students and get them writing.

Audio Record it

Get your audio recording hear out and let pupils record their writing. This is a fun way for pupils speak what they want to say versus actually printing it.

Peer talks. Pair students together into teams of two, and have each pupils take turns writing down what the other person says. Students will get a kick out of having their partner do all the writing for them.

Story starters

One of the easiest strategies to get pupils writing is to give them a story starter of writing skills (e.g. create a new type of cookie, what are the ingredients and what is the name of it?).

Create a name

Encourage pupils to make up a name. Then have them picture what a person with that name looks like, and where they came from. Encourage pupils to think of more details about their character that they created, like where they work, if they have a family, or any other details that they can think of.

Spin a wheel

A fun and creative way to get pupils writing is to have them create a writing wheel that they can spin each time they need something to write about. As a class, brainstorm ideas and write them on your wheel. Pupils can then take turns spinning the wheel when it's time to write to see what they have to write about.

Integrate art

To get and keep pupils engaged try integrating artwork into their writing. Allow students to brainstorm their writing ideas through pictures and drawings or just add

them to their stories. Whichever way you choose will be equally effective. The goal is to have students use their cognitive thinking skills to communicate their ideas. Whether it's on paper or through their lips, the whole point is to get your pupils express their thoughts without hesitation.

Color coding

Use color coding to make writing organization obvious and to connect a pupil's plan to their draft.

1. Assign a different color to each element of a piece. For example, in opinion writing, the opinion statement could be red, the first reason could be green, the second reason could be yellow, and the ending could be blue.

2. Mark whatever planning graphic organizer you are using with these colors.

3. When you demonstrate drafting, and when pupils are doing their own drafting, underline the sentences for each section with the appropriate color. This makes it easy for pupils to look at your example writing and remember how it is organized.

Use a rubric

Research shows that when pupils have criteria against which to judge their writing and other writing samples, they begin to internalize that criteria and use it when they write a new pieces. I like to use critique lesson where I share a few short pieces of writing with different strengths and weaknesses and evaluate them with pupils using a rubric. We talk about what made a piece successful and what could be better about it.

Create an incentive

Talking a piece of writing from the planning process all the way to a find draft is a lot of work. Find a way to celebrate that work to keep pupils motivated. A chance to share their writing is very motivating to pupils. Allow pupils to share writing in those 5 minutes blocks of time you find every now and then when you finished something else early. A favorite writing incentive in my classroom was the „publishing party". After a 5 week writing unit, each pupils chose their best piece and we all sat in a circle and listened to each other's work. At the end we toasted to our hard work with a small cup of apple juice.

Based on information presented above, it can be concluded that the techniques can improve pupils' writing skill. The improvement can be clearly shown in the pupils' interest and their result. The teacher must respect some steps in teaching writing skills: the teaching of letters, teaching of phonics, teaching the forming of words, teaching of understanding sentence structure teaching proper grammar,

teaching punctuation, teach pre- and post-writing process skills. These steps must be understood by the pupils, in such a way they will have a big interest to write something interesting and will be able to do it. A teacher must encourage the pupils' creativity. The teacher must use in teaching writing skills different interesting techniques, for example: graphic organizes, audio record it, peer talks, story starters, create a name, spin a wheel, integrate art, color coding, use a rubric, create an incentive. I used these techniques in teaching writing skills, and I noticed many pupil's results. The techniques improve the pupil's interest and desire to write something interesting and new.

These techniques improve the writing class condition. The pupils are not bored anymore as the teaching technique in general is not monotonous anymore. This makes the pupils creative and more cooperative when working in groups. The technique improve the students' behavior in writing class. The English teacher should realize that providing appropriate teaching technique or method is really helpful for the pupils.

Bibliography

1. Anson C. M., Beach R. Journals in the classroom: Writing to learn. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1995.
2. Brookes I., Marshall M. Good writing guide. New York: Harap Publishers Ltd., 2004.
3. Byrne D. Teaching writing skill. London: Longman Group ltd., 1984.
4. Harris J. Introducing Writing. London: Penguin Group, 1993.
5. Langan J. College Writing Skills. Bostom: Mc Graw-Hill, 2000.
6. Zinsser W. K. Writing to learn. New York: Harper & Row, 1988.

Secția 10

DIDACTICA LIMBII
ȘI LITERATURII FRANCEZE

MOTIVAȚIA ȘI VALORIFICAREA POTENȚIALULUI MOTIVAȚIONAL ÎN VEDEREA ASIGURĂRII STUDIERII CU SUCCES A LIMBILOR STRĂINE ÎN ERA DIGITALĂ

Botezat Svetlana, profesoară, gr. Did. II
Gimnaziul Fundurii-Vechi, sat.Fundurii-Vechi, r-nul Glodeni

„Zadarnic vei vrea să-l înveţi pe cel ce nu e dornic să fie învăţat, dacă nu-l vei fi făcut mai întâi dornic de a învăţa” (Comenius)

Abstract. The aim of this article is to give suggestions for motivating, engaging and creating interest in learning foreign languages in digital epoch.

Întrebările legate de motivație au devenit obiectul de studiu al multor pedagogi, psihologi, savanți din țară și de peste hotare. Problema a devenit actuală atât în mediul rural cât și cel urban.Motivația fiind una din condițiile fundamentale dar și cea mai complexă, care asigură dobândirea de noi cunoștințe în școala modernă.

Informația și cunoașterea sunt la un click distanță în lumea digitală în care trăim, unde rolul major al pedagogului nemaifiind cel de resursă, de expert ,care se ocupa de *„umplerea unui vas gol”* care este mintea copilului, ci de un actant activ in dezvoltarea armonioasă a personalității copilului. Orientarea generală fiind determinată de accentul pus pe învățare, iar predarea și evaluarea orientâdu-se spre activizarea învățării. *„A promova învăţarea activă înseamnă a-i ajuta pe cei care învaţă să îşi gestioneze propria învăţare, implicându-se epistemologic şi motivaţional în procesul acesteia.”* Mușata Bocoș, 2008 [6, p. 6].

Globalizarea, digitalizarea, tehnologizarea , cu ritmurile ei super –accelerate au impus o nouă necessitate - aceea a schimbării modului nostru de a gândi. Această nouă problemă globală a fost denumită *„Schimbarea educaţiei din perspectiva impactului viitorului”*. Este necesară o transformare a viziunii asupra educaţiei, care poate fi realizată cu succes prin eliminarea rezistenţei la schimbare, unde pedagogul se transformă într-un expert în motivație, motivația fiind cheia succesului în această eră a provocărilor și a schimbărilor din lume.

De la Piaget la Gardner,teoriticienii mecanismului învățării au subliniat faptul că motivația este fundamentul pe care se construiește succesul educațional.

În sensul ei general noțiunea de motivație a fost introdusă in psihologie la începutul secolului al XX-lea. Termenul de motivație derivă de la adjectivul latin *motivus* - care pune in mișcare și desemnează aspectul energetic, dinamic al comportamentului uman.

De-a lungul timpului, motivația a primit diferite definiții. In DEX, este definită ca: *„ Totalitatea motivelor sau mobilurilor (conștiente sau nu) care determină pe*

cineva să efectueze o anumită acțiune sau să tindă spre anumite scopuri" [7]. *„Motivul este acel fenomen psihic ce are un rol esențial în declanșarea, orientarea și modificarea conduitei"* [2, p.198]. O definiție mai completă este cea oferită de Al. Roșca:*„Prin motivație înțelegem totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie ca sunt înnăscute sau dobândite, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte"* [4, p.8].

Motivația învățării se subsumează sensului general al conceptului de motivație și face referire la totalitatea factorilor care îl mobilizează pe elev la o activitate menită să conducă la asimilarea unor cunoștințe, la formarea unor priceperi și deprinderi. Procesul de învățate este facilitat de motivație prin o intensificare a efortului și prin concentrarea atenției elevului, prin crearea unei stări de pregătire pentru o activitate de învățare. Elevii motivați sunt mai perseverenți și învață mai eficient. Așadar, motivația energizează învățarea, iar învățarea încununata de succes intensifică motivația.

În literatura de specialitate se disting doua categorii opuse ale motivației : motivația intrinsecă și motivația extrinsecă .

a) Motivația intrinsecă își are sursa în însăși activitatea desfășurată și se satisface prin îndeplinirea acelei activități. Ea il determină pe individ să participe la o activitate pentru plăcerea si satisfacția pe care aceasta i-o oferă, fără a fi constrâns de factori exteriori.

Forma de bază a motivației intrinseci este curiozitatea, ce exprimă nevoia de a ști, de a-și lărgi orizontul de cunoaștere. Activitatea de învățare este motivată intrinsec, este sustinută de o nevoie interioară de cunoaștere, de pasiune pentru un anumit domeniu, de plăcerea de a învăța.

b) Motivația extrinsecă este aceea a cărei sursă se află în interiorul individului și a activității de invățare. Angajarea în activitate e văzutăca un mijloc de atingere a unor scopuri și nu ca un scop în sine. Dacă un elev învață pentru a primi anumite recompense, din dorința de a fi primul în clasă, ori din teama unui eșec sau din teama de pedeapsa, atunci spunem că activitatea de învățare este motivată extrinsec.

Cercetările au aratat faptul ca atât motivarea prea intensă cât și motivarea prea scăzută într-o activitate pot conduce la rezultate slabe sau chiar la eșec. Supramotivarea determină o mobilizare energetică maximă și o tensiune emoțională ce poate avea drept consecințe blocajul psihic, stresul, și în final eșecul. Submotivarea conduce la o insuficientă mobilizare energetică, la tratarea cu superficialitate a sarcinilor, iar în cele din urmă rezultatul este nearealizarea scopului propus.

De aceea, consider că ar trebui să existe un echilibru între cele două, care să conducă elevul către obținerea de performanțe în activitatea de învățare.

D.Ausubel, F. Robinson spun că, motivația în mediul școlar ar avea trei componente : impulsul cognitiv, trebuința afirmării puternice a eului și trebuința de afiliere.

a) impulsul cognitiv este centrat pe trebuița de cunoaștere și înțelegere, de stăpînire a cunoștințelor, de formulare și rezolvare de probleme.

b) trebuința afirmării puternice a eului este orientat spre obținerea unui randament școlar ridicat deoarece aceste realizări asigură un prestigiu, o anumită poziție în cadrul grupului școlar.

c) trebuința de afiliere este orientată către realizări care să-i asigure individului aprobarea din partea unor persoane sau a unui grup cu care el se identifică.

D.Ausubel si F.Robinson atrag atenția asupra faptului că toate cele trei componente ale motivației școlare pot intra în joc, în orice moment, în comportamentul concret al elevului [1, p. 417].

Termenul *„a fi motivat la învățătură”* exprimă o stare mobilizatoare și direcționează spre atingerea unui scop. În acest caz, elevul este profund implicat în sarcinile de învățare, este orientat spre finalități, într-o mare măsură conștientizate. Elevul transferă în învățare potențialul cognitiv, afectiv, experiența de viață. La celălalt pol, termenul *„ a nu fi motivat la învățătură”* se identifică prin pasivitate, inactivitate, concetrare lentă și greoaie spre o sarcină de învățare, lipsa spontaneității și a curozității.

Daca *"entuziasmul este electricitatea vietii"* după cum menționa *G. Parks,* atunci motivația, în termeni metaforici, reprezintă *"electricitatea"* care *"mișcă motoarele sofisticate"* ale învățării în procesul educațional. Important este să întelegem și să acționăm [3].

Învăţarea unei limbi străine în mediul şcolar nu poate fi niciodată egală cu achiziţia naturală, încă de la naştere, a limbii materne, şi este normal ca să remarcăm problema motivație în totul alți termini, menționând astfel câțiva factori importanți în problema motivației.

Când este vorba despre o ţară a cărei limbă naţională nu este vorbită în afara graniţelor , este neîndoielnic că contextul socio-lingvistic al ţării în care se derulează procesul învăţării limbii străine este , fără îndoială, un factor deloc de neglijat, având un rol hotărâtor în întărirea motivaţiei elevilor. Privind din acest unghi lucrurile, învăţarea limbilor străine la noi ar trebui să fie încurajată şi să se obţină rezultate

bune. Un alt factor al motivaţiei ar fi aptitudinea pentru învăţarea limbilor şi care, să fim realişti, nu poate fi prea mult şi cu adevărat modificat. În schimb, asupra celui de-al treilea factor, programa şi metodele de predare, se poate acţiona cu uşurinţă. M-aş opri asupra acestui factor deoarece se ştie că anumite metode au o mai mare putere de motivaţie decât altele şi că acest fapt depinde în esenţă de felul în care programele şi metoda ţin seama de interesele şi posibilităţile intrinseci ale elevilor: motivaţia este cu atât mai puternică cu cât este mai strânsă legătura între conţinut şi metodă, pe de o parte, şi elev, considerat ca subiect al învăţăturii, pe de altă parte. Învăţarea limbilor moderne își propune ca obiectiv prioritar să-i aducă pe elevi în situaţia de a comunica în limba străină, să le permită să înveţe să comunice în aceasta. Sigur, nu se va putea pune semnul egalităţii între minunatul proces natural de învăţare a limbii materne şi procesul artificial de achiziţionare a limbii străine în mediul şcolar. Dar o seamă de factori vin să apropie aceste două procese , favorizându-l pe cel de-al doilea. Tehnologiile informaționale și de comunicare, televiziunea, turizmul internațional îi sensibilizează pe elevi la nevoia de a învăța și a stăpâni cel puțin o limbă străină în această lume dinamică în care barierele și îngrădirile par să cedeze locul unui statornic proces de comunicare, dar în care rămâne o ultimă barieră de trecut, cea mai rezistentă, a limbii ca mijloc de comunicare.

Învăţarea limbilor străine asistată de calculator este adesea considerată o metodă de predare a limbii ce pune accentul pe comunicare și pe activităţi ce trebuie îndeplinite sau pe sarcini ce urmează a fi efectuate. Adaptarea conţinuturilor educaţiei la realitatea elevilor constituie un factor motivant. Prin utilizarea internetului ca sursă de informare, conţinuturile de învăţare și sarcinile didactice pot fi selecţionate în funcţie de interesele tinerei generaţii și adaptate nevoilor lor individuale. Utilizarea TIC-ului ca mijloc de învăţământ și ca soluții educaționale digitale fiind tabla interactivă, soft-ul educațional, calculatorul în predare/învăţare a limbilor străine reprezintă un real factor de progres, contribuind la optimizarea procesului instructiv-educativ atât prin ameliorarea calitativă a procesului predări-învăţării, cât și prin creșterea gradului de motivaţie al factorilor implicaţi în acest proces. Avantajele utilizării multimedia în învăţarea limbilor străine ar fi numeroase printre care : permite o deschidere spre exterior(reţeaua deschide uşile clasei spre o lume care abundă în informații), permite elevului să intre în contact cu limba străină autentică, este un declanșator al diferitelor activităţi, este un mijloc de informaţie, de creare a cunoștinţelor, un spațiu de lucru comun, contribuie la crearea de produse autentice și originale, solicită motivarea, angajamentul elevilor, gîndirea critică și contribuie la formarea de competenţe .

Putem afirma că pentru înţelegerea şi implementarea TIC-ului în procesul clasic de învăţare e nevoie de entuziasm, energie şi dedicare pentru a transforma teoria în soluţii reale bazate pe nevoile individuale ale elevilor. Folosirea de către cadru didactic a metodelor şi activităţilor interactive şi inovatoare permite elevilor să acţioneze în calitate de autori, cercetători dezvoltându-şi creativitatea şi îmbunătăţind, în acelaşi timp, cunoştinţele generale şi competenţele lingvistice. Lecţiile, la care elevii se simt liberi şi activi, le oferă oportunitatea de a-şi exprima propriile idei, într-un mod convenabil pentru ei. Utilizarea acestor metode la orele de limbă străină a demonstrat că elevii obţin rezultate bune în studierea unei limbi străine, astfel devin mai motivați, au posibilitatea de a aplica, practic, cunoştinţele obţinute, şi să înţeleagă nevoia de conexiuni interdisciplinare. Dar sigur nu propunem de utilizat doar TIC-ul la orele de limbi străine, un ideal ar fi combinarea acestuia cu metodele tradiționale pedagogice. Folosirea TIC-ului în şcoală face parte din evoluţia naturală a învăţării şi sugerează o soluţie elegantă la provocările moderne adresate învăţării şi a nevoilor elevilor. Intregrarea TIC-ului în procesul tradiţional de predare-învăţare-evaluare este o oportunitate de a integra ultimele descoperiri tehnologice cu interacţiunea şi implicarea oferite de modul tradiţional de cunoaştere. Înţelepciunea tradiţiei poate şi trebuie să fie combinată cu soluţiile tehnologice moderne.

Şi am ajuns, în sfârşit, la cel de-al patrulea factor al motivaţiei, fără îndoială cel mai important: pedagogul.

Elevii de astăzi sunt elevi ai sec XXI-lea. Acești, ‚nativi digitali” cresc într-o lume în care instrumentele digitale existau atunci cînd s-au născut; în care educația de calitate reprezintă fundația oportunității și a inovării. Pedagogul se confruntă cu provocarea de ai implica si motiva efectiv pe acești elevi în procesul instructiv-educativ, de a valorifica abilitățile lor în domeniul tehnologiei și de a le forma competențe, abilități și cunoștințele necesare pentru a avea succes în viitor.

Pedagogul are datoria să învețe a dirija activitatea elevilor în procesul instruirii, dar pentru aceasta el trebuie să le poată forma o motivație indispensabilă. Și dacă noi nu putem să realizăm acest lucru, apoi *„toate străduințele și căutările noastre se vor transforma în pulbere, dacă la educat nu va apărea dorința de a învăța”*, așa menționa pedagogul-inovator V. A. Suhomlinskii [5]. Cadrul didactic trebuie să fie capabil să stârnească (implanteze) elevului aceasta dorință, iar această înseamnă că el trebuie să-i formeze o anumită motivație. Pentru ca la elev să apară o motivație internă persistentă *„vreau să învăț”* este necesar ca fiecare să-și spună: *„Eu pot! Eu voi dobândi!”*. Pentru a-l înțelege pe elev, pentru a-l instrui și educa în mod adecvat, pedagogul trebuie să cunoască motivele care, împreună cu aptitudinile,

temperamentul și caracterul, contribuie la determinarea conduitei și a reușitei sau nereușitei elevului in activitatea de invățare. Cadrul didactic trebuie să fie un model demn de respectat, capabil să predea lucruri valoroase, semnificative, autentice înr-un mediu favorabil elevului. El trebuie să conceapă activități de învățare care să reprezinte o provocare pentru elev să nu fie nici prea facile (pentru că nu mai reprezintă o provocare pentru elevi), dar nici prea dificile (pentru că elevii se descurajează rapid si abandonează).

Pe tot parcursul activității profesorul îi va furniza elevului un feed-back permanent în privința efortului depus, cât și a aptitudinilor și a capacităților lui. Aceasta îi va ajuta pe elevi să se simtă responsabili de reușitele sau eșecurile lor. Elevii slabi si nemotivați, cât și acei cu CES (cerințe eucaționale speciale) se estimeaza în general, atribuind eșecurile lipsei de aptitudini, iar succesele, șansei.

Profesorul trebuie să-i convingă pe aceştia că prin eforturile susținute pot să reușească. Astfel să îi încurajeze, laude, aprecieze, sa le răsplătească chiar și cel mai neînsemnat progres în moduri care să îi determine pe elevi singuri să-și aprecieze rezultatele. Feedbackul oferit trebuie să fie informativ, nu numai cu note și comparații. In esență, îmbunătățirea opiniei elevului cu privire la propria sa competență se obține atunci când el reușește în mod repetat într-o activitate pe care nu se consideră capabil să o îndeplinesca. Și cel mai important să folosească strategii didactice moderne, care să determine caracterul activ - participativ și euristic al elevilor în actul învățării și să asigure legarea teoriei de practică și accesibilitatea cunoștințelor, fără coborârea nivelului științific prevăzut de documente. El trebuie să se simtă liber să răspundă *„critic”* , dar în același timp creativ noilor tehnologii. El trebuie să devină modern, să devină un pedagog ce raspunde la necesitățile elevilor de mâine, un pedagog al erei digitale, un pedagog care gestionează energia şi motivaţia elevului, manifestând o deosebită măiestrie pedagogică, un elevat calm și dinamic tact pedagogic.

Ca completare a celor de sus menționate atașez rezultatele unui studiu de caz realizat în gimnaziul Fundurii-Vechi, sat. Fundurii –Vechi, la care au participat 100 elevi din clasele IV-V și VIII-IX instruiți de 4 cadre didactice la limbile străine (limba engleză, limba franceză, limba rusă). A fost propus un chestionar cu un set de înrebări, răspunsurilela cele mai relevante le prezint în continuare. Scopul a fost de a identifica factorii care duc la motivația învățării unei limbi străine ,și de determinare a modalităţilor de stimulare a motivaţiei în învăţare .

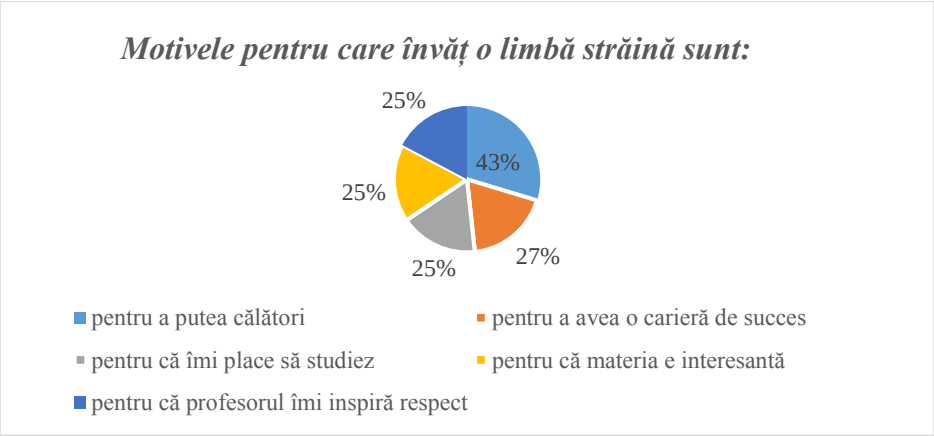


Figura 1. Răspunsurile elevilor de vârsta 11-12ani

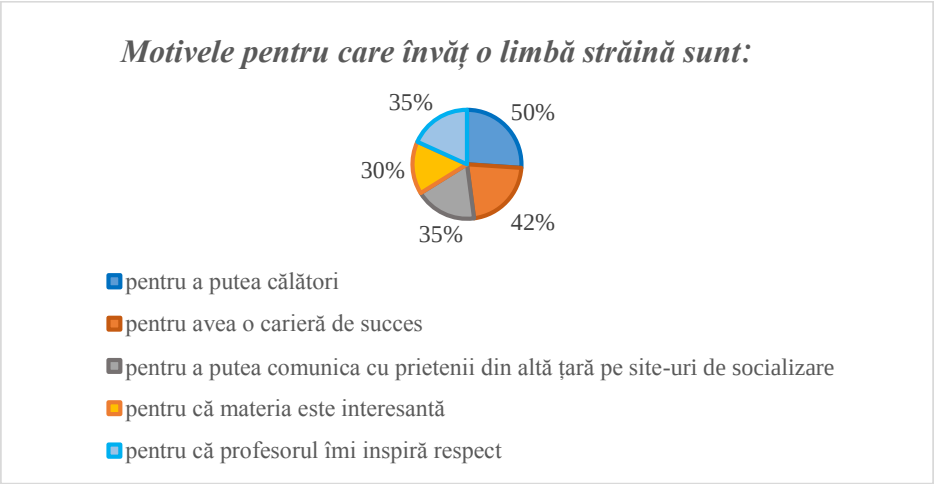


Figura 2. Răspunsurile elevilor de vârsta 15-16 ani

Analizând figura 1 și 2, putem concide că la ambele categorii de vârste , un mare procentaj il au motivele pentru a putea călători și a avea o carieră de succes, adică tânăra generație vede totuși perspective mai bune spre realizarea unui viitor de succes peste hotarele țării. Învăţămîntul atractiv pune accentul pe capacitatea profesorilor de a atrage elevii la şcoală. Un învăţămînt care să fie motivant pentru că este plăcut, interesant, uşor şi liber. Materia interesantă și atractivă este o sursă de motivare puternică şi în opinia elevilor. Cadrele didactice nu sunt doar deţinători şi transmiţători de informaţii, ci educatori, îndrumători şi formatori de caractere. Alături de celelalte motive, elevii îi consideră un model, care le inspiră respect.

La întrebarea *Ce te-ar ajuta mai mult să înveţi?* Ierarhia stabilită în funcţie de alegerile elevilor este următoarea la ambele categorii de vârstă . Orele să fie sistate de TIC, informaţiile predate îmi sunt folositoare , să aplic practic ceea ce am învăţat, recompensa prin laude, aprecieri pozitive, încurajări, atmosfera din timpul orelor de curs. Observăm din ierahizarea variantelor de răspuns că, consideră că i-ar ajuta mai mult să învețe dacă la ore se va folosi tehnologia modernă, informaţiile predate le

sunt folositoare, pe locul al doilea şi al treilea fiind aplicabilitatea în practică a celor învăţate şi deosebit de importantă fiind, însă, şi atmosfera din timpul orelor de curs precum și doresc să fie recompensaţi prin laude, aprecieri pozitive, încurajări, premii.

În cocluzie, afirmăm că înţelegerea nevoilor personale şi a obiectivelor învăţării asigură creşterea motivaţiei. Stilul didactic al profesorilor influenţează pozitiv motivaţia în învăţare. Accentul pus pe esenţializarea, calitatea informaţiilor în actul de predare, şi nu pe cantitatea conţinuturilor de predat determină dinamizarea pozitivă a motivaţiei. Disciplinele predate în mod interesant, atractiv şi care au un suport practic-aplicativ bazat pe o tehnică modernă de predare (utilizarea TIC-ului) influenţează primordial motivaţia în învăţare. Și totuși stimularea motivației elevului ramâne o artă, care ține de măiestria si harul didactic al pedagogului.

Bibliografie

1. Ausubel D.P., Robinson F.G. Invatarea in scoala. O introducere in psihologia pedagogica. Bucuresti: Editura Didactica si Pedagogica, 1981.
2. Cosmovici A. Psihologie generală. Iași: Polirom, 2005.
3. Parks G. The Learning Tree Paperback. 2005.
4. Roşca Al. Psihologie general. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1975. 377 p.
5. Сухомлинский В.А. О воспитании. Москва, 1973.
6. Curriculum școlar, ciclul primar, Limba străină I. Chișinău: ME, 2018.
7. https://dexonline.ro/definitie/motiva%C8%9Bie
8. http://www.ise.ro/wp-conent/uploads/2015/08/Brosura-Motivatia-pentru-invatare.pdf
9. www.cmbrae.ro/2017/upload/Raport_Studiu_motivatia_in_invatare_v1.pdf

REPERES DIDACTIQUES POUR TRAVAILLER L'ORAL EN CLASSE DE FLE

Druța Ana, professeur de français
Collège «Vasile Lupu» de Orhei

Dans sa priorité «Usage et rayonnement du français», la communauté des plus forts organismes francophones de l'Europe organise constamment des activités destinées aux enseignants de français langue étrangère pour les accompagner dans leur parcours professionnel, c'est que le dernier temps, on observe des démarches prometteuse dans l'implémentation de nouvelles formes d'apprentissage, centrées sur l'autonomie de l'apprenant. Ce constat nous amène à réaliser des activités didactiques qui redonnent la place à l'élève, puisqu'il est considéré un *acteur social.* Dans cette même hypostase, il apprend à communiquer en langue étrangère dans une situation de communication contextualisée, ce qu'on appelle « approche communicative », et à mobiliser différents types de compétences pour réaliser des *tâches*, ce qui correspond à une « approche actionnelle ». On parle d'une pédagogie active dont l'aboutissement concret se réalise par *la pédagogie du projet* où l'apprenant en tant que partie notable, prend de l'enthousiasme et induit des tâches dans lesquelles il peut s'engager et jouer un rôle d'actant.

Les pratiques de classe qui développent les capacités d'expression orale chez les usagers de la langue, les aident à mieux apprendre, communiquer, agir et interagir pour que ceux-ci mettent en œuvre une communication régulière et ouverte vers les autres usagers. C'est réjouissant d'ailleurs, de voir dans les programmes d'enseignement du français des tendances à privilégier les activités centrées sur les capacités des élèves, même si les manuels conservent encore un modèle d'enseignement traditionnel, adapté à l'espace d'étude, mais pas aux critères du CERCL, par exemple, dans la plupart des supports, il n'y a aucune piste audio. Le seul acteur qui peut faire booster les choses dans la classe, c'est le professeur lui - même, en utilisant des stratégies et contenus mixtes, appropriés aux objectifs d'apprentissage, bien sûr ayant à la portée le fameux CECRL, perçu comme un document indispensable. C'est un travail énorme qui nécessite beaucoup de temps et ingéniosité.

Voici quelques points de repères pour bien baliser son activité didactique en classe de langue et dynamiser l'oral dans une perspective actionnelle:

1. Concrétiser une démarche didactique basée sur les principes de la pédagogie active, c'est aussi parfois courir le risque de la voir se détourner de cet axe. Pourquoi? On ne peut pas tout prévoir et calculer, surtout le temps consacrée aux différentes

activités ou le balisage d'un cours type, cela viendrait en contradiction avec le principe lui –même : il faut toujours gérer le cours en partant des acquis et capacités des élèves (v. les intelligences multiples), ensuite viser des objectifs d'apprentissage en rapport avec leurs compétences réelles-chacun à son rythme. Alors, le principal indice dans l'organisation des activités sera la progression. Les séquences ne sont donc pas des produis « clés en main » afin d'être suivies pas à pas, on s'oriente plutôt vers les choix à différents niveaux et on réserve une place non négligeable à l'enseignement/apprentissage oral: narrer, relater, argumenter, transmettre des savoirs, régler des comportements [1, 7].

2. L'activité de l'expression orale est la bienvenue à n'importe quel moment de la leçon, mais on la propose le plus souvent au moment de la réflexion du sens (si on suit le modèle du cadre ERRE), cela permet aux apprenants de réinvestir les connaissances acquises en interagissant. La planification des cours FLE doit respecter les objectifs et les stratégies d'apprentissage, mais lesquels sont les plus productifs et les plus appropriés aux langues ?

Les chercheurs en didactique se sont toujours interrogés sur les pratiques des « bons » apprenants. Ainsi, O'Malley et Chamot [2,7] nous montrent la bonne voie vers les stratégies qui fonctionnent, car elle sont observables, analysables, peuvent être décrites et le plus important, transférables : les stratégies *cognitives* (c'est la manière dont nous traitons les informations, les organisons et les mémorisons ; *métacognitives* (c'est la capacité de réfléchir sur la façon dont on apprend, c'est également pouvoir planifier et contrôler son apprentissage, chercher des occasion pour pratiquer le français, s'auto-évaluer) ; *socio-affectives* (c'est la capacité d'interagir avec une autre personne pour favoriser son apprentissage, coopérer, contrôler ses émotions).

Le rôle de l'enseignant et d'aider les apprenants à trouver les meilleurs stratégies pour les aider à apprendre, par des simples techniques qui deviennent ultérieurement des comportements : une stratégie cognitive c'est mémoriser les conjonctions de coordination, l'activité de mémorisation sera la *mnémotechnique* [3, 7]: « Mais où est donc ornicar ?».

Afin de mettre en œuvre la métacognition, on peut choisir une activité d'autoévaluation –s'enregistrer puis réécouter son enregistrement et faire attention aux erreurs. La stratégie socio-affective suscite une activité d'humour : présenter ses défauts de manière comique.

Typologie d'activités orales. Dis-moi qui tu es. Demander aux apprenants de choisir un nombre X de choses qu'ils ont en commun (traits de caractère, intérêts, activités etc.), il faut préciser de ne pas choisir des informations telles que la profession, la

nationalité, les parties du corps, vêtements…Lorsqu'ils ont fini, ils se présentent en commun.

La langue au chat. Le rébus est un jeu qui consiste à créer une suite de plusieurs dessins qui, une fois interprétés, donnent les syllabes devant permettre de découvrir une phrase ou un mot. Les élèves observent les images et essaient de trouver le mot illustré, ou les mots illustrés, s'il s'agit d'une phrase. C'est ludique et motivant pour découvrir un sujet de la leçon, par exemple.

Mon cœur est la Moldavie

Drôle d'histoire. Constituer deux équipes dans la classe. Expliquer à un des groupes la règle du jeu, mais l'autre groupe ne doit pas l'entendre. On dit aux camarades qu'on a inventé une histoire et qu'ils doivent la deviner, en posant des questions auxquelles on répond par « oui » ou « non ». En vérité, on n'invente aucune histoire, mais on répond par « oui » si la question finit par une voyelle et par « non » si la question finit par une consonne. Cette activité est amusante car les élèves font des hypothèses abracadabrantes en voulant trouver rapidement le nœud de l'histoire.

Pendant longtemps, l'enseignant faisait traduire des phrases et apprendre par cœur des listes de **vocabulaire**. L'approche communicative met l'accent sur la langue en situation. On n'exclue pas la mémorisation par cœur ou la présentation du vocabulaire au cas par cas, il est important que les mots nouveaux soient réutilisés après.

Jouer avec les images. Présenter quelques images sur des sujets différents, les apprenants doivent attribuer à chaque image un mot clé, représentatif. Cette pratique est très utile pour sensibiliser à une problématique ou réitérer le vocabulaire déjà appris.

Le dictionnaire sonore. Se diviser en quelques groupes. Chaque groupe reçoit une phrase, une strophe de poésie, de chanson, un aphorisme etc. Si le groupe est composé de 4 personnes, le texte doit avoir 4 espaces libres à compléter par des synonymes ou par des groupes de mots qui expriment une idée et qui redonnent un sens au contexte. On enregistre les résultats et on les fait passer à un autre groupe pour qu'ils soient réinterprétées. C'est vraiment ludique et les élèves aiment beaucoup cette activité.

Quelle que soit la pratique, il est recommandé de ne pas négliger la méthodologie suivante: «évoquer le contexte et faire un rappel- présenter en contexte les mots à apprendre- fixer les mots nouveaux par une activité qui favorise la mémorisation- réutiliser le vocabulaire appris dans de nouveaux contextes» [4, 7].

Pour communiquer en langue étrangère**, la grammaire** et le lexique sont interdépendants. La grammaire est une description du fonctionnement de la langue, puisque quand on parle une langue, on utilise des règles. L'acquis de ces règles aide à gagner du temps dans le processus d'apprentissage. Mais quel enseignement choisir ? Une des méthodes efficace s'avère être *l'illustration* ou *l'immersion*, or «La grammaire ne doit pas être enseignée isolément des contenus» [5, 7]. Voici quelques idées: Essayer de présenter les règles en corpus, pour que les apprenants observent eux seuls ce qui change: «*je ne suis pas médecin, je suis professeur; j'aime le café, mais je n'aime pas le thé ; je n'habite pas à Paris, j'habite à Chisinau*». Les particularités à analyser (la négation et les cas d'élision) sont mises en évidence. Ainsi, les apprenants font des hypothèses, ensuite l'enseignant les aide à les vérifier. C'est important que l'apprenant considère la grammaire comme un outil d'apprentissage et de communication, non comme un savoir.

Le témoignage d'une histoire vécue ou imaginer la suite d'une histoire: «*Quand la voisine est entrée….*» [6, 7]. Pour jongler avec les temps sur l'axe de la concordance, on peut préparer de petits papiers sur lesquels on note une situation de la vie quotidienne dont on ne parle pas nécessairement : «*il vous est arrivé de trop manger / de ne pas dire toute la vérité etc.*». Chaque apprenant tire un papier et lit la situation à haute voix. Puis raconte de manière brève les circonstances. Les camarades ont le droit de poser des questions. On peut introduire, également, l'image pour créer une consigne comme celle-ci : «*Observe la photo. Raconte un week-end passé à cet endroit*», c'est pour pratiquer les formes des verbes au passé composé. Afin d'utiliser les adverbes de temps et les formes verbales à l'imparfait, on présente deux images du même objet (Le Musée d'Orsay *avant*, qui était une gare, et *maintenant*, qui est un musée), l'apprenant décrit les images en faisant rappel aux moyens grammaticaux énoncés.

La roue VNAP. Dessiner une roue à quatre cadrans (verbe, nom, adjectif, pronom).Chacun donne des exemples pour les indicateurs de la roue et pour plus de complexité, on crée même des énoncés oraux avec les exemples présentés [7,7].

Choisir son destin Afin de réutiliser les structures grammaticales, telles que les structures impersonnelles « *il faut +v. inf./ il ne faut pas +v. inf* », ainsi que les articles partitifs et la prép. « de », on fait un plateau de jeu et 32 cartes à imprimer

(sport, eau, malbouffe, sommeil, fruits et légumes, alcool, une personne obèse addicte aux frites etc.). Chaque élève tire une carte et joue soit le rôle du petit ange gardien, soit celui du petit démon, on donne des ordres en termes d'hygiène de vie.

La compétence grammaticale (la capacité d'organiser des phrases pour transmettre des sens) [8, 7], ainsi que celle lexicale, peut être développer à partir des activités spontanées et des tâches (activités planifiées, ayant un but final et des étapes générales à suivre) [8, 7], par exemple, *analyser les produits alimentaires qui sont affichés sur la vitrine des boutiques* alimentaires *près de l'école et faire un stand avec les produits et les boissons qui ne présentent pas des risques pour la santé* et qu' on pourrait consommer pendant la récréation. Ce sont des tâches libres conçues pour les apprenants ayant un bon niveau de langue. Pour les débutants, on opère avec des tâches contrôlées par l'enseignant: jeu de rôle, saisir le message d'une annonce, réaliser une carte d'identité etc.).

Toute étape de la leçon doit être projetée de la manière qu'elle valorise le travail de l'apprenant, même **l'évaluation** est orientée vers le statut positif de l'erreur ou du blocage linguistique, car c'est comme ça qu'on peut progresser et mieux comprendre le fonctionnement de la langue. Pour la production orale, l'enseignant peut opter pour une évaluation plutôt *ouverte* que *fermée* et se baser sur une grille de correction conçue en fonction des compétences à évaluer.

L'intérêt que nous portons à l'enseignement du français à l'école nous détermine à nous interroger sur les meilleurs mécanismes d'apprentissage, tout est naturel dans cette conduite, mais il nous échappe un détail: l'équilibre des 4 compétences qui se voit dans la capacité de nos élèves de s'exprimer. Laissons un peu plus de place à l'oral, ajustons la méthode à l'apprenant, et non l'inverse, ainsi les bons résultats ne tarderont pas à apparaître. L'enseignement de la grammaire ne devrait plus poser des problèmes, arrêtons de l'apprendre par cœur, séparément des autres compartiments de la langue.

Il est temps qu'on l'exploite en immersion, dans le cadre de la mise en situation pour qu'elle devienne logique et plus facile à apprendre. On sait que toute progression est construite sur des bases logiques, car c'est comme ça qu'on peut faire la liaison entre les structures linguistiques et les nécessités de la communication

Bibliographie

1. Doliz J., Noverrraz M. S' exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit. Bruxelles: Ed. de Boeck, 2001.

2. O'Malley J.M., Chamot. Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
3. Delphine G. Les clé du français correct. City Editions, 2009.
4. Petiot G. Reboul-Toure. Apprentissage du lexique: pour une didactique mettant en œuvre les discours et la langue. Eds, 2005.
5. Swain, Lapkin I. Berard E. Approche communicative, théorie et pratique. CLE international: Paris, 1991.
6. Robert P. Pixel 3. Méthode de français. Paris: CLE international, 2016.
7. Brillant C., Himber C. Adomania2. Méthode de français. France, Hachette Livre, 2016.
8. Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langue. Paris: Les Edition Didier, 2005.

Sitographie

1. https://www.cavilam.com/mooc/
2. https://crefeco.org/display.php?fr/LiensUtiles
3. https://apprendre.tv5monde.com/
4. https://www.ccdmd.qc.ca/fr/
5. https://www.langue-au-chat.fr/
6. https://www.bonjourdefrance.com/
7. http://www.francparler-oif.org/
8. https://nuagedemots.co/

L'UTILISATION DE NOUVELLES TECHNOLOGIES EN CLASSE DE FLE

Graur Diana, professer de l. français
gimnaziul Brătuleni, r. Nisporeni

On dit qu'on vit tant de vies combien de langues on sait parler. De nos jours c'est absolument nécessaire connaître au moins une langue étrangère pour mieux communiquer avec les autres. En mettant l'accent sur la communication et sur la culture en ceux qui concerne les standarts nationaux pour apprendre les langues modernes, les enseignants sont dans une recherche continue qui leurs permettra d'avoir plus d'acces aux matériaux authéntiques et aux moyens de dissémination qui permettront aussi de développer mieux les compétences communicatives et créatives aux apprenants d'une langue étrangère.

Les enseignants comme les apprenants deviennent en prise avec les changements constants et la multiplicité des nouvelles technologies. Mangenot affirme: «Devant cette déferlante des technologies dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère ne manque pas de rappeler que l'apprentissage d'une langue par le biais exclusif des multimédias est impensable» [3, p.136-146].

Les TIC sont probablement les meilleures moyens qui favorisent à créer un milieu propice pour apprendre. Les TIC viennent soutenir les enseignants dans le processus d'apprentissage pour le rendre plus facile, rapide, attractif et intéressant.

Les moyens d'informatiques font partie de nos jours, de notre culture, de notre vie quotidienne. Bien sûr que les réseaux sociaux portent en eux un risque, mais l'internet il faut le prendre comme un simple moyen de communication pareil aux autres qu'on les a aujourd'hui. Quand on parle des TIC on fait référence à l'internet en même temps qu'à tous les moyens de communication online ou offline, aux différents programmes de eLearning crée, ou aux différentes possibilités qui sont offertes par l'ordinateur et qu'on peut les utiliser pour partager l'information par exemple:

- messenger,
- skype,
- boîte électronique,
- vidéo ou audio etc.

A.Rogers écrivait: ‹‹Quand les enseignants et leurs élèves sont ‹‹branchés›› à la planète, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage changent. La planète devient une ressource indispensable au curriculum. Leur perception du monde et leur place dans le monde change. Quand les professeurs exploitent leurs contacts

internationaux comme un média d'apprentissage, les contenus de cours deviennent actuels, pertinents, intégrés à une perspective multidisciplinaire et planétaire et les élèves apprennent leur propre culture et celles étrangères›› [2. p.7].

L'utilisation des TIC dans le processus d'enseignement à côté des autres instruments auxiliaires, permet l'accès en temps réel à l'information et aux échanges nationaux ou intérnationaux et nous offre plusieurs possibilités d'apprentissage et d'évaluation.

Dans le processus d'enseignement-d'apprentissage- d'évaluation l'emploi de l'ordinateur, du tableau interactif est conditionné par l'assurance des nouvelles ressources technologiques parce que les nouvelles technologies offrent la possibilité de développer les connaissances et les compétences aux élèves et offre la chance de trouver plusieurs projets intérnationaux qui permet aux élèves d'acquérir presque toutes les compétences d'une langue étrangère par exemple:

Les projets:

- *Tour du monde en carte postale,*
- *Le journal voyageur,*
- *C'est la langue française qui nous unit!*

Les projets mentionnés sont initiés par des professeurs des différents pays comme:

- la France -Tour du monde en cartes postale,
- Canada - Le journal voyageur
- Russie - C'est la langue française qui nous unit!

Tour du monde en carte postale, c'est un projet qui vient à créer des liens entre les Francophones. Le projet consiste à envoyer des cartes postales dans les écoles qui se sont inscrit au projet. L'école qui récevra une carte postale et obligé de répondre plus vite possible, aussi avec une carte postale et un message à leur choix. Ce projet a le but de faire découvrir de nouveaux lieux avec leurs traditions et leurs habitudes, leurs monumets et aussi il devéloppe aux élèves des compétences spécifiques comme: l'expression et la compréhension écrite

Le journal voyageur, c'est un projet trés intérresant et motivant. On a reçu de Canada un vrai Journal où est décrit le village d'où il provient, l'école où les élèves passent leur cours et comment sont-ils oraganisés. Les élèves ont parlé de leurs loisirs, leurs futur métiers, leurs goûts et plaisirs. Nous à notre tour il a fallu faire presque la même chose, on a dû présenter la Moldavie en toute splendeur et beauté. Ce projet a permis de rendre les cours plus vivants et les élèves ont eu la possibilité des comparer diverses informations et trouver des similitudes et différences, pour les réutiliser à un moment opportun.

C'est la langue française qui nous unit! Ce projet vient de faire connaître plus de choses sur beaucoup de pays, choses pas connues à mes élèves. Il est super que beaucoup de monde parle français ça nous donnent la chance de se connaître et de communiquer. Les élèves ont appris à partager la richesse de nos cultures en utilisant la langue française comme intermédiaire. Ils ont fait un film sur notre école en montrant les salles de classe, la cantine, la salle de sport, la bibliothèque, la cour de l'école et les curiosités les plus importants du village. Une des conditions qu'on doit accomplir pour pouvoir participer est de chanter une chanson commune pour tous les participants au projet! Par l'intérmediaire de ce projet les élèves ont eu la possibilité de communiquer hors de l'école, ils ont essayé un nouvel moyen de communication, la correspondence vidéo, il développe la créativité, cette tâche les a rendu plus importants, plus créatifs et motivants.

Un autre outil qui a facilité le processus d'apprentisage dans la classe de FLE et a réveillé la curiosité aux apprenents d'avoir une participation plus active et utile pendant les cours de FLE est le ***Tableau Interactif***! Ayant des élèves avec de Compétences spécifiques (CES), qui sont moins actifs et intéressés, cette nouvelle technologie les a changés, ils sont devenus plus ouverts et audacieux, ils ne sont plus marginalisés, ils sont motivés de participer et cela est une motivation intrinsèque qui les fait bouger et réagir aux situations où ils sont impliqués par le professeur et évidemment ils enregistrent des progrès pendant les cours. À l'aide du Tableau Intéractif les élèves essaient des exercices qu'on ne peut pas les organiser sur un tableau noir par exemple :

- faire de puzzle
- grille d'assignation
- exercices de regroupement
- jeux de paires
- des exercices audio

où ils doivent faire la correspondance entre le mesage audié et l'image etc.

Français Yann- Armel Martin, le dirigeant de ‹‹ Erasme››, un centre d'innovation numérique disait que: «face à une machine, on peut essayer, rater, recommencer un exercice sans crainte d'être jugé. C'est libérateur». Les nouvelles technologies facilitent la communication ce qui est très utile en cours de français et de langues étrangères lorsqu'on apprend à écrire un texte pour être compris de l'autre [Ibid].

L'introduction aux classes des projets permet de mettre en place une pratique des cours créatifs et motivants grâce à la mise en valeur des activités des élèves à

travers l'emploi des ressources numériques et des technologies de la communication quotidiennes. L'ordinateur ne peut pas prendre la place d'un enseignant, il est un être vivant et actif dans la rélation avec les élèves, et cette rélation ne peut pas être remplacé par les leçons interractifs. Le professur reste le principal à l'interieur de cette relation c'est lui qui apporte l'information et qui la prépare et la transmet aux élèves il représente la coeur qui établie la vrai communication entre les élèves excellant par l'intuition, par l'empathie, créativité et adaptation continue de ses élèves, le professeur est celui qui forme les personnes. Dans ce processus l'ordinateur est un instrument auxiliaire utilisé par le professeur, c'est un instrument qui modifie le système d'éducation traditionnelle est permet à tomber toutes les barrières vers la vrai information. Cette richesse de ressources est un atout qu'un enseignant ne peut pas négliger parce qu'il est toujours dans un recherche continue a rendre les leçons plus attractifs, plus énergique et plein de couleur. Bien sûr que les activités qui comprennent de nouvelles technologies offrent la chance de découvrir plusieurs choses nouveaux même découvrir des compétences aux élèves tant qu'aux enseignants. Le métier de l'enseignant qui utilise les nouvelles technologies dans ses pratiques de classe comprend entre autres, deux choses principales qui rendent compte de sa complexité.

Bibliographie

1. Conseil d'Europe. Cadre européen commun de reference pour l'apprentissage et l'enseignemet des langues. Paris: Didier, 2001.
2. Frumuzachi-Captari V. Un nouveau triangle didactique: l'apprenant, l'enseignement et l'ordinateur. Univers Pedagogic Pro, Nr.2 (368), 2013 p.7.
3. Mangenot F. Classification des apports d'internet à l'apprentissage des langues. ALSIC, vol.1, nr. 2, 1988. p. 136-146.
4. Magio M. L'utilisation des TICE dans la classe de FLE pour communiquer avec des interlocuteurs francophones. 2012.
5. Medioni M.-A. L'enseignement- apprentissage des langues: un agir ensemble qui s'affirme. l'APLV, APLV- Langues Modernes.org.
6. Puren Ch. Perspectives actionnelles culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionelle co- culturelle. 2009.
7. http://w3.ugrenoble3.fr/espace_pedagogique/triangle.htm 2001.

FORMAREA/DEZVOLTAREA AUTONOMIEI ÎNVĂȚĂRII ELEVULUI LA LIMBA STRĂINĂ ÎN CONTEXTUL NOII PARADIGME EDUCAȚIONALE

Grîu Natalia, consultant principal
Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova

Rezumat. În acest articol este abordată conceptul de „autonomie a învățării" din perspectiva racordării acestuia la sistemul integrat de competențe pe care trebuie să le achiziționeze elevul în mediul școlar. Se evidențiază particularitățile comportamentului elevului autonom, precum și conceptul de „spațiu al autonomiei". Se elucidează rolul profesorului în formarea autonomiei învățării la elevi în cadrul unui proces educațional axat pe relația autentică de parteneriat.

Cuvinte-cheie: autonomie, autonomie a învățării, spațiul autonomiei, principiul responsabilității, liberatate, curiozitate, învățare prin cooperare, autonomie lingvistică, curriculum, transdisciplinaritate.

Summary: In this article, is approached the concept of the autonomous learning from the perspective of adjusting it to the integrated system of competences which must be acquired by the students in the educational environment. Likewise, are underlined the characteristics of the behaviour of the independent student and the concept of "the space of the autonomy". There is analysed the role of the teacher in forming autonomous learning of the students within the educational process, based on the authentic relation of partnership.

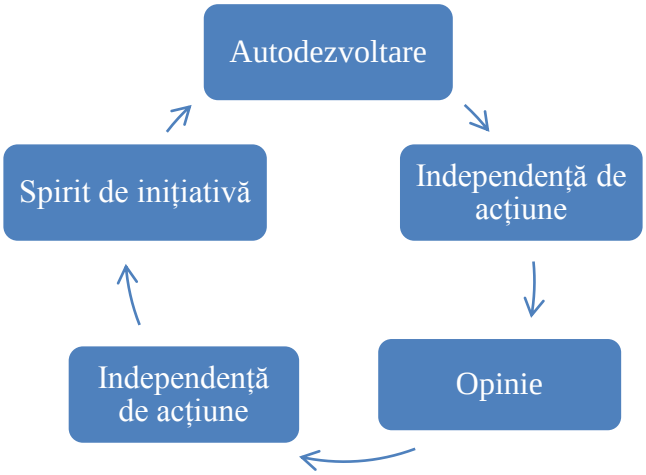
Key-words: autonomy of learning, the space of autonomy, the principle of responsibility, freedom, curiosity, learning through cooperation, linguistic autonomy, curriculum, transdisciplinarity.

În perspectivă axiologică, unul dintre principiile educației, care determină strategia de modernizare a curriculumului școlar, vizează **principiul responsabilității față de propria devenire**. Școala mileniului III își asumă într-o manieră conștientă formarea sistemului integrat de competențe necesare cetățeanului de mâine, în cadrul acestora, **autonomia** beneficiarului devine o premisă și o condiție în vederea dezvoltării pe termen lung (*long life learning*). În termenii **educație prospectivă** care se desfășoară „în perspectiva viitorului" (S. Cristea) și care demonstrează o înțelegere asumată de către toți actanții educaționali a finalităților asumate, autonomia învățării are rolul de a asigura un echilibru între sistemul de competențe al elevilor și provocările zilei de mâine. **Educația pentru schimbare** (V. Anghelache), definită în contextul unei pedagogii a schimbării analizează din punct de vedere pedagogic realitatea schimbării în care se va depăși cadrul sistemic, formal al educației, ieșind din spațiul școlii, în spațiul vieții, acolo unde elevul va fi pus în situația de a se racorda, într-o manieră autonomă, la noi situații.

În contextul educației pentru schimbare, asistăm la o reconfigurare a paradigmei învățării, printr-o trecere efectivă de la obiectul învățării ca atare spre latura praxiologică, utilitară a acesteia, cea care asigură, în ultima instanță, formarea unei

personalităţi integre şi armonioase, capabile să facă față unui mediu în permanentă schimbare, în care cunoștințele **A ști** (*Savoir*) sunt insuficiente, ajungându-se la etapa formării unei personalităţi armonioase **A ști să fii** (*Savoir être*), doar prin utilizarea efectivă a cunoștințelor **A ști să faci** (*Savoir faire*) în situații de interacțiune cu semenii – **A ști să trăiești cu alții** (*Savoir vivre ensemble*) (J. Delors).

Or, în conformitate cu idealul educațional, enunțat în articolul 6 al Codului educației, „Idealul educaţional al şcolii din Republica Moldova constă în formarea personalităţii cu **spirit de iniţiativă**, capabile de **autodezvoltare**, care posedă nu numai un sistem de cunoştinţe şi competenţe necesare pentru angajare pe piaţa muncii, dar şi **independenţă de opinie** şi **acţiune**, fiind deschisă pentru **dialog intercultural** în contextul valorilor naţionale şi universale asumate”. Analiza conceptelor-cheie demonstrează, în mod sinergetic, perspectiva de axiologizare a procesului educațional:



Astfel, **autonomia învățării** asigură valorizarea competențelor pentru viață, singurele capabile să-l ajute pe elev să acționeze, transferând și aplicând cunoașterea, grație capacității de a căuta, în mod independent, soluții la probleme reale din contexte reale/concrete. Conceptul de „autonomie” este definit drept capacitatea individului de a-și asuma responsabilitatea pentru propriile fapte (H. Halec, 1979). Din punct de vedere etimologic, termenul „autonomie” vine din limba greacă; elementul „autos” semnifică „el însuși”, iar „*nomos*” – lege. Definită drept capacitatea individului de a „exercita control asupra propriei activități de învățare” (D. Nunan), **autonomia învățării** este strâns legată de motivația pentru învățare și se definește în raport cu sentimentul de auto-eficacitate (*self-efficacy*).

Un elev autonom este capabil să-și organizeze cunoștințele, să dețină competențe (Perrenoud, 2008), e capabil să se autoevalueze, singur sau cu suportul cuiva, el reflectează asupra sa, asupra cunoștințelor sale, a acțiunilor sale, de asemenea și asupra modului cum poate să fie, să cunoască, să facă mai bine. Este

capabil nu doar să recepteze anumite produse, dar și să înțeleagă procese și procedee inerente (H. Caudron, 2001).

În sens larg, autonomia este strâns legată de ideea conștiinței de sine a elevului. Prin urmare, autonomia presupune suficientă luciditate pentru a alege și a decide, ea constituind o premisă a responsabilității. Un elev autonom este capabil:

- să-și fixeze obiectivele de învățare;
- să definească conținuturile de învățare și progresul acestora;
- să identifice metodele și tehnicile de învățare;
- să urmărească, să fie implicat efectiv în procesul achiziționării de competențe;
- să se autoevalueze (H. Holec).

Demn de precizat este rolul cadrului didactic în procesul construirii treptate a sistemului integrat de competențe care definesc autonomia de învățare a elevului. Perspectiva lui H. Caudron accentuează un element-cheie al învățării: *a ști cum (know-how)* să-ți organizezi propria învățare. Or, *know-how* presupune ca raportul dintre elev-cadru didactic să fie unul eminamente co-participativ, ancorat într-un parteneriat efectiv. Cadrul didactic este un agent important al construirii autonomiei de învățare a elevului, el fiind manager, moderator, facilitator, partener, interlocutor, coordonator, consilier, ghid, animator ș.a. (M.–D. Bocoș, 2013). Profesorul îi poate susține pe elevi în procesul dezvoltării autonomiei personale doar înțelegând exact care sunt dificultățile de formare ale fiecăruia, potențialul emoțional și cel volitiv. Acesta își va regândi propriul demers educațional, va reuși să se implice cu empatie în activități care îi vor permite să analizeze manifestările elevilor săi, să interacționeze eficient pentru a le putea veni în ajutor.

Elevul are nevoie ca spațiul învățării să devină unul eminamente prietenos, să aibă posibilitatea de a alege, de a decide de sine stătător. În fapt, este oportun să le permitem copiilor să aleagă de la vârsta fragedă. Exercițiu elementar de a-i oferi cel puțin două posibile alegeri: două povești pentru primele lecturi, două cărți pentru lectură de sine stătător, două teme de eseu, două motive sau simboluri pentru comentat, două biografii pentru studiu, două legende sau probleme de rezolvat îl motivăm pe elev să-și construiască învățarea, să se simtă responsabil pentru alegerea făcută. Respectarea principiul implicării elevului în luarea deciziilor demonstrează faptul că profesorul respectă dreptul de co-autor și de partener pe care-l deține elevul.

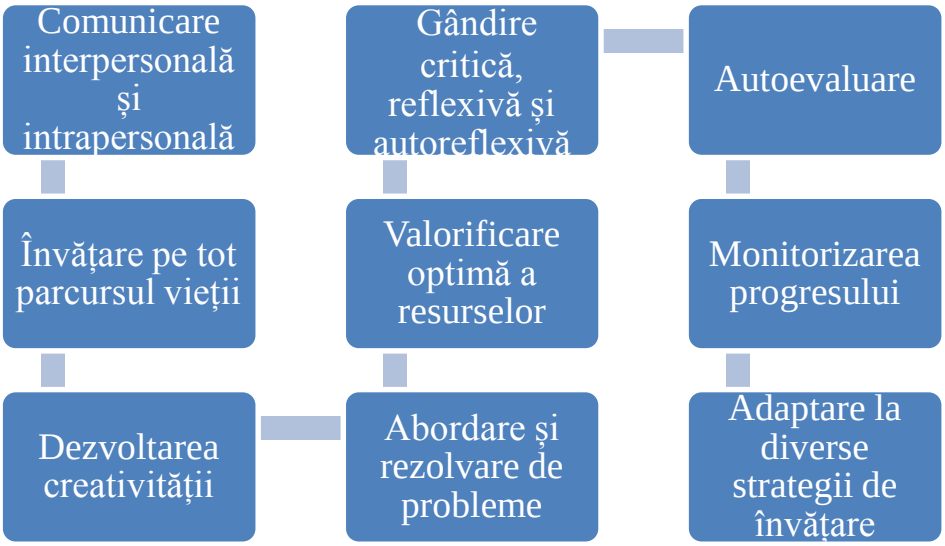
Un model eficient de formare a autonomiei învățării este, în acest context, **învățarea prin cooperare** în care elevii învață nu unii alături de alții, ci unii în relație și împreună cu alții” (M. Bocos). Această metodă presupune dezvoltarea de activități colective fondate pe complementarietate, fapt ce contribuie la dezvoltarea

deprinderilor de comunicare interpersonală. Un exemplu de învățare prin cooperare sunt proiectele de grup care pot contribui plenar la dezvoltarea autonomiei învățării elevului. Acest tip de activitate îl ajută să devină autonom și să progreseze cognitiv prin „descoperirea pedagogică a celuilalt".

În contextul principiului implicării elevului, **spațiul autonomiei** (A. Assor) definește un nou cadru al învățării care să-i permită elevului să-și construiască independent un plan de învățare, cu oportunități concrete oferite de mediu de învățare al elevului. Atunci când vorbim de mediu, avem în vedere, în egală măsură, nu doar mediul social, mediul fizic – condițiile de învățare, dar și mediul emoțional a cărui impact se constituie prin interacțiunea elevului cu semenii, profesorii, familia. Spațiul autonomiei elevului este influențat, în mod firesc, de particularitățile psihice individuale ale elevului, precum și de capacitatea lui de a face față schimbării. Vorbim, prin urmare, despre o anumită **libertate** pe care școala trebuie să o acorde elevului. Evident, libertatea nu trebuie confundată cu lipsa de disciplină, ci ca o condiție a învățării autonome.

Orientarea nu atât pe produsele învățării, cât pe procesul de învățare și formarea competențelor disciplinare și transversale constituie un imperativ. Acest set de competențe transversale, din perspectiva formării/dezvoltării autonomiei elevului va presupune o focalizare efectivă pe subiectul învățării din perspectiva formării unui set integrat de competențe care să devină referențiale pentru dezvoltarea pe termen lung. Profesorul va crea un mediu de învățare prietenos și autonom, oferindu-i elevului oportunități suficiente pentru ca el să-și construiască acest spațiu al autonomiei, pornind de la potențialul intelectual al elevului a cărui parte componentă este și potențialul pentru autonomie care se exprimă în multiple manifestări.

Astfel, conceptul de **autonomie a învățării,** volens nolens, va avea un rol esențial în contextul implementării noii reforme curriculare, în care, urmare a delimitării profilului absolventului, au fost precizate competențele specifice fiecărei discipline prin includerea componentei atitudinale (atitudini și valori specifice). La limba străină, noul curriculum aprobat prevede atitudini și valori precum: curiozitatea, creativitatea, corectitudinea, interesul și respectul (de exemplu, Competența lingvistică: Discriminarea elementelor lingvistice prin formulare de mesaje simple, scurte și corecte, manifestând **curiozitate** pentru valorizarea limbii ca sistem (Curriculum, pag. 11). Accentul pe sistemul de atitudini constituie un factor catalizator al autonomiei învățării elevului.



Aceeași tendință a responsabilizării elevului prin autonomia învățării este promovată la nivel de sistem prin schimbarea filozofiei evaluării – trecerea la evaluarea criterială prin descroptori care pune un vădit accent pe etapa de autoevaluare a elevului. Acest fapt determină creșterea unei noi generații de elevi, dealtfel **generația nativilor digitali**, pentru care autonomia învățării va defini modul de percere a procesului educațional.

O fațetă importantă a funcționalității limbajului în procesul studierii limbilor (maternă sau străine) este contribuția la dezvoltarea competenței metodologice a unui **elev autonom** prin auto/in/formare şi studiere/cercetare în baza învățării limbilor respective, precum și formarea competenței plurilingve a unui elev contemporan capabil să facă faţă noilor provocări profesionale, să-şi asigure o angajare eficientă în câmpul muncii în condițiile mondializării şi a unei concurențe crescânde permanente, să negocieze şi să soluționeze un eventual conflict interlingvistic sau/şi intercultural (I. Guțu). Unul din obiectivele politicii educaționale şi lingvistice europene e ca fiecare cetățean să cunoască două alte limbi, în afară de cea maternă (Comisia Europeană, 2008) și asta deoarece, în contextul unor mobilități permanente, într-un spațiu deschis, deținerea competenței de comunicare în limba străină este foarte importantă în asigurarea inserției profesionale a tinerilor, a creșterii nivelului lor de competitivitate. Probabil deținerea competenței de comunicare în limba străină este una dintre primele competențe-cheie care-și revendică utilitatea în contexte reale.

În construirea autonomiei învățării elevilor la disciplinele din aria Limbă și comunicare se va ține cont de rolul conexiunii dintre toate limbile studiate de elev și faptul că limba maternă va constitui pentru elev un punct de reper esențial. Cercetătoarea A. Solcan precizează, în acest sens, că „însușirea unei a doua limbi reprezintă antrenarea și formarea unui centru mintal la fel de legitim ca cel al limbii

materne”. În dezvoltarea autonomiei învățării la limba străină, se impune cercetarea unui nou concept – **autonomia lingvistică a elevului**, pe care, în mod cert, ar trebui să o analizăm în corelație cu termenul de autonomie a învățării în care se încadrează. Avem convingerea că eludarea contextelor formării autonomiei învățării elevului în multiplele forme de manifestare a acesteia, la toate disciplinele școlare, în activități formale și informale, precum și a rolului cadrului didactic în dezvoltarea acesteia, deschiderea spre activități de învățare prin metode moderne și interactive, este una dintre cheile de asigurare a succesului în procesul modernizării sistemului educațional.

Bibliografie

1. Curriculum disciplinar Limba străină (I): Învățământ primar. Ioan Guțu (et.al). Chișinău: Lyceum, 2018.
2. Holec H. Autonomie et apprentissage des langues étrangères. In: B. André (coord.) (1989). Autonomie et Enseignement. Apprentissage des Langues Etrangères. Paris: Alliance Française/Didier-Hatier, 1979.
3. Caudron H. Autonomie et apprentissage – Les questions clés. Douai: Édition Tempes, 2001.
4. Chicu V., Dandara O., Solcan A. Psihopedagogia Centrată pe Copil (coord. Guțu V.).
5. Anghelache V. Managementul schimbării educaționale. Iași, 2012.
6. Bocoș M., Chiș V. Managementul curricular. Pitești: Paralela 45, 2013.
7. Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice. Pitești: Paralela 45, 2008.
8. Cristea S. Dicționar de pedagogie. București: EDP, 1979.
9. Cristea S. Studii de pedagogie generală. București: EDP, 2004.
10. Nunan D. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy, în: Autonomy and Independence in Language Learning, P. Benson și P. Voller (eds.). London, Longman, 1997. p. 192-203.
11. Assor A., Kaplan H., Roth G. Choice is good, but relevance is excellent: Autonomyenhancing and suppressing teacher behaviours predicting students’ engagement in schoolwork. British Journal of Educational Psychology, v. 72, 2002. p. 261-278.
12. Solcan A. Dezvoltarea competențelor comunicative de limba străină la studenți prin intermediul situației problemă. Revistă de științe socioumane, Nr. 1 (23), 2013.

TRAVAILLER LA COMPREHENSION ORALE EN CLASSE DE FLE

Laiu Galina, professeur de français
Lycée théorétique Républicain «ARISTOTEL»

En enseignant le français, j'ai remarqué que les apprenants n'avaient pas l'habitude d'écouter des documents audio, ils comprenaient difficilement les messages émis par des natifs français et, en conséquence, ils étaient démotivés à faire des activités de compréhension orale. Cette situation m'a inquiétée, car, selon les didacticiens, la compréhension orale est l'une des étapes fondamentales dans l'acquisition d'une langue étrangère. Ainsi, l'écoute des documents sonores permet aux apprenants d'apprendre une langue étrangère dans une situation authentique de communication.

L'objectif d'apprentissage d'une langue c'est apprendre à parler. En approche communicative, on commence nécessairement par comprendre avant de produire. Donc, l'apprenant doit apprendre à écouter et à comprendre pour arriver à parler.

Le but de cette étude est d'identifier les stratégies d'écoute, qui aideraient les apprenants à développer la compétence de compréhension orale en suivant les étapes d'écoute.

En étudiant les nombreuses méthodes de français et la littérature de spécialité, j'ai noté que toute unité didactique comprend plusieurs étapes: **anticipation sur le document, compréhension globale, compréhension détaillée, repérage de la structure à acquérir, conceptualisation de la règle, systématisation et production**.

Dans le but de développer des savoir-faire mais aussi des stratégies d'écoute, le professeur pourrait proposer, une série d'activités de compréhension orale en trois étapes: **avant l'écoute, l'écoute, après l'écoute.** Chaque étape joue un rôle complémentaire, soit dans l'anticipation et la construction des hypothèses pour faciliter la compréhension du document, soit dans le développement d'une écoute active pour construire une idée générale du document. Puis, les apprenants font des exercices variés, qui les aident à comprendre des informations globalement et en détails et à identifier les nouvelles structures lexico-grammaticales en contexte pour les réemployer, finalement, dans les situations de communication.

A l'étape de **la réécoute**, l'enseignant mobilise l'attention des apprenants sur les activités qui vont suivre. Avant de proposer un document sonore, le professeur devra s'assurer que les apprenants ont quelques connaissances sur le sujet. Il est nécessaire, donc, de diriger l'attention des apprenants vers les éléments, qui peuvent l'aider à prédire, à anticiper le sens du message.

Pour réaliser ces objectifs, le professeur utilise souvent un document iconique comme support accompagnant le document sonore. Ainsi, à l'aide d'une image, par exemple, le professeur engage une conversation avec toute la classe sur le sujet étudié, en proposant de nouvelles expressions lexicales et en initiant les apprenants dans la thématique du document sonore à travailler. Donc, le rôle du document iconique est de faciliter la compréhension et permettre aux apprenants d'identifier les personnages, les lieux et les aide à émettre des hypothèses concernant le contenu du dialogue avant la première écoute.

Pendant la **première écoute**, celle de **compréhension globale**, les apprenants doivent **repérer** les informations du document sonore. La première écoute est centrée sur la compréhension globale de la situation de communication. Le professeur demande aux apprenants de focaliser l'attention sur les détails de la situation en répondant à des questions du type:

Qui parle à qui ? Combien de personnes parlent ? Où se passe l'action ?

Est-ce qu'il y a des bruits de fond significatifs qui aident à comprendre où ils sont?

De quoi parle-t-on? Quand la situation se déroule-t-elle ?

Ce sont les exemples des questions qui aideront les apprenants à accomplir les premières tâches.

Il est important de ne jamais faire écouter un document sonore aux apprenants sans dire exactement ce qu'ils ont à faire. Ils doivent être actifs à chaque moment de l'écoute. Après la première écoute, les apprenants répondent aux questions et font des hypothèses concernant les intentions de communication, les relations entre les personnes. Il faut qu'il soit un travail collectif, et qu'on fasse participer maximum d'élèves. Chaque information devra ensuite être justifiée lors de la deuxième écoute, grâce à des indices contenus dans les énoncés oraux.

A cette étape l'enseignant propose des activités qui ne nécessitent aucune production écrite. Ce sont des exercices d'association, de remise en ordre du discours, exercices à trous.

Le but de la **deuxième écoute,** celle de **compréhension détaillée**, est d'écouter pour focaliser l'attention sur les détails de la situation. A cette étape les élèves doivent **comprendre** le contenu du document. Les activités proposées sont des exercices de discrimination lexicale, ou de production écrite, comme: compléter, corriger des propositions données, formuler des réponses à des questions (QCM. Vrai/Faux), etc. Ce type d'exercices permet de consolider les acquis en contexte.

La deuxième écoute est souvent indispensable pour rassurer les apprenants de niveaux faibles. En leur permettant d'examiner les données prises pour compléter leurs réponses. Par contre, les apprenants de niveaux avancés, après la deuxième écoute, peuvent réaliser des activités plus complexes. Pendant la mise en commun, proposer une autre écoute de l'enregistrement pour vérifier, analyser et expliquer les réponses.

La **troisième** et dernière **écoute** permet de confirmer ou d'infirmer les hypothèses que les apprenants ont formulées ensemble.

L'enseignante, à **l'étape de l'après-écoute**, propose à ses apprenants un schéma de communication pour **réagir**, résumer et organiser leurs idées. Les activités doivent permettre aux apprenants d'intégrer leurs nouvelles connaissances dans des activités de communication.

L'enseignant, pendant les démarches pédagogiques, fait appel à plusieurs moyens qui amènent progressivement l'apprenant vers l'autonomie. Ainsi dans les grands groupes l'enseignant ne peut pas s'occuper individuellement de chaque apprenant, par contre dans le groupe de pairs les élèves parlent plus librement et l'échange entre eux est plus riche. Il est conseillé à l'enseignant d'intervenir que très peu et veiller au bon déroulement de l'activité en favorisant l'autonomie des élèves dans l'apprentissage. Dans ce contexte, l'enseignant transfère progressivement la responsabilité de l'apprentissage aux élèves et les encourage à réfléchir à leur apprentissage et à partager leur expérience avec d'autres apprenants.

L'analyse des stratégies d'écoute, a permis de formuler plusieurs conseils pour les enseignants: - Les activités de compréhension orale peuvent être un support idéal pour commencer un cours de FLE; - Si un document iconographique est utilisé comme déclencher d'une activité d'écoute, il ne doit pas présenter en image le contenu du dialogue. Son rôle est de faciliter la compréhension, et non de remplacer l'explication; - Il faut rappeler aux apprenants qu'ils ne doivent pas comprendre tout le dialogue parfaitement. Il s'agit d'une compréhension globale. On peut rentrer dans le détail d'un document sonore, mais seulement en fonction du niveau réel des apprenants; - Le professeur ne doit pas permettre aux apprenants regarder la transcription du dialogue. Seule l'image concernant le dialogue doit être présentée; - Le professeur ne doit pas recourir à la traduction pour l'explication du vocabulaire ou de l'image. Si les apprenants n'ont pas le bagage linguistique élémentaire pour répondre à des questions, l'enseignant, dans ce cas, présente seul et très rapidement la situation en français; - Il ne faut pas que le professeur formule des questions exigeant une réponse trop longue. Il pourrait utiliser plutôt les exercices d'appariement, des

questionnaires à choix multiples, des tableaux ou schémas à compléter. Il est recommandé de varier la typologie d'exercices de compréhension orale, afin de ne pas ennuyer les apprenants; - Dans le cas où une réponse est fausse, on peut faire réécouter une séquence du dialogue qui aide l'apprenant à se corriger lui-même; - Le professeur ne doit pas évaluer l'orthographe ou la syntaxe dans les réponses aux questionnaires, car elles correspondent à un autre objectif.

A la suite de cette étude, on peut conclure que: - La compréhension orale est une tâche qui n'est pas facile à apprendre ou à enseigner et qu'elle est influencée par plusieurs facteurs et se passe par plusieurs étapes d'écoute; - Grace aux nouvelles démarches pédagogiques, les élèves sont plus motivés à l'activité de compréhension orale. Ils sont plus autonomes et réussissent à faire des progrès; - La qualité de l'expression orale s'est améliorée, les élèves participent volontiers à des activités de production orales (jeux de rôles, échanges, expriment leur opinion); - Les élèves retiennent mieux la matière enseignée grâce aux jeux, à la présentation de l'information en grille.

On peut conclure que l'enseignant de français peut mettre en pratique ces stratégies d'apprentissage/ enseignement de la compréhension orale en classe de FLE pour que les apprenants puissent comprendre des documents sonores, analyser des événements, trouver le sens par l'intermédiaire des activités ludiques, développer leur imagination et créativité. Ces activités ont l'objectif de développer la compréhension orale et, par la suite, réemployer les structures et le lexique déjà acquis dans la communication. Et pour cela, sont utilisés les documents authentiques ou didactismes sonores qui sont choisis en fonction de plusieurs critères : la qualité de l'enregistrement, le niveau et le public cible, la liaison avec les unités didactiques programmés.

Bibliographie

1. ME al RM. Curriculum la disciplina Limba srăină II cl. V-XII. Ch., 2016.
2. ME al RM. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional la limbile străine. Anexă la Dispoziția ME nr.282 din 28 iunie 2016.
3. Conseil de L'Europe. Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, évaluer. Paris: Didier, 2007.
4. Hugo C., Kizirian V. M., Waendendries M. Méthodes de français «Alter Ego1», «Alter Ego2» avec Cahier d'activités. France: Hachette, 2012.
5. Barfety M., Beaujouin P. Compréhension orale. Clé International, 2005.
6. Lancien T. Le document vidéo. Clé International, 1998.

LE MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES COMMUNICATIVES EN LANGUE PROFESSIONNELLE MILITAIRE

Marin Ana, doctorandă UPSC
Academia Militară „Alexandru cel Bun”

Rezumat. Autoarea prezintă un model de predare-învățare a limbii franceze profesionale, din perspectiva conceptului de educație lingvistică. Propune o definiție proprie a termenului *model didactic*, pledând pentru necesitatea unei abordări multilaterale a actului educaţional. Sunt identificate competențele necesare a fi dezvoltate într-o limbă străină prin aplicarea unei metodologii specifice și valorificării conceptului promovat de Houssaye.

Cuvinte-cheie: abordare didactică, competență de comunicare profesională, model didactic.

* * *

”Le seuil vrai objectif d’une vie humaine,
c’est est d’apprendre à se construire avec l’aide des autres” [1, p. 5]

En perspective de nouvelles directions éducationnelles, la réalisation d’un cursus universitaire est conditionnée, souvent, d’un modèle pédagogique qui détermine l’accomplissement des tâches d’apprentissage. Dans ce contexte, en didactique, et notamment dans le domaine de l’enseignement des langues, l’idée d’adapter et de mettre en œuvre son propre modèle issu des différents courants méthodologiques s’impose d’une manière très évidente et plus nécessaire pour obtenir une grande efficacité du cours. M. Momanu précise que c’est vraiment importante notre attitude et notre vision particulière pour la mise en œuvre d’un projet didactique: ”Cu adevărat contează concepția pe care ne-o asumăm și atitudinea pe care o creăm – ca expresie a unei mentalități pedagogice, a preluării critice a unui model, a unei paradigme sau a unei teorii a educației” [2, p. 12].

Le modèle désigne un ensemble de règles, principes et conceptions didactiques qui servent à modéliser le cursus pédagogique, en fonction de types des modèles, références, des principes didactiques utilisés appelé à former chez les élèves certaines compétences:„Une représentation fonctionnelle, cohérente de conceptions théoriques, méthodologiques et organisationnelles, le modèle constitue en pédagogie le lien entre la rationalisation et l’action”, affirme J. P. Cuq [3, p. 132]. C’est une situation de production à partir d’une vision particulière de l’enseignant et de ses rapports avec la modalité à atteindre les objectifs d’apprentissage escomptés. Si la méthode d’apprentissage répond à la question "quoi faire", sans avoir besoin d’expliquer le "pourquoi", alors le modèle pédagogique se présente non comme un ensemble des règles (on doit faire telle ou telle, comme dans le cas de méthode), mais comme une suite des raisonnements de type: on doit travailler d’une telle manière, pour obtenir tel résultat. Il se situe au niveau du *Pourquoi*?, *Quand*?, "comment?": ”… pour

expliquer un phénomène donné ou pour prévoir un ensemble de faits pouvant être validés”, ponctue M. Pendanx [4, p. 32].

Dans le contexte d’enseignement, le modèle articule trois composantes: ”un "formateur", des "élèves" et un "contenu" d’enseignement”, précisent Fr. Raynalşi A. Rieunier [5, p. 231-232]. Ces trois éléments rappellent le triangle pédagogique de Houssaye [6], construit autour des trois axes d’apprentissage et ses trois pôles: le savoir, l’enseignant et l’élève. D’après l’auteur, l’acte pédagogique fonctionne selon le principe du tiers exclus; il existe une relation étroite entre deux éléments, le troisième étant situé en infériorité. Les deux éléments qui forment une relation privilégiée dans le processus éducatif sont des acteurs pédagogiques principaux, tandis que le troisième devient l’élément exclus. En fonction de cette relation entre deux des trois pôles pédagogiques, il résulte les trois procédés importants pour l’acte pédagogique: *enseigner, former, apprendre* (Figure 1).

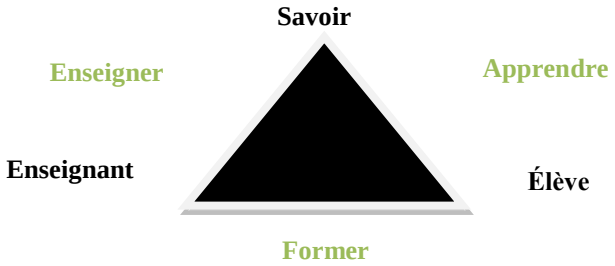


Figure 1. Le triangle pedagogique de J. Houssaye

- *Enseigner*. Ce processus favorise l’axe enseignant – savoir. C’est le côté privilégié du triangle pédagogique, car le rôle de l’enseignant est de captiver son auditoire, restructurer, illustrer des matériaux pédagogiques et de faire passer ses connaissances à l’apprenant. Le rôle de l’élève dans cette situation devient ternaire exclus.

- *Former* – favorise l’axe enseignant – élève. Dans ce processus de formation éducative, l’accent est déplacé sur la relation enseignant – étudiant. Le contenu est aussi impliqué, mais d’une manière indirecte. L’enseignant est un animateur qui va apprendre les étudiants à s’exprimer, à travailler, à chercher, à aboutir à divers contenus de formation. Le concept est basé sur *comment le faire* et non pas *quoi faire*. Le savoir détient le rôle ternaire exclus.

- *Apprendre*. Construit le rapport élève – savoir. Il permet de découvrir ou mettre en action des connaissances. L’étudiant apprend lui-même en essayant et en expérimentant grâce aux ressources mises à sa disposition. Il est souvent mis dans la situation de l’auto-apprentissage dirigé, mais peut-être aussi en travail de groupe créatif. Le rôle du professeur devient ternaire.

Évidemment, le modèle pédagogique est créé en fonction du type de public, des besoins d'apprentissage, du résultat visé et des caractéristiques de l'enseignant.
Pour une bonne fonctionnalité de nôtre modèle théorique de développement des compétences de communication en langue professionnelle militaire (Figure 2), nous avons créé le projet nommé en tenant compte de plusieurs composantes pédagogiques qui assurent la rentabilité et la productivité d'une formation:

- *La composante d'information et la composante de modélisation (conceptualisation, élaboration)* au niveau théorique des compétences de communication pour les spécialistes militaires;
- *La composante de formation* qui a le rôle de transposer en pratique toutes les idées théoriques et méthodologiques d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. En consultant les directions proposées par les spécialistes didactiques pour l'élaboration d'un modèle d'apprentissage, par exemple, les recommandations de V. Goras-Postica [7], nous avons établi ***les fonctions*** suivantes de notre modèle: *La fonctionne d'information générale* – qui souligne les caractéristiques, les traits et les spécificités pour ce type d'analyse; *La fonctionne de formation/développement* des compétences communicatives en langue étrangère de spécialité; *La fonction d'évaluation* des compétences acquises; *Le développement* de la compétence de communication en langue étrangère générale comme composante intégrante de la formation d'une personnalité; *La formation* des compétences linguistiques à des fins professionnelles pour les militaires moldaves.

Les principes du MDCCP supposent une interaction et interconnexion entre les principes de l'approche communicative et actionnelle, les prérogatives du CECRL, l'enseignement contenu et permanente, la motivation, les besoins, les difficultés et caractéristiques de l'apprenant:

- *Principes généraux de communication en langue étrangère*, qui ont pour but d'intégrer des bonnes compétences linguistiques aussi bien en compréhension qu'en production pour faire face aux nouveaux besoins culturels, sociaux et cognitifs;
- *Principes de l'approche interculturelle* assure la connaissance de l'autre par le dialogisme des cultures, des valeurs communes par l'insertion de la langue française;
- *Principes de formation de la communication sur des objectifs spécifiques.* Présuppose la formation en termes de thématiques spécifiques en domaine d'activité professionnelle, l'acquisition d'un vocabulaire relevant pour les loisirs militaires;
- *Principes méthodologiques de développement de la compétence de communication* - suppose la compréhension des consignes et des méthodes du travail, une bonne maîtrise de diverses stratégies de lecture et d'écriture, la connaissance des

spécificités des unités et modules d'apprentissage, types d'exercices, thèmes, les objectifs d'apprentissage escomptés, l'analyse des fautes commises, l'évaluation de son propre progrès obtenu ou l'établissement du résultat à atteindre.

Les composantes énumérées ci-dessous ont déterminé **les objectifs de notre modèle.**

Au niveau de savoir(selon le CECRL, les compétences linguistiques, présentant plusieurs composantes: compétences linguistiques; compétences sociolinguistiques et compétences pragmatiques): identifier des usages linguistiques et terminologiques propres au domaine militaire; produire divers types de textes oraux et écrits; décrire des événements relatifs aux diverses activités professionnelles; entretenir des discussions avec thématique militaire; utiliser des stratégies discursives, des moyens verbaux ou non-verbaux pour assurer la communication en langue professionnelle; argumenter ses positions, des idées, des références etc.

Au niveau de savoir-faire: produire et structurer des données linguistiques; décoder et interpréter des faits, textes; analyser et synthétiser des phénomènes; coordonner les activités des collègues, le travail en groupe; évaluer et apprécier des valeurs, comportements en rapport avec les activités du domaine militaire.

Au niveau du savoir-être: s'intégrer linguistiquement et culturellement dans une société étrangère ou est pratiquée la même profession; conceptualiser et appliquer ses propres savoirs; élaborer des nouvelles idées; défendre ses propres comportements et attitudes à propos de nouvelles situations de travail, personnages, échange d'expérience etc.

Au niveau de savoir-apprendre: découvrir des méthodologies d'apprentissage plus efficace propre à la langue étudiée; comparer les résultats dans le plan de l'apprentissage linguistique; élaborer des stratégies linguistiques pour l'apprentissage du français professionnel.

Les objectifs énumérés ont conditionné ***les finalités*** du processus éducatif: le développement des compétences de communication en langue étrangère professionnelle. Pour la réalisation du modèle ont servi tant le parcours théorique de développement de la compétence de communication professionnelle (CCP), aussi bien que l'insertion de cette théorie dans la réalité pratique de formation/développement de cette compétence. Subséquemment, la structure du modèle prend une forme ascendante, étant basée sur deux composantes: *épistémologique*(la base conceptuelle) de développement aux étudiants militaires de la CCP, marquée par des idées, concepts, théories, paradigmes d'enseignement/apprentissage linguistique (l'identification des acteurs pour la

formation; examiner les aspects linguistiques primordiaux à développer; l'identification et l'analyse des besoins spécifiques d'apprentissage et l'environnement de formation) et *expérimentale* (ou pragmatique), représentée par le niveau de la maîtrise de la CCP (la diversité du public: âge, besoins d'apprentissage, connaissances acquises déjà), les valeurs et les expériences de formation/développement de la CCP (les difficultés d'apprentissage, les besoins spécifiques, la motivation d'apprendre), et les valeurs et les expériences professionnelles des enseignants comme formateurs de la CCP, supplémentés par des contenues thématiques spécifiques et d'autres valeurs adjointes à la CCP (actes normatifs et contenus thématiques recommandés par le curriculum de spécialité). Ces composantes ont généré les principes méthodologiques de formation/développement de la CCP. Explicitement, les principes méthodologiques visent une formation linguistique générale en langue étrangère et une formation linguistique spécifique en langue étrangère. En fonction de cette formation, l'enseignant élabore des contenus spécifiques ou généraux de formation/développement de la CCP, qui inclut des matières linguistiques, culturelles et pédagogiques propres pour la formation linguistique. La composante suivante qui prévoit notre modèle est attribuée aux approches générales et spécifiques en formation/développement de la CCP. Comme méthodologies spécifiques pour le développement de la CCP, le modèle prévoit un system des méthodes d'enseignement-apprentissage-évaluation et un system d'exercices pratiques lexicaux et grammaticaux [8], [9]. Les orientations didactiques modernes soutiennent la formation linguistique par les nouvelles approches d'enseignement/apprentissage/évaluation, qui reconnut l'enseignant et l'apprenant comme coopérateurs dans le processus de formation professionnelle, le professeur ayant plutôt le rôle de guide en apprentissage, et non plus de formateur des capacités et savoirs.

Les acteurs du modèle DCCP. Au droit nous avons indiqué la cassette avec la dénomination d'acteur qui rende l'éducation possible. On parle de l'enseignant, avec son rôle direct en formation et avec sa liaison avec toutes les autres conceptions éducatives: l'épistémologie pédagogique et les valeurs de la compétence à développer (dans notre cas, on parle de la compétence de communication professionnelle) - par le biais des politiques éducationnelles, concepteurs et auteurs des actes normatives et curriculum universitaire; ayant un rapport direct avec les contenus et les méthodologies de développement de la CCP, car c'est à lui de choisir le parcours d'élaboration et d'application de ceux-ci et des approches didactiques à utiliser pour aboutir à la formation des CCP.

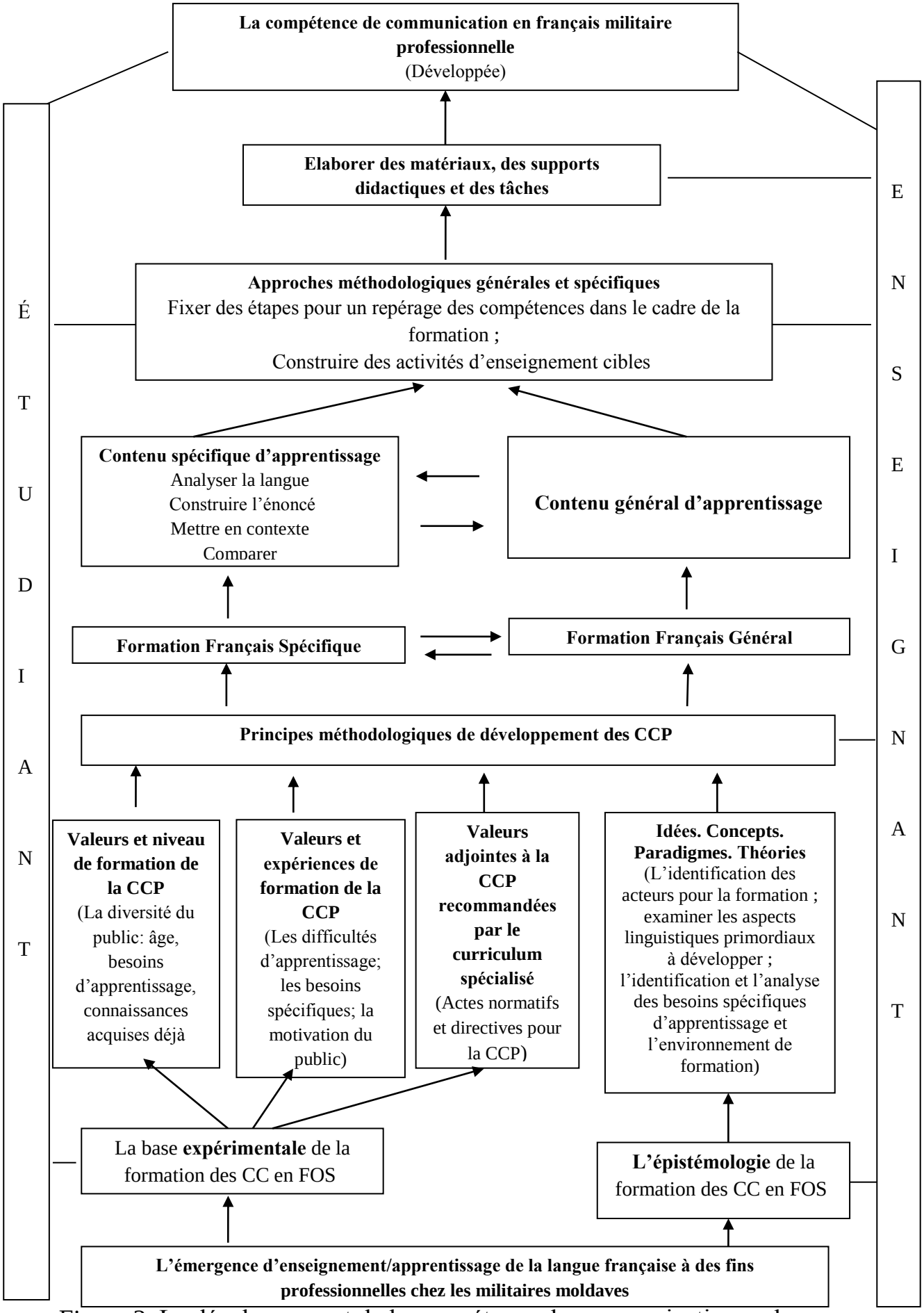


Figure 2. Le développement de la compétence de communication en langue professionnelle militaire

D'autre parte, nous avons la boîte avec l'inscription étudiant. Comme sujet de l'éducation, l'étudiant garde un rapprochement direct avec les expériences de formation, les contenus, les méthodologies didactiques et la finalité du processus instructif: la compétence de communication en français militaire. En fonction de leurs besoins de communication, et plus, en fonction de leur niveau de formation, son comportement participatif dans la salle de classe, parmi l'activité individuelle qu'il pratique (on parle ici des méthodologies que l'étudiant utilise d'une manière individuelle), l'apprenant contribue à la sélection des méthodes à pratiquer dans la classe des langues, pour arriver à la finalité désirée.

Conclusion: Un model pédagogique de succès doit intégrer des parties qu'il décrive tant l'épistémologie du problème à cerner, les contenus éducationnels, la méthodologie à appliquer, aussi que les composantes spécifiques pour un sujet particulier, bien définis d'enseignement/apprentissage. Pour le développement de la compétence communicative en langue étrangère professionnelle militaire, un tel model comportera des principes de la communication, des objectifs de la formation linguistique, des contenus et méthodologies spécifiques pour la formation des compétences communicatives en français militaire.

Bibliographie

1. Jacquard A. Le mystère de la vie a disparu, reste le mystère de la conscience. In : Le Français dans le Monde. Paris: Clé International, 2007. n. 349, p. 4-5.
2. Momanu M. Intoducere în teoria educației. Iași: Polirom, 2002. 171 p.
3. Cuq J. P. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: Clé International, 2003. 303 p.
4. Pendanx M. Les activités d'apprentissage en classe de langue. Paris: Hachette Livre, 1998. 192 p.
5. Raynal Fr., Rieunier A. Pédagogie: dictionnaire des concepts clés - Apprentissages, formation, psychologie cognitive. Paris: ESF, 2007. 420 p.
6. Houssaye J. Le triangle pédagogique. Berne: Peter Lang SA, 2ème édition, 1992. 267 p.
7. Goraş-Postică V. Psihopedagogia dezvoltării competenţelor de comunicare din perspectiva neologismelor. Chișinău: CEP al USM, 2005.
8. Bertrand O., Schaffner I. Le français de spécialité. Enjeux culturels et linguistiques. Paris: Les Éditions de l'École Polytechnique, 2008. 264 p.
9. Kober-Kleinert C., Parizet M.L. et al. Activités pour le Cadre européen commun de référence. Paris: Clé International, 2007. 240p.

FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE A CURSANȚILOR ÎN CADRUL LIMBII GERMANE

Stăvilă Nicoleta, doctorandă
Universitatea de Stat din Tiraspol

În contextul dezvoltării relațiilor economice, culturale, politice între țări, crește și rolul învățării limbilor străine. Comunicarea în limbi străine aparține celor patru competențe-cheie recomandate de către Parlamentul European, aceasta având un rol important la crearea unui spațiu european al educației, la nivel social, precum și la dezvoltarea personalității, la nivel personal.

Posedarea unei limbi străine vizează nu doar însușirea unor cunoștințe, dar și formarea unor competențe corespunzătoare. În general, competențele pot fi înțelese ca strategii de rezolvare a problemelor, adică abilități ce sunt aplicate în mod diferențiat și flexibil în soluționarea unei probleme.

F. E. Weinert definește conceptul de *competență* astfel: ”capacități și aptitudini cognitive pe care un individ le posedă sau le poate dobândi pentru a rezolva anumite probleme, precum și pregătirea și capacitățile motivaționale, volitive și sociale de a rezolva cu succes și responsabil problemele în situații variabile” [15, p. 27].

În formularea lui M. Minder a dobândi o *competenţă* înseamnă un triplu demers: a mobiliza un ansamblu structurat de cunoştinţe şi capacităţi, pentru a face ceva într-un mod competent, care se manifestă printr-un produs-performanţă” [4, p. 28].

J-M. Baudoin și F. Janette compară *competența* cu o ”matrice pragmatică”, ”un sistem de scheme legate de o situație prototip”. A acționa productiv implică a ”activa o matrice pragmatică dată în raport cu o situație dată” [10, p. 220].

În accepția lui X.Roegiers, „*competenţa* este mobilizarea unui ansamblu articulat de resurse în vederea rezolvării unei situaţii semnificative, care aparţine unui ansamblu de situaţii-problemă” [6, p.29-38].

Potrivit lui De Vito, "*comunicarea* se referă la acțiunea, cu una sau mai multe persoane, de trimitere și receptare a unor mesaje care pot fi deformate de zgomote, are loc într-un context, presupune anumite efecte și furnizează oportunități de feed-back" [16, p.4].

Fiind exersată în faza de transfer sau de aplicare a celor învățate, dezvoltarea *competenței de comunicare* reprezintă ana dintre finalitățile procesului de învățare a limbii străine – unul dintre obiectivele principale de învățare, alături de alte competențe-cheie precum scrisul, citirea și înțelegerea textului audiat.

S. J. Savignon descrie *competența de comunicare* ca ”abilitatea de a funcționa într-un cadru cu adevărat comunicativ - adică într-un schimb dinamic în care

competența lingvistică trebuie să se adapteze la informația totală, atât lingvistică cât și paralingvistică, a unuia sau mai multor interlocutori” [13, p.8].

Competența de comunicare, afirmă S. Titica, constă în ”depășirea” gramaticii, ca ansamblu a regulilor lingvistice, ”în direcția studierii stilurilor și strategiilor vorbirii în contexte situaționale reale” [8, p.8].

Potrivit lui S. Cristea, ”*competența de comunicare în limbi străine* definește o capacitate lingvistică general-umană care poate fi dezvoltată în diferite contexte specifice, abordabile din perspectivă antropologică, psihologică, pedagogică şi sociologică” [2, p 474].

În accepțiunea lui E. Klieme, aceasta ”îi permite unei persoane să rezolve cu succes anumite probleme de comunicare prin capacitatea de a acționa într-o limbă străină într-un mediu intercultural” [19].

Din punct de vedere structural, *competența de comunicare* constă din trei componente: *cunoștințe, deprinderi, atitudini*. În opinia lui H. Щеглова, aceasta presupune ”posedarea unui anumit nivel de cunoștințe lingvistice, conversaționale și sociale” [9, p. 105-107].

Scopul *competenței de comunicare în limba străină* rezidă în ”a pune în centru aspectul acțiunii și cel relațional al limbii, astfel încât limba-destinație să nu mai fie privită cu precădere ca un sistem de structuri, ci ca un mediu de interacțiune socială”[11, p. 305].

Prin urmare, limba străină, ce urmează a fi învățată, trebuie înțeleasă nu ca un conținut de învățare static, ci ca un instrument de comunicare.

Potrivit lui C. Simard, *componentele competenţei de comunicare* sunt în număr de şase după cum urmează:

• *componenta verbală* care integrează toate componentele limbii (dimensiunea lingvistică, o dimensiune textuală şi o dimensiune discursivă);

• *componenta cognitivă* al cărei rol este de identificare a operaţiilor intelectuale implicate în producerea şi înţelegerea limbajului;

• *componenta enciclopedică* ce impune cunoaşterea aspectelor lingvistice, textuale, discursive specifice unor anumite domenii de activitate umană: istorie, tehnică etc.;

• *componenta ideologică* al cărei rol este de a dezvolta capacitatea de a ne situa şi de a reacţiona la diverse idei, valori, atitudini, principii vehiculate prin discurs;

• *componenta literară* operează trimiteri literare şi pune în valoare capacităţile de valorificare a creativităţii verbale individuale;

• *componenta socioafectivă* dezvoltă sentimentele şi atitudinile care pot influenţa comportamentul verbal al fiecăruia [14, p. 124-137].

Domeniile de competență în limba străină recomandate de Comisia Europeană sunt prezentate în tabelul 1 [17]:

Tabelul 1. Domeniile de competență în limba străină recomandate de Comisia Europeană

Cunoștințe	Deprinderi	Atitudini
- vocabular - gramatică funcţională - principalele tipuri de Interacţiune verbal şi de registre ale limbii - convenţii societale - aspectul cultural şi varietatea limbilor	- abilitatea de a înţelege mesaje orale - a iniţia, a susţineşi a încheia conversaţii - înţelegerea şi producerea de texte scrise adecvate nevoilor individului - învăţarea limbilor într-un mod informal	- aprecierea diversităţii culturale - interesul şi curiozitatea pentru limbi -comunicare interculturală.

Conform Cadrului european comun de referinţă pentru limbi: învăţare, predare, evaluare, competenţa de comunicare include următoarele componente: *competenţa lingvistică, sociolingvistică şi pragmatică* [18, p. 91].

În domeniul învățării și predării limbilor străine, ”*competența lingvistică* poate fi considerată drept totalitatea cunoștințelor elevului despre structuri și vocabularul limbii, precum și abilitatea acestuia de a produce și înțelege propoziții bine formulate în limba respectivă” [12, p. 35].

Aceasta, la rândul său, este alcătuită din următoarele unități de competențe: *competenţă lexicală; competenţă gramaticală; competenţă semantică; competenţă fonologică; competenţă orografică; competenţă ortoepică*.

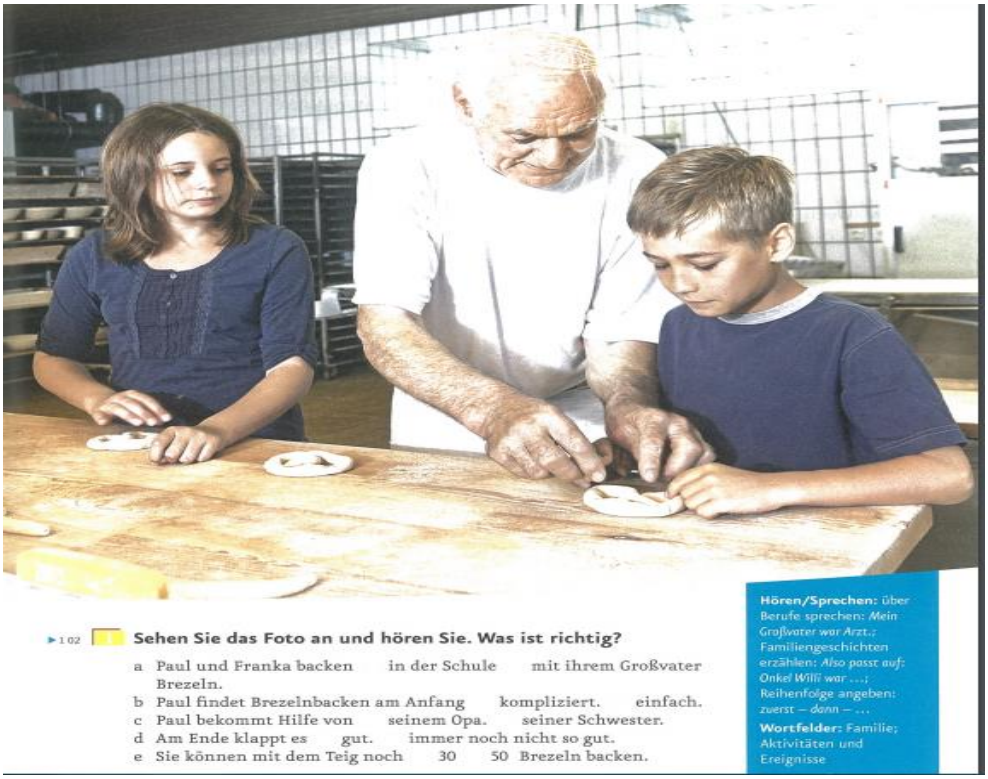
Competența sociolingvistică denotă”abilitatea de a selecta și a utiliza resursele limbii adecvat, în conformitate cu situația de comunicare” [5].

Aflându-se în strânsă legătură cu normele sociale (formulele de adresare şi de politeţe; reglementarea relaţiilor dintre generaţii, sexe, clase şi grupuri sociale; codificarea lingvistică a numeroaselor ritualuri fundamentale în funcţionarea unei comunităţi), această competenţă exercită o influență puternică asupra comunicării între reprezentanţii diferitelor culturi [3, p.16].

Competența sociolingvistică include următoarele elemente: salutul, adresarea, exclamaţiile; reguli de politeţe; expresiile populare: zicători, proverbe, frazeologisme; registrele limbii: oficial, neutru, neoficial, familiar, intim; deosebirile dialectale: teritoriale, sociale.

Competenţa pragmatică vizează ”utilizarea funcţională a resurselor lingvistice (realizarea funcţiilor comunicative, a actelor de vorbire), bazându-se pe schemele sau descriptorii schimburilor interacţionale. Ea trimite de asemenea la măiestria discursului, coeziunea şi coerenţa lui, la identificarea tipurilor şi genurilor de texte, a efectelor de ironie şi de parodie” [1, p. 150-159].

În continuare expunem o secvenţă didactică din manualul de limbă germană pentru cursanţi – *Menschen A 2.1, Kursbuch* (Charlotte Habersack, Angela Pude, Franz Specht, Susanne Kalender, 2014, p.9-11), tema – *Familiengeschichten, Kindheitserinnerungen*.



▶ 1.02 **1 Sehen Sie das Foto an und hören Sie. Was ist richtig?**

a Paul und Franka backen in der Schule mit ihrem Großvater Brezeln.
b Paul findet Brezelnbacken am Anfang kompliziert. einfach.
c Paul bekommt Hilfe von seinem Opa. seiner Schwester.
d Am Ende klappt es gut. immer noch nicht so gut.
e Sie können mit dem Teig noch 30 50 Brezeln backen.

Hören/Sprechen: über Berufe sprechen: *Mein Großvater war Arzt.*; Familiengeschichten erzählen: *Also passt auf: Onkel Willi war ...*; Reihenfolge angeben: *zuerst – dann – ...*
Wortfelder: Familie; Aktivitäten und Ereignisse

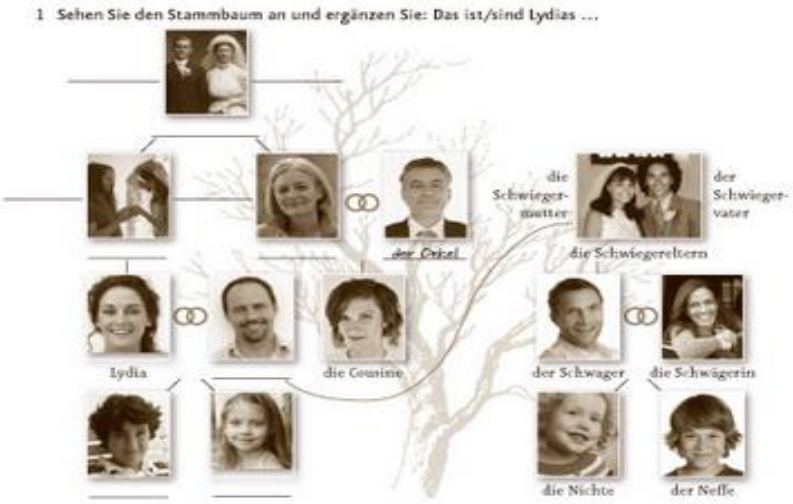
Ex.1. La etapa iniţială a secvenţei didactice se utilizează tehnica de *evocare* pentru a face conexiuni cu materia studiată anterior, motivând şi implicând cursantul în procesul de învățare. La această etapă se realizează un brainstorming în baza întrebării: *Ce vedeți în imagine*? Profesorul scrie pe tablă cuvintele Teigrolle, Teig, Bäckerei. Apoi cursanții sunt invitați să descrie situația data. La final, cursanții audiază conversația dintre persoanele reprezentate, marcând răspunsul potrivit. Această activitate ţine de audierea pentru extragerea selectivă a informaţiei, precum şi de pregătirea pentru următorul exercițiu.

Ex.2. Următorul exercițiu are la bază comunicarea orală. Cursanții discută în grupuri mici despre profesia buneilor lor după exemplul indicat în carte.

2 **Was sind/waren Ihre Großeltern von Beruf?**
Finden Sie den Beruf interessant?

Mein Großvater war Arzt und mein Vater ist auch Arzt. Ich möchte auf keinen Fall Arzt werden. Mir dauert das Studium zu lange. ...

Ex. 3. În continuare, cu ajutorul arborelui genealogic de mai jos, cursanții completează spațiile libere pentru ceilalți membri ai familiei. Acest tip de exercițiu se bazează pe principiul ”învățarea prin descoperire”, fapt ce oferă cursanților posibilitatea să dobândească cunoștințe prin efort personal, în opoziție cu metodele bazate pe memorizarea mecanică. Pe lângă aceasta, metoda dată pregătește cursantul pentru învățarea ulterioară



Ex.4. a) În cadrul acestui exercițiu, cursanții completează în timpul audierii numele persoanelor din imagine. Acest fapt pregătește cursantul pentru a doua fază a exercițiului, în care se va solicita o înțelegere detaliată a informației și un grad sporit de concertrare a atenției.

b)La această etapă, se aplică din nou principiul ”învățarea prin descoperire”. Completând în timpul audierii repetate pronumele posesive potrivite, cursanții evocă

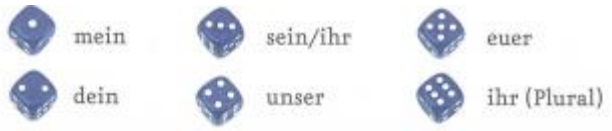
cunoștințele însușite anterior, obținând totodată altele noi (pronumele posesiv ”unser” - al nostru și ”euer” – al vostru).

▶104 c **Hören Sie einen Ausschnitt noch einmal und ergänzen Sie.**

Spiel & Spaß

■ Und wer ist das?
▲ Das sind meine Eltern vor ihrer Bäckerei.
Das bin ich, das ist _____ Schwester Lilli und das da war _____ Opa.
■ Aber DU bist doch _____ Opa!
▲ Ja, ich bin _____ Opa. Aber das auf dem Foto, das war _____ Opa, versteht ihr?
Ich habe auch einen Opa gehabt, und der war auch schon Bäcker. _____ Opa hat _____ Bäckerei dann _____ Schwiegersohn übergeben. _____ Vater.

Ex. 6. În următorul exercițiu, cursanții consolidează noile cunoștințe prin construirea unor dialoguri cu cuvintele indicate. Pentru a evita repetarea unuia și același pronume posesiv, fiecare pereche de cursanți primește câte un zar. Numărul de pe zar îi va indica cursantului ce pronume posesiv urmează să folosească.



- Machen Sie einen Satz. Die anderen überprüfen. Ist der Satz richtig? Dann bekommen Sie einen Punkt.
- Spielen Sie 10 Minuten. Wer hat die meisten Punkte?

Ex.5. a) Următorul exercițiu ține de repetarea perfectului compus prin audierea unei istorii haioase de familie. În prima fază, cursanții ordonează imaginile indicate după cum acestea apar în textu audio.

interessant?

a **Hören Sie die Geschichte über Onkel Willi und sortieren Sie die Bilder.**

b) În a doua fază,în timpul audierii repetate, cursanții competează tabelul cu formele perfectului compus ale verbelor indicate.

WIEDERHOLUNG

b Hören Sie noch einmal und ergänzen Sie die richtigen Formen.

	Perfekt			
	Typ *machen – gemacht* *fahren – gefahren*	Typ *anmachen – angemacht*	Typ *telefonieren – telefoniert*	Typ *erkennen – erkannt*
arbeiten				
tanzen gehen				
backen				
streiten	Sie haben gestritten			
rufen				
passieren			ist ...	
fahren				

GRAMMATIK

	Präteritum
sein	
haben	

GRAMMATIK

Ex.6. La etapa finală, cursanții formulează întrebări la timpul trecut la tema *Istorii din familie* și *Amintiri din copilărie*. Ulterior, aceștia, în baza întrebărilor compuse, vor purta o discuție cu partenerul/partenera pe tema respectivă. Așadar, are loc faza de transferare a cunoștințelor acumulate într-o situație autentică de comunicare, tranziția de la cunoștințe la deprinderi, de la obiective la competențe.

AB **6 Familien- und Kindheitserinnerungen**

a Sehen Sie das Bildlexikon zwei Minuten lang an. Schließen Sie dann Ihr Buch. Ihre Kursleiterin / Ihr Kursleiter nennt die Aktivitäten. Haben Sie das als Kind gern gemacht? Dann stehen Sie auf.

b Arbeiten Sie zu zweit und schreiben Sie sechs Fragen wie im Beispiel. Hilfe finden Sie im Bildlexikon und im Wörterbuch.

1 Hast du früher oft deine Großeltern besucht?
2 Bist du als Jugendlicher oft tanzen gegangen?
3 Hast du schon einmal Sachen auf dem Flohmarkt verkauft?
4 Hast du als Kind gern mit Puppen/Autos gespielt?
5 Hast/Bist du ...

c Wahrheitsspiel: Arbeiten Sie auf Seite 74.

Competenţa de comunicare în limba străină se formează dacă capacităţile care stau la baza ei sunt exersate sistematic şi progresiv și sunt orientate spre formarea aptitudinilor prin metacunoaștere și transfer abordând tot mai frecvent însușirea limbajului specific.

Bibliografie

1. Blajin C., Duhlicher O. Corelarea competenței de comunicare în limba străină cu competența de specialitate a studenților nefilologi. În: Revistă Ştiinţifică a Universităţii de Stat din Moldova, nr.4(64), 2013. p. 150-159.
2. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie, vol.I. Ed. Didactica Publishing House, 2015. 831 p.

3. Gîncu I. Abordarea comunicativă a limbii străine în formarea profesională. În: Didactica Pro, Nr. 4 (86), 2014. p. 16-20.
4. Minder M.. Didactica funcţională, obiective, strategii, evaluare. Chişinău: Cartier, 2003. 360 p.
5. Petriciuc L. Provocări în dezvoltarea competenței sociolingvistice la limba engleză la studenții din Moldova.
6. Roegiers X. Manualul şcolar şi formarea competenţelor în învăţământ. În: Didactica Pro, nr.2(6), Chişinău, 2001. p.29-38.
7. Rusu M.-M. Competenţa de comunicare – perspective de abordare. În: Revista Limba Română, Nr. 11-12 (173-174). Chișinău, 2009. p. 124-137.
8. Titica S. Formarea competențelor de comunicare în limba engleză la elevii din clasele de liceu prin citirea textului publicistic. Ch.:IȘE, 2008, 27 p.

În limba străină

9. Щеглова Н. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам. Историческая и социально-образовательная мысль, № 4 (9), 2011. p. 105-107.
10. Baudoin J-M., Friedrich J. Théories de l'action et éducation. Editura De Boeck Supérieur, 2001. 328 p.
11. Duxa S. Interaktive Übungen. Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4. Auflage. Tübingen, Basel, Verlag A. Francke UTB, ISBN 3825280438. 655 p.
12. Fisher R.A. Testing written communicative competence in French. Modern Language Journal. V 0l 68 n I. 13-19, 1984.
13. Savignon S. J. Communicative Competence: an experiment in foreign-Language teaching. Philadelphia: CCD, 1972. 115 p.
14. Simard C. Éléments de didactique du français langue première. Montréal: De Boeck şi Lancier, 1997.
15. Weinert F. E. Leistungsmessungen in Schulen. Verlag Beltz Pädagogik, 2001, 398 p. ISBN-13: 978-3407252562.
16. De Vio J. A. Human communication. The Basic Course. Fourth Edition. New York: Harper & Row, 1988. ISBN: 0060416084. 485 p.
17. https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj
18. http://isjvn.vn.edu.ro/upload/f527.pdf
19. https://lehrerfortbildungbw.de/u_sprachlit/franzoesisch/gym/bp2004/fb1_3/plan/kompetenzen/bedeutungkompetenzorientiertesunterrichten.pdf

L'IMPACT DES DOCUMENTS AUTHENTIQUES DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE EN CLASSE DE FLE

Zdraguș Vera, lector superior
Catedra Limbi și Literaturi Străine, UST

L'enseignement/apprentissage du français a pour but de développer chez l' apprenant des compétences de communication afin de consolider l'oral et de charpenter ses écrits pour qu'il puisse réinvestir ses règles grammaticales, morphologiques, syntaxiques et phonétiques dans le but de mieux s'exprimer et assurer la sécurité linguistique et culturelle.

Le concept de compétence communicative est apparu avec l'avènement de l'approche communicative vers les années 1970. Dans le dictionnaire de l'éducation Legendre R. on trouve l'explication de la compétence communicative comme étant: «Une habileté acquise, grâce à l'assimilation des connaissances pertinentes à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques (…) système intériorisé de la grammaire d'une langue qui facilite la compréhension et la production d'un nombre fini d'énoncé». [8, p. 133]. Ainsi la compétence communicative est la capacité développée par l'apprenant qui lui permet de maîtriser le code oral et le code écrit et d'être capable de prendre la parole volontairement dans des interactions et des situations de communication spontanées.

L'enseignement/apprentissage des quatre composantes de la compétence communicative occupe une place importante dans les pratiques d'enseignement en FLE. L'objectif est de mettre en pratique ces activités en classe est de développer la capacité des apprenants à l'oral et à l'écrit ce qui pourra les amener vers une autonomie langagière. Pour atteindre cette objectif, il faut mettre en œuvre l'approche par compétence afin de former des apprenants aptes de communiquer correctement soit à l'oral ou à l'écrit et d'utiliser des stratégies d'enseignement et des démarches pédagogiques qui favorisent l'enseignement/apprentissage des quatre composantes orales et écrites de la compétence communicative en FLE. La possibilité de vivre des situations de communication avec des natifs n'est pas possible pour tous les apprenants. La rencontre avec le natif se fait donc à travers les documents authentiques, qui donnent accès à l'autre culture dans la classe de langue.

Jean-Pierre Cuq affirme que «L'entrée dans la classe de langue des documents authentiques, appelés également documents bruts ou sociaux, date des années 1970 avec la réflexion engendrée pour définir le niveau 2 de la méthode SGAV. Elle répond au besoin de mettre l'apprenant au contact direct de la langue et de concilier

l'apprentissage de la langue à celui de la civilisation; depuis, l'exploitation pédagogique des documents authentiques s'est généralisée pour couvrir l'ensemble des niveaux et concourir à l'acquisition d'une compétence communicative» [5, p.432].

D. Coste et R. Gallison ont défini les documents authentiques comme: «des documents sonores ou écrits qui n'ont pas été conçus spécialement pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle. Un extrait de conversation enregistrée, un article d'un journal, une page de Balzac, un poème, un communiqué de presse, une réclame, un panneau publicitaire - sont des documents authentiques» [6, p.85].

Selon Besse H., le document authentique doit être un échantillon prélevé au sein des échanges ayant réellement eu lieu entre les natifs de la langue enseigné/apprise et donc être conforme à leurs pratiques langagière authentiques, il doit correspondre aussi précisément que possible aux intérêts et préoccupations des apprenants [2, p. 181-215].

Les documents authentiques font partie d'un ensemble de textes présents dans les situations de communication. Ils fournissent une énorme variété de textes et de discours. Cuq et Gruca les classent en:

- **documents de la vie quotidienne** - *plan d'une ville, horaires de train, dépliants touristiques, tickets, dépliants offrant des renseignements, petites annonces, menu, un horaire de bus,*
- **documents administratifs** – des *fiches d'inscription, formulaires*,
- **documents médiatiques écrits, sonores, télévisés** - *des annonces, portraits de presse, publicité, bulletin météo, horoscope, jeux,*
- **documents oraux** -*interviews, chansons,*
- **documents iconographiques** - *photos, tableaux. bandes dessinées, séquences d'un film, reportag*e [5, p.432].

Cicurel F., dans son livre *Lectures interactives en langue étrangère*, présente des documents authentiques comme:

- **Les écrits dialogués** - *des textes épistolaires où il est très facile de repérer qui est le scripteur et le récepteur du message*;
- **Les écrits littéraires** - *des textes qui font appel à la littérature (des histoires simples à comprendre mais aussi porteuses de culture et de civilisation).*
- **Les documents authentiques électroniques** - *les encyclopédies électroniques, les cédéroms.*

- **L'internet -** *des sites interactifs d'enseignement à distance qui permettent l'auto-apprentissage de la langue–cible (compréhension, production, grammaire, culture*).

Les documents authentiques contiennent des informations linguistiques aussi bien que culturelles spécifiques, ce qui aide à reconstituer l'environnement culturel de la langue française, c'est-à-dire les conditions idéales à l'accès à la compétence de communication. Le contenu de ces documents authentiques favorise l'accès à la culture enseignée et par conséquent motive les apprenants à se l'approprier. Le fait de travailler avec ces documents authentiques en classe de FLE permet de mettre l'accent sur la civilisation française.

D'autres documents authentiques qui peuvent être aussi exploités en classe de FLE à des fins linguistiques et culturels sont:

Les jeux de langage tels que les proverbes, les expressions idiomatiques, les expressions humoristiques ou d'histoires comiques pour illustrer une règle ou le sens d'un mot. Le jeu de construction de phrases, de textes, de récits qui constituent le fonctionnement fondamental du langage.

Les jeux d'énigmes dans lesquels les apprenants doivent découvrir une énigme, telles que les charades qui sont particulièrement motivantes. L'objectif est de faire deviner aux autres apprenants un objet de la culture cible, un lieu, un personnage, un métier. Les mots croisés, les devinettes, les anagrammes offrent une possibilité d'apprendre de nouveaux mots pour la compréhension du vocabulaire dans une visée (inter)culturelle.

Les objets en tant qu'accessoires dans les jeux de rôles pour apprendre de nouveaux mots.

Les chansons, qui sont des documents très stimulants sur le plan culturel où on peut demander aux apprenants de dégager tous les traits culturels que présente le contenu de la chanson et leur demander par la suite de chanter ou de comparer les chansons de pays, d'époques. La chanson est un vaste domaine pour tous les goûts qui offre une diversité d'intonations, de prononciations et d'accents ce qui reflète la réalité du monde où on parle français. Par exemple la chanson:

- ***«J'sais pas chanter», par Anaïs***

(que l'on peut utiliser en classe de FLE pour travailler l'imparfait.)

Avant l'écoute, l'enseignant peut proposer aux élèves de:

1. *regarder la vidéo sans le son et de décrire les actions faites par les personnes,*
2. *faire des hypothèses,*

3. *écouter en commun la chanson, d'abord sans texte,*
4. *on donne aux élèves le texte de la chanson et s'il existe la possibilité pour chaque apprenant d'écouter individuellement, cela donnera la possibilité de réflexion*.

Pendant l'écoute, les élèves complètent avec les formes verbales les espaces libres. Pour la mise en commun il sera mieux de noter les résultats au tableau pour que chaque élève ait la possibilité de corriger ses erreurs. En ce qui concerne le vocabulaire, on explicite les mots inconnus et on met l'accent sur le registre de langue pour examiner les différences entre le français standard et le français parlé. Il important d'expliquer aux élèves la différence entre le français standard ou le français écrit: ***«je ne sais pas*** » et le français parlé caractérisé par réduction du pronom sujet, et élimination de **ne**: ***« j'sais pas*** » et qui sonne comme ***«chépas***». La chute de ***ne*** est très commun dans le français parlé.

La chanson en classe de FLE est une approche pédagogique qui donne envie à apprendre parce qu'elle est agréable à l'écoute, riche en vocabulaire et culturellement chargée.

Un des documents authentiques écrits utilisés dans la classe de langue c'est l'article de presse. Les critères de choix d'un article de presse pour l'exploiter en classe de la langue française sont:

- un document à exploiter en classe de FLE devrait être du niveau correspondant des apprenants
- il est recommandé de choisir un document qui fasse apprendre la culture et la civilisation de la langue en question sans causer un choque aux apprenants.
- il faut tenir compte lors du choix d'un document authentique de:
  - la longueur du document (lié au niveau des apprenants),
  - la diversité des documents (divers registres de langue par exemple),
  - le rapport avec les compétences à développer et avec les besoins des apprenants,
  - la variété des situations de communication (exprimer son avis, donner des ordres ou des conseils,
  - l'adaptation à l'âge et aux intérêts des apprenants,
  - la liaison du document avec l'actualité et la vie du pays de la langue cible.
  - le document à exploiter devrait avoir une source mentionnée pour pouvoir trouver l'origine du document, une date pour pouvoir avoir recours au contexte et un auteur qui peut aider à déduire le contenu s'il est connument

approprié) et qui s'occupe des questions de la vie quotidienne ou d'actualité.

Pour exploiter la presse en classe de FLE nous pouvons utiliser utiliser le classement d'exercices/activités en fonction de leur objectif et de leur nature, proposé par Cuq et Gruca, qui est le suivant: [5. p 452].

❖ ***Des activités plus appropriées pour la compréhension:***

1. Les questionnaires

- *.Le questionnaire à réponses ouvertes:*- l'enseignant pose des questions sur le texte qui nécessitent une réponse détaillée

« Pourquoi… », « Depuis combien de temps… », « Dans quelle région… »,

- *Le questionnaire à réponses fermées* – l'enseignant pose des questions sur le texte auxquelles il faut répondre vrai/faux ou oui/non, il est convenable de continuer par les « questions orientées ou guidées », qui exigent une justification de la réponse.
- *Le questionnaire à choix multiple (QCM)* –l'apprenant doit choisir la proposition correste.

2. Les exercices de réparation de texte ou les textes lacunaires

- *Le texte à trous* – l'enseignant efface des éléments linguistiques d'un même champs (prépositions, verbes, ponctuation, phrases entières dans un dialogue, etc.)
- *Le texte de closure* – l'enseignant efface un mot à un intervalle précis (par exemple un mot sur sept. Les deux types d'activité nécessitent une adaptation visuelle du document original (même son recopiage si l'on veut que les lacunes soient de la même taille), ce qui donne l'impression de la non-authenticité.

3. Les exercices de reconstitution de texte ou les puzzles:

-l'enseignant découpe le texte et l'apprenant le remet en ordre.

4. Les exercices de mise en relation :

-il faut apparier des éléments à partir d'une logique précisée, par exemple, des mots du document à leurs définitions élaborées par l'enseignant.

5. Les activités d'analyse et de synthèse :

- le résumé, le compte-rendu et la synthèse ; on peut ajouter à cette catégorie l'explication de texte et commentaire de texte, qui exigent un certain niveau de langue.

À la liste des activités applicables à l'aide du document authentique, on peut ajouter encore:

- ✓ les jeux de communication,
- ✓ les jeux de rôles,
- ✓ les simulations,
- ✓ les discussions et les débats.

Donc, l'exploitation des documents issus de la presse en classe de FLE présente un apport dans le cadre de la motivation et de l'autonomisation de l'apprenant. La presse contribue même à développer les compétences de communication, les compétences linguistiques, la compétence interculturelle et à former l'esprit critique des apprenants, ce qu'on peut considérer aussi comme les raisons pour lesquelles la presse est utilisée en classe de FLE.

Le document authentique représente un support idéal à tout point de vue en classe de langue étrangère, que ce soit pour faire découvrir une culture étrangère ou bien pour motiver les apprenants, susciter leurs intérêts et les faire communiquer.

Comme on vient de le voir, les documents sont multiples et ils peuvent être utiles dans des activités de compréhension et d'expression orale et écrite ainsi que des activités qui traitent des contenus grammaticaux et lexicaux.

Ils représentent une source de motivation, de dynamisme, un facteur d'implication: familier, incitatif, il dynamise la classe de langue en connectant les apprenants au réel et en leur permettant de concevoir la langue étrangère comme une réalité vivante.

Il chasse l'ennui au profit du plaisir, mais à condition d'une exploitation intéressante. L'intérêt qu'il suscite fait de lui un précieux déclencheur de parole : il favorise l'authenticité des interactions dans la classe, ce qui est particulièrement important pour un enseignement qui se veut « communicatif ». Il met en jeu les diverses composantes d'une réelle compétence de communication, en présentant la communication dans toute sa densité.

Bibliographie

1. Besse H. Sur quelques aspects culturels et métalinguistiques de la compréhension d'un document en classe de langues. Tranel 6, 1984. p.135-145.
2. Besse H. Document authentique et enseignement/apprentissage de la grammaire, dans Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues. Coll. Essais. Paris: Crédif-Didier, 1987. p.181-215.

3. Cicurel F. Lectures interactives en langue étrangère. Paris: Hachette, 1991. p.181 252.
4. Cuq J.-P. Dictionnaire de didactique du français: langue étrangère et seconde. Paris: CLE International. p.303.
5. Cuq J.-P., Gruca I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2008. p. 432, 452.
6. Coste D., Galisson R. Dictionnaire de didactique des langues. Paris: Hachette, 1976. p. 85.
7. Girault L. De l'authenticité en classe de FLE. Travaux de didactique du FLE, n. 42, 1999. p. 46-89.
8. Legendre R. Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris: Larousse, 1998. p.133.

Sitograhie

9. http://www.edufle.net/Exploitation-d-un-document
10. http://www2.educnet.education.fr/sections/langues/usages/baladodiffus/
11. http://www.institut-francais.org.uk/pages/malette_pedagogique/7_classe.htm